



UNIVERZITET U NIŠU
FILOZOFSKI FAKULTET



Marina D. Ćirić

**KVALITET ANGAŽOVANJA STUDENATA
U VISOKOŠKOLSKOM KONTEKSTU**

DOKTORSKA DISERTACIJA

Niš, 2022.



UNIVERSITY OF NIŠ
FACULTY OF PHILOSOPHY



Marina D. Ćirić

**THE QUALITY OF STUDENT
ENGAGEMENT IN THE HIGHER
EDUCATION CONTEXT**

DOCTORAL DISSERTATION

Niš, 2022.

Podaci o doktorskoj disertaciji

Mentor: Prof. dr Bisera Jevtić, redovni profesor, Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet

Naslov: KVALITET ANGAŽOVANJA STUDENATA U VISOKOŠKOLSKOM KONTEKSTU

Rezime:

U disertaciji je ukazano na odlike i specifičnosti konstrukta angažman studenata, prikazanog kroz relacioni odnos individue i konteksta. Pošlo se od potreba i zahteva savremenog društva i odgovora institucija visokog obrazovanja na njih. U tom pogledu, analizirane su promene u visokom obrazovanju i njihove refleksije na organizaciju unutar pojedinačnih institucija ovog sistema.

Istraživanje je imalo za cilj ispitivanje međudnosa kvaliteta angažovanja studenata i visokoškolskog konteksta. U istraživanju je učestvovalo ukupno 632 ispitanika, 514 studenata i 118 nastavnika i saradnika šest fakulteta Univerziteta u Nišu: Medicinskog, Filozofskog, Elektronskog, Prirodno-matematičkog, Fakulteta sporta i fizičkog vaspitanja i Fakulteta zaštite na radu. Korišćena su dva standardizovana instrumenta za ispitivanje percepcija o kvalitetu angažovanja studenata, NSSE za studente i FSSE za nastavnike, koja su prevedena i prilagođena kulturnom i pedagoškom kontekstu i potrebama istraživanja.

Prema dobijenim rezultatima, konstelacija ekstenzivnih i intenzivnih faktora angažovanja ukazala je na značajne kontekstualne karakteristike koje određuju pristup angažmanu. Unutar visokoškolskih ustanova društveno-humanističkog usmerenja neguje se podsticajno okruženje, koje karakterišu česte interakcije svih članova. Takođe, dominantno je prisutna podrška procesu studiranja i pristupu potrebama svakog studenta. Fakulteti matematičkih, informatičkih i tehnoloških usmerenja orijentisaniji su ka obuci svojih studenata u pogledu razvijanja numeričke pismenosti, podsticanja integracije znanja i misaonih strategija. Složenost funkcionisanja najizraženija je na Medicinskom fakultetu, gde je poštovanje različitosti osnova organizacione klime i kulture, što uz česte interakcije obezbeđuje kontinuitet u procesu studiranja.

Značaj i doprinos proučavanja angažovanja u ovom istraživanju prevashodno se ogleda u njegovoj direktnoj vezi sa ključnim procesima u visokom obrazovanju, efikasnošću i efektivnošću studiranja. Poseban značaj istraživanja ogleda se u utvrđivanju uticaja kulture akademske posvećenosti studentima na podsticanje razvoja studenata i njihovih kompetencija. Iako je istraživanjem obuhvaćen samo jedan deo fakulteta Univerziteta u Nišu, implikacije koje proističu iz istraživačkih nalaza mogu biti osnova za izradu strategije u oblasti unapređivanja kvaliteta angažovanja i razvoj podržavajućeg okruženja za učenje u visokoškolskom obrazovanju.

Naučna oblast:	Pedagoške i andragoške nauke
Naučna disciplina:	Visokoškolska pedagogija

Ključne reči: *kontekst visokog obrazovanja, student u centru učenja, visokoškolski nastavnici, angažovanje studenata, kvalitet*

UDK: 378-057.875

CERIF klasifikacija: S 270 Pedagogija i didaktika

Tip licence
Kreativne zajednice: **CC BY-NC-ND**

Data on Doctoral Dissertation

Doctoral
Supervisor:

PhD, Bisera Jevtić, full professor, University of Niš, Faculty of
Philosophy

Title:

THE QUALITY OF STUDENT ENGAGEMENT IN THE HIGHER
EDUCATION CONTEXT

Abstract:

This dissertation points out the features and specifics of the student engagement construct, presented through the relational perspective between the individual and the context. We started with the needs and requirements of modern society and the response of higher education institutions to them. In this regard, we analysed the changes in higher education and their reflection on the internal organization of the individual institutions of this system.

The research aimed to examine the relationship between the quality of student engagement and the higher education context. A total of 632 respondents participated in the research, 514 students and 118 teachers and associates of six faculties of the University of Nis: Faculty of Medicine, Faculty of Philosophy, Faculty of Electronic Engineering, Faculty of Natural and Mathematical Sciences, Faculty of Sports and Physical Education, and Faculty of Occupational Safety. We used two standardised instruments for examining perceptions of the quality of student engagement, NSSE for students and FSSE for teachers, that have been translated and adapted to the cultural and pedagogical context and research needs.

According to the obtained results, the constellation of extensive and intensive factors of engagement indicated those significant contextual characteristics that determine the approach to engagement. Within the higher education institutions of social-humanistic orientation, a stimulating environment, characterized by frequent interactions of all members is regularly nurtured. Also, there is a predominant support for the study process and attending to the needs of each student. The faculties of mathematical, information and technological orientations are more oriented towards training their students in terms of developing numerical literacy, encouraging the integration of knowledge and thinking strategies. The complexity of functioning is most prominent at the Faculty of Medicine, where respect for diversity is the basis of organizational climate and culture, which, along with frequent interactions, ensures continuity in the study process.

The importance and contribution of this research is primarily reflected in researching engagement in its direct connection with the key processes in higher education: efficiency and effectiveness of study. This research is especially significant because it showed that the culture of academic commitment to students influences and encourages the development of students and their competencies. Although the research covers only one part of the faculties of the

University of Nis, the implications arising from its findings can be the basis for developing a strategy in the field of improving the quality of engagement and developing a supportive learning environment in higher education.

Scientific
Field:

Pedagogy and andragogy

Scientific
Discipline:

Higher education pedagogy

Key Words:

higher education context, student centered learning, faculty, student engagement, the quality

UDC:

378-057.875

CERIF
Classification:

S 270 Pedagogy and didactics

Creative
Commons
License Type:

CC BY-NC-ND

SADRŽAJ

UVOD	10
I TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA	14
1. POJAM ANGAŽOVANJA	15
1.1. Definisanje angažovanja studenata – nastanak i razvoj koncepta	16
1.2. Angažovanje i srodni pojmovi – terminološke sličnosti i nepodudarnosti	28
1.3. Dimenzije angažovanja studenata	37
1.4. Tipologije studenata i obrasci angažovanja studenata	41
1.5. Savremeni konceptualni model angažovanja studenata	48
2. VISOKOŠKOLSKI KONTEKST	52
2.1. Određenje pojma i priroda definisanja konteksta visokog obrazovanja	53
2.2. Preobražaj opšteg konteksta visokog obrazovanja	66
2.4. Uzajamni uticaj organizacione kulture i strukture na interni kontekst visokoškolskih ustanova	80
2.4.1. Određenje organizacione kulture u visokoškolskom kontekstu	81
2.4.2. Odnos organizacione kulture visokoškolske ustanove i organizacione klime i ponašanja ..	84
2.4.3. Subkulture kao izraz fragmentacije organizacione kulture u ustanovama visokog obrazovanja	86
3. ANGAŽOVANJE STUDENATA I OBEZBEĐENJE KVALITETA U VISOKOM OBRAZOVANJU	89
3.1. Pretpostavke i polazišta za određenje kvaliteta angažovanja studenata	94
3.2. Oblasti i indikatori kvaliteta angažovanja studenata	97
3.2.1. Akademski izazov	99
3.2.2. Iskustva sa nastavnicima	102
3.2.3. Zajedničko učenje studenata	105
3.2.4. Institucionalno okruženje	107
3.3. Relacioni faktori karaktera angažovanja studenata	110
3.3.1. Odlike studenata kao faktor karaktera angažovanja	110
3.3.2. Uticaj tipoloških i strateških elemenata visokoškolske ustanove na karakter angažovanja studenata	119
3.3.3. Strategija obezbeđenja i unapređenja kvaliteta angažovanja studenata	130
4. PREGLED RELEVANTNIH ISTRAŽIVANJA ANGAŽOVANJA STUDENATA U VISOKOŠKOLSKIM USTANOVAMA	139

II METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA	152
1. PROBLEM ISTRAŽIVANJA.....	153
2. PREDMET ISTRAŽIVANJA.....	153
3. CILJ I ZADACI ISTRAŽIVANJA	154
4. HIPOTEZE U ISTRAŽIVANJU.....	155
5. VARIJABLE U ISTRAŽIVANJU	156
6. UZORAK ISTRAŽIVANJA.....	157
7. METODE, TEHNIKE I INSTRUMENTI ISTRAŽIVANJA	163
7.1. Metrijske karakteristike skala primenjenih u istraživanju.....	170
7.1.1. Pouzdanost skala NSSE indikatora angažovanja studenata	170
7.1.2. Pouzdanost skala FSSE indikatora angažovanja studenata	172
8. KARAKTER ISTRAŽIVANJA.....	173
9. ZNAČAJ ISTRAŽIVANJA	173
10. NIVO I NAČIN OBRADE PODATAKA.....	174
11. TOK I ORGANIZACIJA ISTRAŽIVANJA.....	175
III ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA	177
1. ZASTUPLJENOST INDIKATORA ANGAŽOVANJA STUDENATA	178
1.1. Dominantni indikatori i oblasti angažovanja studenata.....	178
1.2. Odnos NSSE i FSSE indikatora angažovanja.....	184
2. RELACIJE KARAKTERISTIKA STUDENATA I INDIKATORA KVALITETA ANGAŽOVANJA	191
2.1. Odnos između sociodemografskih karakteristika studenata i indikatora kvaliteta angažovanja	191
2.2. Odnos između širih obrazovnih karakteristika i indikatora kvaliteta angažovanja studenata	206
2.3. Odnos između indikatora angažovanja i akademskih postignuća studenata	210
3. RELACIJE KARAKTERISTIKA NASTAVNIKA I INDIKATORA KVALITETA ANGAŽOVANJA	217
3.1. Odnos između sociodemografskih karakteristika nastavnika i indikatora angažovanja.....	217
3.2. Odnos između širih obrazovnih karakteristika nastavnika i indikatora angažovanja.....	221
3.3. Odnos između nastavničkih strategija i indikatora angažovanja.....	226
4. RELACIJE KARAKTERISTIKA VISOKOŠKOLSKE USTANOVE I INDIKATORA KVALITETA ANGAŽOVANJA STUDENATA	238
4.1. Odnos između tipoloških karakteristika fakulteta i indikatora angažovanja studenata.....	238
5. TIPOLOGIJA VISOKOŠKOLSKIH USTANOVA UNIVERZITETA U NIŠU U ODNOSU NA STUDENTSKI ANGAŽMAN	248

6. KARAKTERISTIKE IEO MODELA ANGAŽOVANJA STUDENATA UNIVERZITETA U NIŠU.....	258
IV ZAKLJUČCI I PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE	264
V LITERATURA	276
VI PRILOZI	315
Prilog 1 Prikaz standarda i postupaka za obezbeđenje i unapređenje kvaliteta angažovanja studenata Univerziteta u Nišu.....	316
Prilog 2 Molba za davanje saglasnosti za sprovođenje empirijskog dela istraživanja.....	325
Prilog 3 Saglasnost za sprovođenje istraživanja	326
Prilog 4 Dozvola za korišćenje NSSE upitnika o angažovanju studenata u visokoškolskom kontekstu	327
Prilog 5 NSSE upitnik o angažovanju studenata u visokoškolskom kontekstu	329
Prilog 6 Dozvola za korišćenje FSSE upitnika za nastavnike o angažovanju studenata u visokoškolskom kontekstu	335
Prilog 7 FSSE upitnik za nastavnike o angažovanju studenata u visokoškolskom kontekstu	337
Prilog 8 <i>Tabela 28.</i> Prosečne vrednosti ajtema NSSE i FSSE skala indikatora angažovanja	343
Prilog 9 <i>Tabela 43.</i> Razlike u percipiranom kvalitetu angažovanja u odnosu na nastavničko zvanje	345
Prilog 10 <i>Tabela 50.</i> Korelacije percipiranog angažovanja i ostvarenosti obrazovnih ishoda ...	347
Prilog 11 <i>Tabela 51.</i> Razlike u kvalitetu angažovanja u odnosu na visokoškolsku ustanovu	349
Prilog 12 <i>Tabela 53.</i> Korelacije angažovanja studenata i vannastavnih aktivnosti	351
VII BIOGRAFIJA AUTORA	353
VIII IZJAVE AUTORA.....	355

UVOD

Cilj svakog obrazovnog sistema je da pruži znanje i dostigne najbolji mogući kvalitet. U oblasti visokog obrazovanja kvalitet se procenjuje na osnovu krajnjih ishoda, odnosno kroz postignuća studenata koja se ostvaruju u procesu studiranja. Uloga visokog obrazovanja, osim obrazovanja studenata za buduća zanimanja, ogleda se u pripremi za obavljanje radnih zadataka. Savremena shvatanja obrazovanja naglašavaju celoviti razvoj pojedinca, odnosno integraciju sva tri domena učenja: kognitivnu (glava), afektivnu (srce) i psihomotoričku (ruke) (Gazibara, 2013). Pojedini teoretičari visokoškolskog obrazovanja ističu da je ono danas (ili da bi trebalo da bude) mnogo šire od „građenja karijere”, ono je način na koji čovek „gradi sebe”, odnos prema sebi i svetu u kojem živi (Bodroški Spariosu, 2017). Poseban značaj ogleda se u tome da se, pored osposobljavanja studenata za razvoj i primenu naučnih, stručnih i umetničkih postignuća razvija i volja za pronalaženjem novih ideja. Da bi se na adekvatan način ostvarilo učešće u inovativnim aktivnostima nakon zaposlenja, potrebno je da se tokom procesa studiranja formiraju kako opšte tako i specifične veštine, znanja i kompetencije studenata.

S obzirom na značaj uloge visokog obrazovanja u savremenom društvu, godinama unazad razvija se široko područje istraživanja koja se bave angažovanjem studenata. Istraživanja su najpre bila usmerena na ispitivanje različitih dimenzija i indikatora studentskog angažmana. Danas je akcenat na interakciji između pojedinca i organizacije i unapređivanju ključnih elemenata njihovog međudelovanja, sa ciljem unapređivanja kvaliteta institucija visokog obrazovanja. U tom smislu, angažovanju studenata se pristupa kao relacionom konstruktivnom sačinjenom od dve komponente. Prva proizilazi iz stava da posvećenost utiče na učenje i izražava se kao opseg, intenzitet investiranja studenta u smislu vremena i truda koje uloži u svoje studiranje. Druga se tiče same visokoškolske ustanove, odnosno iskoristivosti njenih resursa i strukture kurikuluma radi pružanja podrške studentima za aktivnim učešćem u efektivnim akademskim aktivnostima koje za ishod imaju upornost, zadovoljstvo i postignuća. Kako je angažovanje prepoznato i u međunarodnim dokumentima i deklaracijama, poslednjih godina ono postaje jedan od prioriteta reforme evropskog prostora visokog obrazovanja.

Angažovanje studenata na prostorima Republike Srbije jedan je od novijih pojmova i fenomena koji se u sistem visokog obrazovanja uvodi kao važan element savremene paradigme, obrazovanja usmerenog na studenta. U tradicionalnoj visokoškolskoj pedagogiji¹

¹ *Visokoškolska pedagogija* – pedagoška disciplina koja proučava specifičnosti vaspitanja i obrazovanja u visokoškolskim ustanovama. U drugoj polovini 20. veka izdvojila se kao zasebna disciplina iz školske pedagogije, zbog uzimanja u obzir posebnosti visokoškolske problematike. Visokoškolska pedagogija u Evropi

nastale su promene u pedagoško-didaktičko-metodičkom pristupu. Posledica takvih promena jeste transformisanje nastave usmerene na nastavnika ka nastavi usmerenoj na studenta, aktivnog učesnika sopstvenog razvoja. Uzimajući u obzir da se u procesu inoviranja visokog obrazovanja teži ka postizanju kvaliteta, visoko obrazovanje treba da doprinese razvoju istraživačkih sposobnosti, kreativnog i stvaralačkog mišljenja, originalnosti, nezavisnosti u delovanju kao i da unapredi kapacitete studenata za kontinuirano učenje i lični razvoj, što se može uočiti analizom dokumenata koji se odnose na visoko obrazovanje i programe studija. U ovom procesu neretko se pred visokoškolske ustanove postavljaju brojna očekivanja, ali i nedovoljno mogućnosti i uslova da se ona ispune.

Transformisanje sistema visokoškolskog obrazovanja od orijentisanosti na nastavnika prema studentima, između ostalog, ogleda se u višem nivou rezonivnosti nastavnika i aktivnosti studenata, u smislu konstruisanja znanja, participiranja, uključivanja u aktivnosti i refleksije na vlastiti proces učenja. Konkretnije, studenti imaju priliku da se angažuju aktivno participirajući u diskusijama, izrađujući sopstvene projekte i prezentacije, istražujući teme koje smatraju zanimljivim, doprinoseći tome kako će izgledati nastava koju pohađaju. Sve to zahteva da nastavnik odgovori izazovima koji su pred njega postavljeni, te da se kontinuirano usavršava, razmenjuje iskustva sa kolegama, saraduje sa studentima (mentorstvo, rad na zadacima, informacije o napredovanju i sl.) i evaluira proces nastave. Iako je akcenat na postupcima studenata i nastavnika, Lalićeva (2013) ukazuje na to da je angažovanje studenata više od redovnog polaganja ispita i izvršavanja predispitnih obaveza. U kontekstu procesa reformi u Republici Srbiji od studenata se očekuje ravnopravno učešće u svim segmentima visokog obrazovanja te se koncept angažovanja u dokumentima primenjuje da naglasi da su studenti integralni deo akademske zajednice.

S obzirom na aktuelnost i kompleksnost koji karakterišu fenomen angažovanja studenata, kao i njegov udeo u obezbeđivanju kvaliteta studiranja i očekivanih ishoda (razvijanja istraživačkih, interpersonalnih, interkulturalnih sposobnosti, kreativnog i stvaralačkog mišljenja i sl.), polazište za ovo istraživanje predstavlja kvalitet angažovanja studenata u visokoškolskom kontekstu. Za razliku od drugih zemalja u kojima je angažovanje studenata predmet interesovanja i proučavanja mnogih istraživačkih organizacija, tela i različitih projekata, u Republici Srbiji istraživanja ove teme nisu na zavidnom nivou pa bi svako naučno i sistematsko proučavanje predstavljalo značajan doprinos za sticanje realne

poslednjih godina bavila se pitanjima nove strukture sistema visokoškolskog obrazovanja, radi usklađivanja tog sistema na evropskom nivou u skladu sa sprovođenjem Bolonjskog procesa i sveobuhvatne reforme visokog obrazovanja. U okviru visokoškolske pedagogije razvila se visokoškolska didaktika, kojoj je predmet proučavanja nastava i učenje u visokim školama. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje, 2021.

slike stanja polazne osnove za uspostavljanje mera i aktivnosti unapređivanja ovog područja. U tom smislu, naglasak je na ispitivanju podržavajućeg okruženja za učenje na fakultetu, odnosno, akademskim i socijalnim aspektima iskustava studenta. Dobijeni rezultati mogu pružiti uvid u različite aspekte i mogućnosti za unapređivanje kvaliteta studentskog angažovanja i bogaćenja iskustva studiranja. Kako je istraživanje zasnovano na dobrim praksama preuzetim iz drugačijih obrazovnih konteksta, pruža se prilika za sagledavanje šireg konteksta i poređenje dobijenih rezultata sa rezultatima istraživanja sličnog tipa na međunarodnom nivou. Takođe, visokoškolskim ustanovama obuhvaćenim ovim istraživanjem mogu se uvideti njihove „jače strane” kao i oblasti u kojima bi trebali da intenziviraju svoj rad. Iako je istraživanjem obuhvaćen samo jedan deo fakulteta Univerziteta u Nišu, implikacije koje proističu iz istraživačkih nalaza mogu biti osnova za izradu strategije u oblasti unapređivanja angažovanja i za razvoj podržavajućeg okruženja za učenje u visokoškolskom obrazovanju.

I TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

1. POJAM ANGAŽOVANJA

Angažovanje je termin koji pronalazi svoju primenu u različitim oblastima, u svetu biznisa, marketinga, ekonomije i preduzetništva, vojske, obrazovanja kao i u svakodnevnim životnim okolnostima i prilikama te je važno ukazati na njegova suštinska obeležja i etimološko poreklo. Pregledom različitih izvora, može se uvideti da pojam angažovanje karakteriše različitost u značenjima i tumačenju, kako izvornom tako i u drugim jezicima u kojima pronalazi primenu. Istorijski i etimološki posmatrano, angažovanje je engleski termin pozajmljen iz francuskog jezika. Prema navodima u stranim i domaćim rečnicima (*Century Dictionary & Cyclopaedia*, 2018; Ćosić i sar., 2008; Stevenson & Lindberg, 2010), angažovanje se prvi put koristi sredinom 16. veka da označi zalog nečijeg poseda ili sklapanje ugovora. Tako shvaćeno, s vremenom je postalo, osim pravne, moralna obaveza. Značajnom se ističe njena unutrašnja, etička komponenta obaveze koju pojedinac sebi pripisuje. S vremenom ovaj pojam dobija drugačiji oblik, te sredinom 17. veka angažovanje počinje da se primenjuje kako bi se označili različiti oblici uključivanja pojedinca. Pod time se podrazumevalo stupanje u borbu i rat, participiranje u nekoj aktivnosti ili pak uključivanje u pogledu uspostavljanja međuljudskih relacija.

Određena angažovanja koja su prisutna u savremenoj literaturi takođe se razlikuju u odnosu na oblast istraživačkog interesovanja. Tako se, na primer, angažovanju mogu pripisati formalni i pravni akti, u vidu radnog angažovanja u pogledu zaposlenja, ili pak lično obavezivanje, poput čina veridbe ili obećanja da će se ispuniti započet posao. U tom pogledu, angažovanje se ispoljava kao osećaj entuzijazma, inspiracije i izazova, odnosno namere da se da sve od sebe. Ipak, ne mora nužno svako angažovanje imati pozitivnu konotaciju. Tako se, na primer, u vojnom delovanju angažovanje koristi da označi čin borbe među zaraćenim stranama. S obzirom na to da se angažovanjem ukazuje na obavezivanje, zalaganje, posvećenost, važno je napomenuti da je čin angažovanja često vremenski i prostorno ograničen. Pod time se podrazumeva da angažovanje može imati trajniji karakter, poput vezanosti i privrženosti nekoj osobi u pogledu sklapanja braka ili, pak, privremeno, u situaciji angažmana glumaca za izvođenje određene predstave.

Na osnovu navedenog, angažovanje je moguće sagledati kao fleksibilan i multidimenzionalan konstrukt. Kako su definicije angažovanja brojne i nije moguće obuhvatiti svaki od aspekata i načina definisanja pojma, u radu će biti prikazano angažovanje u obrazovnom kontekstu, konkretno angažovanje studenata.

1.1. Definisanje angažovanja studenata – nastanak i razvoj koncepta

Istraživanja angažovanja studenata² sve do kraja 20. veka nisu bila u fokusu istraživačkog interesovanja. Sa sve intenzivnijim reformama univerzitetskog obrazovanja i dominirajućom ulogom tada popularne paradigme učenja, naučne i istraživačke krugove okupirala je ideja angažovanja studenata kao direktnih korisnika obrazovnih usluga. Težište različitih proučavanja sve više se pomeralo ka aktivnostima koje studenti sprovode unutar i izvan fakulteta. Tako je angažovanje studenata jedna od središnjih tema internacionalne literature, posebno one sa američkog područja. Takva proučavanja zapravo su činila početak uvođenja ovog koncepta na tercijarnom nivou obrazovanja.

Prema konstantnim transformacijama kojima je podvrgnuto visoko obrazovanje, orijentisanost istraživača kretala se ka ispitivanju i unapređivanju kvaliteta i vrednosti iskustava studenata tokom studija. Proučavanja ovog vida rezultirala su ne samo konstruisanjem ovog koncepta već i njegovom jasnijem definisanju, čvršćem utemeljenju, sadržajnosti i održivosti.

Počeci istraživanja značajnih za razumevanje koncepta mogu se vezati za Tajlera i 1931. godinu (Tyler, 1931). Ovaj autor fokus stavlja na vreme koje studenti ulažu u različite obrazovne aktivnosti izučavajući povezanost ciljeva kurikuluma srednjih škola i postignuća studenata na fakultetima. Predočio je pozitivne efekte *vremena provedenog u realizaciji zadataka* na učenje studenata. Takođe, dalja istraživanja ukazala su na to da na ostvarivanje obrazovnih ishoda kod studenata utiče celokupno okruženje institucije, ne isključivo nastavni predmeti i obrazovni faktori.

Nekoliko decenija kasnije, Pejs (Pace, 1984) se u svojim istraživanjima orijentisao na trud i zalaganje studenata. Iz njegovog rada se može uočiti da je u razumevanju koncepta angažovanja studenata akcenat na određenim, specifičnim ponašanjima studenata povezanim sa procesom studiranja. Takva ponašanja su rezultat inicijativnosti, motivisanosti, upornosti i iskustava koja studenti stiču kroz interakciju sa drugim studentima, nastavnicima i primenu naučenog. Za njihovo ispitivanje, Pejs je konstruisao CSEQ instrument³ koji je prvi put primenjen krajem 1970-ih godina. Orijeđišući se prema personalnim i kontekstualnim (sredinskim) faktorima, koji doprinose akademskom uspehu studenata, Pejs je ukazao na

² Engl. *Student engagement*

³ Engl. *College Student Experiences Questionnaire* je korišćen za ispitivanje različitih aspekata i iskustava studenata tokom procesa studiranja. Dobijeni rezultati služili su za potrebe unapređivanja kvaliteta visokoškolske ustanove.

uticaj i razlike među visokoškolskim ustanovama u pogledu određenih činilaca internog konteksta (subkulture, programi, politike, eksterijer i enterijer).

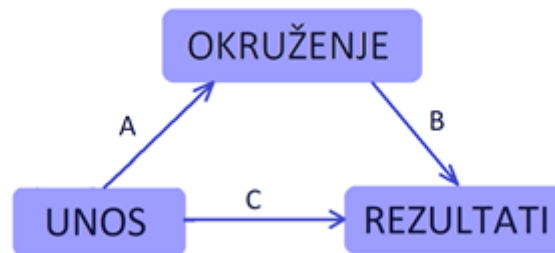
Početak savremenih istraživanja angažovanja studenata vezuje se za istraživanja Astina (Astin, 1984; 1993). Ovaj autor skreće pažnju na značaj karakteristika koje studenti unose u proces visokoškolskog obrazovanja i koncipira teorijski okvir za razumevanje obrazovnog procesa stavljajući u centar *uključivanje studenata u aktivnosti*⁴. Otkrio je pozitivnu povezanost između angažovanja i uključenosti u akademske i druge aktivnosti, i akademskog i ličnog razvoja studenata. Uključivanje studenata karakteriše bihevioralna komponenta koja je presudna za obrazovna postignuća studenata. Iako je važno šta student misli i oseća, za njegov uspeh najvažnije je šta on zapravo čini u procesu učenja. Astin uključivanje predstavlja kao kontinuum duž kojeg student, tokom trajanja studija, ulaže svoju energiju različitim intenzitetom i na različite načine, kvalitativno, u smislu mišljenja i razumevanja sadržaja koji se uče, i kvantitativno u pogledu vremena provedenog u radu na određenom zadatku. Energija koju studenti ulažu može biti usmerena na različite ciljeve, od generalizovanih (opšte iskustvo studiranja) do specifičnih (priprema za test). Nivo usvojenih sadržaja i ličnog razvoja postignutih u okviru određenog nastavnog programa direktno je proporcionalan kvalitetu i nivou uključenosti studenta, odnosno, što je student uključeniji u obrazovne, socijalne i vannastavne aktivnosti više će naučiti, a zatim i ostvariti bolja postignuća.

Kako bi se omogućila procena i praćenje razvoja studenata pod uticajem različitih iskustava tokom procesa studiranja, koncipiran je Astinov *I-E-O model*⁵ (Astin, 1991). Navedeni model sastoji se od unosa (inputa), okruženja i rezultata (ishoda). Pod *unosom* se podrazumevaju karakteristike koje studenti imaju na početku studiranja. Studenti se među sobom razlikuju prema osobenostima, poput ličnih kvaliteta i demografskih karakteristika kao i prema postignućima tokom srednjoškolskog obrazovanja i rezultatima prijemnih ispita. Ove karakteristike studenti „donose” sa sobom te one predstavljaju njihov kapacitet, snagu za učenje i lični razvoj na studijama koje pohađaju. Navedenim modelom obuhvaćeni su i *rezultati* studenata. Pod rezultatima Astin podrazumeva znanje, kritičko mišljenje i postignuća na testovima. U tom pogledu, rezultati učenja umnogome zavise od motivacije, kapaciteta za učenje i preduzimljivosti studenata da ostvare uspeh. Posebnu pažnju Astin pridaje uticaju *okruženja* u kojem se studenti nalaze tokom studiranja. Pod okruženjem se podrazumevaju

⁴ Engl. *Theory of involvement* predstavlja Astinovu (1999) koncepciju koja čini osnovu za formiranje adekvatnih visokoškolskih okruženja kojima se bogate iskustva studenata i podstiče njihovo učenje i razvoj.

⁵ Engl. *Input-Environment-Output model*

različiti činioci, uticaji i odnosi unutar institucije. Neke od karakteristika okruženja jesu programi, resursi fakulteta, nastavno i nenastavno osoblje, studenti. Ovako posmatrano okruženje predstavlja konstelaciju različitih karakteristika, klime i kulture visokoškolske ustanove. Ovi uticaji oblikuju iskustva i utiču na razvoj studenata i transformisanje njihove ličnosti (Slika 1).



Slika 1. I-E-O model uključivanja studenata
(prema: Astin, 2012: 20)

Prema *I-E-O modelu*, karakteristike studenata i sredinski činioci predstavljaju varijable koje neposredno ili posredno mogu uticati na ishode. Naime, strelice A, B i C pokazuju međudnos činilaca tako da se karakteristike studenata smatraju presudnim kada je ostvarivanje ishoda u pitanju. Navedene relacije ukazuju na različite aspekte ostvarivanja obrazovnih ishoda. Na primer, studenti koji su imali značajan akademski uspeh pre studija nastaviće da ostvaruju dobre rezultate jer su savladali tehnike uspešnog učenja (strelica C). Takođe, različiti tipovi učenika se odlučuju za upis na različite fakultete i za okruženja u kojima žele da provode vreme tokom studiranja (strelica A). Međutim, posebnu ulogu i značaj u Astinovom modelu zauzima relacija B i delovanje internog okruženja fakulteta na znanja, uverenja i stavove studenata. Ovim modelom se, dakle, ukazalo na značaj kontekstualnih faktora institucije, pre svega onih koji se odnose na skriveni kurikulum.

Astin je svojim istraživanjem identifikovao 146 varijabli koje se odnose na unos, tj. ulazne karakteristike. Neke od njih jesu motivacija, ciljevi, obrazovne aspiracije, uspeh u srednjoj školi, veštine i kompetencije, prethodno nastavno angažovanje studenata i slično. Pored karakteristika studenata, izdvajaju se 192 varijable okruženja (obrazovne, bihejvioralne, socijalne, kulturne i sl.). Među 82 varijable koje opisuju rezultate, odnosno razvoj i napredovanje studenata tokom studiranja ubrajaju se prosečna ocena, retencija, kompetencije, zapošljivost, stavovi i vrednosne orijentacije, itd.

Kada je reč o institucionalnim karakteristikama u kontekstu obrazovnog sistema Republike Srbije, osnovu čine studijski programi i nastavni predmeti. Pored osnovnih, karakteristike ustanove od velikog značaja su različiti organizacioni resursi i centri za podršku studentima. Institucionalna okruženja među sobom se razlikuju prema mogućnostima koje pružaju studentima za podsticanje na uključivanje u život ustanove i bogaćenje ličnih iskustava. Fakulteti sve više teže da postignu što raznovrsniju ponudu u pogledu izbornih predmeta ali i brojnih aktivnosti mimo redovne nastave. Tako studenti mogu biti uključeni u različita istraživanja, projekte, radionice, učestvovati u programima stručnog usavršavanja, biti deo razmene studenata ili posetiti fakultete učešćem na nekom od naučnih skupova u zemlji i inostranstvu. Sve navedene aktivnosti imaju zajednički cilj, a to je osnaživanje studenata za rad i profesionalno usavršavanje.

Astinov konceptualni model može se primeniti na različite načine. Jedan od njih odnosi se na podatke o karakteristikama i preferencijama studenata određenih fakulteta, kao i obuhvata i selektivnosti ustanove. Tako, na primer, budući bruceši mogu se informisati o karakteristikama, broju i proseku upisanih studenata, što im donekle pruža mogućnost da procene svoje kapacitete za upis željenog fakulteta. Osim toga, nastavnici stiču uvid u pojedinosti vezane za studente u pogledu mesta prebivališta, prethodnog obrazovanja i slično. Na ovaj način uvažava se prethodno iskustvo i lični potencijali studenata, a nastava se organizuje u skladu sa njihovim potrebama. Okruženje, osim obrazovnog aspekta, ima značajan uticaj na organizaciju vremena studenata. Zato treba obratiti pažnju na podatke vezane za bogaćenje iskustava studenata kroz učestvovanje u istraživanjima, pohađanje nastave na fakultetima u inostranstvu u okviru programa mobilnosti, pokretanje inicijativa za poboljšanje studentskog standarda i preuzimanje uloga u procesu odlučivanja na nivou ustanove, participacijom u različitim telima fakulteta. Takođe, rezultati koje studenti ostvaruju pohađanjem određenog studijskog programa umnogome ukazuju na nivo kvaliteta ustanove. Broj studenata koji upisuju i završavaju studije u predviđenom roku, kao i broj onih koji studije nastavljaju ili se pak zapošljavaju, značajni su podaci za sve zainteresovane strane u visokom obrazovanju. U Republici Srbiji primena navedenog modela, osim pružanja podataka vezanih za kontekstualne karakteristike i „upoznavanja” sa određenom visokoškolskom ustanovom, može ukazati na mnogobrojne načine za uključivanje studenata u proces studiranja. S obzirom na to da visokoškolske institucije teže postizanju konkurentnosti i pružanju relevantnih sadržaja studentima, analiza osobenosti studenata, njihovih postignuća i, pre svega, okruženja u kojem studiraju umnogome može doprineti adekvatnom izboru strategija unapređivanja kvaliteta.

Istraživanja Astina spadaju u kategoriju savremenih. Iako je autor angažovanje i uključenost poistovećivao, među navedenim konceptima mogu se uočiti bitne razlike. Dok uključenost znači obuzetost nekom aktivnošću, angažovanje bi se donekle moglo okarakterisati kao obaveza osobe da realizuje neku aktivnost. Uključenost rezultira posvećenošću i perzistiranjem u obrazovnim nastojanjima i aktivnostima, što opet vodi ka ostvarivanju uspeha. Angažman podrazumeva dugoročno ulaganje u učenje sa težnjom da se ostvari željeni cilj, na primer, položi ispit ili stekne diploma. U tom pogledu angažovanje predstavlja širi pojam koji u svom okviru može sadržati uključenost i participaciju. Bližem određenju i međuodnosu ovih pojmova biće posvećena posebna pažnja u radu.

Slično Astinovom modelu uključivanja studenata, nastali su i Tintov *interakcionistički model*, Paskarelin *kauzalni model* i Finov *participativno-identifikacioni model*. Sva tri navedena modela usmerena su ka kontekstualnim činiocima angažovanja. Dok se prvi odnosi na interakciju, resurse i podršku, drugi se odnosi na komunikaciju i kooperaciju, a treći na obezbeđivanje prilika za angažovanje u nastavnim i vannastavnim aktivnostima. Navedeni modeli doprineli su razumevanju važnosti podsticanja komunikacije i saradnje u visokoškolskom kontekstu u smislu uvažavanja vrednosti, normi i ponašanja.

Od posebnog značaja izdvaja se Tintov model (Tinto, 1975; 1993) kojim se ispituje nivo do kojeg studenti iskazuju uverenja, stavove i ponašanja u skladu sa klimom i kulturom visokoškolske institucije. Socijalna integracija studenata ostvaruje se kroz uspostavljanje komunikacije i odnosa izvan nastave, dok se obrazovna integracija odnosi na ostvarivanje obrazovnih postignuća i usaglašenost ponašanja studenata sa pravilima ustanove.

Vrednost Tintovog modela ogleda se u tome što je ukazao na faze kroz koje pojedinac prolazi prelaskom iz jednog u naredni nivo obrazovanja. Prva faza jeste separacija, odvajanje od obrazaca ponašanja i navika iz prethodne sredine; zatim sledi tranziciona faza, u kojoj se student prilagođava novim uslovima i ostvaruje interakciju sa akademskom sredinom; i faza inkorporacije, u kojoj student usvaja pravila i norme grupe u kojoj se nalazi. Tintov model ukazao je na važan segment perzistiranja na studijama. Naime, studenti prve godine često se susreću sa problemom prilagođavanja novom okruženju. U kontekstu ustanova u našoj zemlji, studenti su često izmešteni iz svojih rodnih mesta, te su prinuđeni da funkcionišu u uslovima drugačijim od onih na koje su navikli. Pomoć pri tranziciji iz srednje škole i okruženja na koje su navikli i prilagođavanje novim okolnostima važan su segment funkcionisanja visokoškolskih ustanova. Ipak, čini se da se na fakultetima kod nas ne posvećuje dovoljno pažnje i vremena studentima koji se teže snalaze u postojećim okolnostima. U tom pogledu mogla bi se primeniti praksa koja je u inostranim zemljama pokazala uspešnost, a

podrazumeva grupe za podršku studentima kako bi se oni u manje formalnom okruženju upoznali sa pravilima i načinom funkcionisanja u ustanovi.

U svrhu razvoja koncepta angažovanja studenata, Američka asocijacija visokog obrazovanja načinila je pokušaj da se sistematizuju rezultati preko 50 godina istraživanja efektivne nastavne prakse. Rezultat predstavlja formulisanje *Sedam principa dobre prakse u visokoškolskom obrazovanju* (Chickering & Gamson, 1987): princip relacije, kooperativnosti, konstruktivnosti, povratnosti, upravljanja, produktivnosti i princip različitosti.

- *Princip relacije* podrazumeva podsticanje kontakta između studenata i nastavnika u nastavnim i vannastavnim aktivnostima. Ovaj princip naročito je važan u procesu planiranja aktivnosti i realizaciji zadataka studenata. Ostvarivanje relacija najčešće se dešava kroz neki od vidova mentorskog rada pri izradi seminarskih ili završnih radova studenata. Osim mentorstva, nastavnici mogu realizovati rad u malim grupama studenata. Na ovaj način nastavnici kroz razmenu imaju priliku da se manje formalno upoznaju sa svojim studentima. Ređi su slučajevi kada nastavnici učestvuju u vannastavnim aktivnostima. Uspostavljanje pozitivnih relacija između studenata i nastavnika može se pozitivno odraziti na motivaciju i zalaganje studenata, koji se osećaju sigurno da se angažuju u aktivnostima, postavljaju pitanje ili načine grešku.

- *Princip kooperativnosti*, odnosno razvijanje uzajamnog delovanja i saradnje među studentima, počiva na stavu da učenje karakterišu zajedništvo i kooperacija, a ne takmičenje i individualnost. Prema ovom shvatanju, razmena mišljenja i uvažavanje tuđeg gledišta podstiču angažovanje i produbljuju razumevanje. Ostvarivanje ovog principa moguće je kako u malim tako i u velikim grupama studenata, gde god postoji prilika za učenje kroz razmenu. Jedan od načina za realizovanje principa kooperativnosti jesu tutorski programi, gde iskusniji studenti pružaju pomoć u učenju drugima kojima je potrebna pomoć.

- *Princip konstruktivnosti* odslikava konstruisanje znanja primenom tehnika aktivnog učenja i ličnog iskustva. Polazište za ovaj princip je u stavu da studenti, osim praćenja predavanja i odgovaranja na postavljena pitanja, imaju prilike da uče tako što rekonstruišu svoje misaone obrasce i proširuju kapacitet za učenje. Takođe, ovladavanjem tehnikama aktivnog učenja studenti stvaraju uslove da sadržajima pristupe na nov i drugačiji način, preispitujući dotadašnja znanja i ubeđenja.

- *Princip povratnosti* shvata se kao blagovremeno pružanje povratne informacije o radu i učinku studenata. Ovaj princip posmatra se istovremeno kao osnova za procenu znanja i sposobnosti i za osposobljavanje studenata za samoprocenu. Povratne informacije u procesu učenja i studiranja treba da ukažu na eventualne slabosti, da deluju afirmativno i sadrže

predloge za poboljšanje. Primenom navedenog principa moguće je korigovati i unaprediti rad studenata u području pisanja eseja i seminarskih radova, izrade različitih vrsta zadataka, projekata i slično.

- *Princip upravljanja* podrazumeva osnaživanje studenata za rad na zadacima, tj. pružanje pomoći studentima da nauče da efikasno upravljaju vremenom. Polazište za princip upravljanja leži u činjenici da se zadaci mogu uspešno realizovati jedino ukoliko im se posveti pažnja, odnosno ako se za njihovu izradu utroši određena količina energije i vremena. Ukoliko pravilno rasporede i usmere svoje vreme provedeno u radu na zadacima, studenti će postići značajan nivo efikasnosti u učenju. Primenom principa upravljanja studenti ostvaruju uspeh i imaju „višak” vremena da se posvete drugim aktivnostima i interesovanjima.

- *Princip produktivnosti ili pretpostavljanja visokih očekivanja* u svojoj osnovi sadrži stav da ako očekujemo više ne možemo dobiti manje. Primena ovog principa ima pozitivan efekat kako kod nedovoljno motivisanih tako i kod uspešnih studenata. Motivacioni aspekt ogleda se u tome da se visokim očekivanjima studentima sugerise da mogu postići odlične rezultate kao i da nastavnici imaju uvid u njihove mogućnosti. Ovim principom se tako posredno ostvaruju i svi prethodno navedeni principi.

- *Princip različitosti u sposobnostima i načinu učenja studenata* svodi se na obezbeđivanje prilika da se uči prema sopstvenom stilu i načinu učenja (uspešnost studenata u laboratorijskim aktivnostima, umetničkom izražavanju, rešavanju praktičnih problema, teorijskoj analizi). Studenti u proces studiranja ulaze sa različitim potrebama, očekivanjima i mogućnostima, a tokom trajanja studija treba da imaju priliku da iskažu svoje osobenosti kako bi ih unapredili i oblikovali na najperspektivniji mogući način.

Pojedinačno posmatrano, svaki od sedam principa se može primeniti nezavisno. Ipak, ako je njihova implementacija sistematska, mogu se očekivati višestruki pozitivni efekti na obrazovni proces. Kada se sagledavaju zajedno, oni odslikavaju šest pokretačkih snaga u obrazovanju koje se mogu opisati terminima: aktivnost, saradnja, raznovrsnost, očekivanje, interakcija i odgovornost.

Uprkos značajnom interesovanju i velikom broju radova na temu angažovanja studenata, i dalje se ne može naći jedinstvena definicija ovog koncepta. Uzrok tome mogu biti razlike u pogledu teorijskih orijentacija autora, suštinskih elemenata i rezultata angažovanja. Ipak, zajedničko većini autora (Handelsman et al., 2005; Junco, 2012; Kahu, 2013; Trowler, 2010; Zepke, 2014) jeste da angažovanje posmatraju kao dinamičan, fleksibilan i multidimenzionalan konstrukt.

Postojeće definicije angažovanja u obrazovnom kontekstu, bilo na nivou osnovne ili srednje škole ili na visokoškolskom nivou, ukazuju na neke bitne aspekte. Traulerova (Trowler, 2010) govori o trodimenzionalnosti angažovanja, odnosno o bihevioralnoj, emocionalnoj i kognitivnoj dimenziji, a da svaka od njih može imati pozitivan i negativan pol, ali da između njih može postojati i ono što nazivamo apatijom, ili povlačenjem (ili izbegavanjem), što rezultira različitim ponašanjima. Primera radi, kod bihevioralne je moguća pojava preskakanja predavanja, kod emocionalne dosada itd. Dakle, kao fokus definisanja koncepta angažovanja prema ovoj autorki obuhvata 3 ključna segmenta: (1) učenje (pažnja, interesovanje, uključenost, aktivna participacija i procena ishoda učenja studenata); (2) struktura i proces (oblici predstavljanja studenata, njihova uloga u upravljanju, studentska evaluacija i sl.); (3) identitet (razvijanje osećaja pripadnosti, podrška uključivanju studenata iz marginalizovanih/stigmatizovanih grupa). Pored ovakvih shvatanja, važno je spomenuti i shvatanje angažovanja kao produkta i procesa. U tom smislu Bovenova (Bowen, 2005) ističe da se angažovanje može odvijati na više međusobno povezanih načina: kroz aktivno učenje, iskustveno učenje, multidisciplinarno učenje i učenje putem zalaganja u zajednici.

Uzimajući u okvir analize sve relevantne pristupe konceptualizaciji angažovanja u obrazovnom kontekstu, Kahuova (Kahy, 2013) ukazuje na različite istraživačke orijentacije: bihevioralnu, psihološku, socijalnu i holističku. Bihevioralna podrazumeva obrasce ponašanja studenata u aktivnostima, odnosno aktivno delovanje u istim onim aktivnostima koje stimulišu realizaciju ovog procesa. Kao suštinske i sadržajne elemente navedenog konstrukta ovi autori ističu participaciju (Finn, 1989, 1993; Kuh, 2003; Zhao & Kuh, 2004; Junco, 2012; Eyler & Giles, 1999), zalaganje i napor u učenju (Casimiro, 2015; Chapman, 2003; Nagy, 2016; Newmann et al., 1992;), kao i interakciju između studenata i okruženja visokoškolske ustanove (Tinto, 1993; Pascarella & Terenzini, 2005). Tako se, na primer, participacija može razumeti kao volja da se prisustvuje i/ili učestvuje u aktivnostima. Studenti su angažovani jer imaju priliku da čuju, razmene, iskažu mišljenje i znanje. Ovako posmatrana, participacija predstavlja svojevrsan preduslov za angažovanje i važan segment bihevioralnog angažovanja. Pored participacije, napor koji studenti ulože u svoje studiranje usko je povezan sa kontinuitetom u radu kao okosnicom angažovanja. S obzirom na to da je angažovanje suštinski dalekosežan proces, on iziskuje usmeravanje truda, energije i vremena koje studenti posvećuju svom učenju i radu. S obzirom na kontinuitet zalaganja i vremena koje studenti posvećuju različitim aktivnostima tokom procesa studiranja, angažovanje je usko povezano sa ukupnim opterećenjem studenata. Pored elemenata koji se odnose na ponašanje studenata, važan segment jesu interakcije koje oni uspostavljaju u okruženju

ustanove. One umnogome određuju da li će studenti i u kojoj meri pokazati volju da preuzmu učešće u aktivnostima koje su im ponuđene. Ukoliko se u ustanovi neguje kultura u kojoj se studenti osećaju kompetentno, prihvaćeno i poštovano, veće su mogućnosti da će želiti da budu deo takvog kolektiva. Samim tim, dolaziće redovno na časove, ispunjavati obaveze i ostvarivati uspeh. Tako posmatrano, ne sme se zanemariti uloga institucionalnog okruženja i relacionih odnosa u manifestovanju angažovanja studenata.

Autori kod kojih preovladava psihološka orijentacija usmereni su na pojedinca u totalitetu, uzimajući u obzir bihevioralnu, kognitivnu i emocionalnu dimenziju angažovanja. Među takvim autorima posebno se ističu Brajson i Hend (Bryson & Hand, 2008), Čapman (Chapman, 2003), Furlong i saradnici (2003), Frederiksova i saradnici (Fredricks et al., 2004), Gibsova i Poskitova (Gibbs & Poskitt, 2010) i Solomonajds (Solomonides, 2013). Ovako shvaćeno angažovanje je medijator između osećanja i ponašanja studenata, njihovih percipiranih kompetencija i kontrole (mogućnosti), vrednosti i ciljeva (želje), socijalne povezanosti i volje da se učestvuje u aktivnostima (pripadnosti).

Na multidimenzionalnu prirodu ovog konstrukta ukazali su mnogi autori. Pored multidimenzionalnosti, oni dodaju i relacionu komponentu kao značajnu za razumevanje angažovanja. U skladu sa tim, Solomonajds (Solomonides, 2013: 51-54) izdvaja bitne elemente kao značajne za razumevanje angažovanja: osećaj postojanja, preobražaja, stručnosti, poznavanja discipline i angažovanja.

(1) *Osećaj postojanja* objašnjava aspekt koji se odnosi na razumevanje pojedinca u ulozi studenta. Ovaj osećaj ispoljava se kroz lični odnos prema ustanovi koju student pohađa. Konkretno, biti student za svakog pojedinca predstavlja određenu viziju. Prema tome, studenti se razlikuju u pogledu svojih očekivanja ali i pristupa studiranju. Oni mogu biti samouvereni ili pak nesigurni u svoje znanje i kompetencije, manje ili više otvoreni za nova iskustva. Takav inicijalni osećaj i doživljaj sebe umnogome može odrediti celokupno angažovanje i tok studiranja.

(2) *Osećaj preobražaja* ukazuje na tendenciju da se tokom studiranja osećaj postojanja menja pod uticajem novih iskustava. Naime, osećaj preobražaja povezan je sa uticajima iz okruženja institucije i njihovim delovanjem na pojedinca. Tokom procesa studiranja studenti su izloženi formalnim i neformalnim činiocima vezanim za kontekst institucije. U formalnom smislu, tokom procesa studiranja menja se način učenja, razumevanja i mišljenja studenata i prilagođava strukturi kurikuluma. Manje formalni činioci povezani su sa klimom i kulturom, pri čijem delovanju student pripada zajednici i usvaja pravila njenog funkcionisanja.

Izloženost studenata navedenim uticajima doprinosi njihovom transformisanju i prilagođavanju okruženju u kojem se nalaze.

(3) *Osećaj stručnosti* jeste način na koji se studenti odnose prema profesiji i naučnoj disciplini i običajima koji važe u toj zajednici. Usled promena do kojih dolazi u procesu studiranja, studenti se pripremaju za buduća zanimanja, uče i ovladavaju postupcima i pravilima koja važe u okvirima tih zanimanja. Na ovaj način vrši se svojevrsno prilagođavanje studenata i njihovo osnaživanje i olakšava tranzicija pri zapošljavanju.

(4) *Osećaj poznavanja discipline* predstavlja ovladavanje u pogledu znanja, kompetencija, veština. U tom pogledu neophodno je da tokom studiranja budu ispunjeni predviđeni ishodi, odnosno da studenti ovladaju disciplinom u meri u kojoj je predviđeno studijskim programima.

(5) *Osećaj angažovanja* posmatran je kao rezultat relacija osećaja postojanja u kontekstu visokoškolske ustanove. Time su obuhvaćene relacije u pogledu izražavanja slobode i kreativnosti studenata da pristupaju radu na zadacima. Takođe, osećaj angažovanja može biti sagledan iz perspektive prihvatanja ili odbijanja etičkih i moralnih načela koja dominiraju u ustanovi. Studenti tako mogu ispunjavati obaveze i biti angažovani u nastavnim aktivnostima bez prihvatanja načela ustanove. Ukoliko izostane dublji relacioni odnos pojedinca i ustanove, to značajno umanjuje izgleda da će se angažovanjem postići adekvatna transformacija pojedinca.

Premda se navedenom modelu upućuju kritike u smislu jednostranog sagledavanja usred fokusa na unutrašnje doživljaje studenata, on je u određenoj meri doprineo konceptualizaciji angažovanja u pogledu transformativne uloge.

Pored bihevioralno i psihološki orijentisanih autora, važnu ulogu u konceptualizaciji angažovanja imaju socijalno orijentisani autori. Oni značajnu pažnju posvećuju sredinskim činiocima angažovanja, a neki od autora ovog usmerenja jesu Barnett i Koatova (Barnett & Coate, 2005), Hejljeva i saradnici (Healey et al., 2016) i Tomasova (Thomas, 2002; 2012). U središtu njihovog razumevanja koncepta angažovanja nalaze se šire kontekstualne varijable, poput porodičnih uslova, društvene zajednice, institucionalnog okruženja i grupa. Ove varijable su, na neki način, određujuće kada su u pitanju očekivanja, izbori, aktivnosti i ciljevi, predznanja, interesovanja, emocije i delovanja studenata. Na ovakva svojstva kontekstualnih činilaca ukazao je Eplton sa saradnicima (Appleton et al., 2008), o čemu će biti reči u posebnom odeljku ovog rada.

Iako se ovim radom ne mogu obuhvatiti sve tendencije u razumevanju autora socijalne orijentacije, vredno je napomenuti ključne faktore angažovanja formulisanih od strane

Lousonovih. Prema njihovom mišljenju (Lawson & Lawson, 2013), od svih faktora iz okruženja koji snažno deluju na angažovanje izdvajaju se: (1) *populaciona demografija* (karakteristike studenata i ostalih učesnika obrazovnog procesa unutar institucije i izvan nje), (2) *organizaciona ekologija* (klima i kultura institucije i povezanost sa ostalim organizacionim oblicima funkcionisanja) i (3) *socijalna geografija* (uticaj i dinamika mesta, diskurzivna praksa i identitet). Sugerišu da je angažovanje više od individualnog fenomena i posmatraju ga sa stanovišta kolektivnog angažovanja i kolektivnog neangažovanja.

Uzevši u obzir karakteristike studenata i ustanove, mogu se uočiti određene razlike između navedenih koncepcija. Kada je reč o studentima, prema bihevioralnom stanovištu naglašeno je vreme i zalaganje u aktivnostima, socijalno orijentisani autori ističu ulogu demografskih karakteristika, a psihološki su usmereni na unutrašnje doživljaje. Institucionalni kontekst autori socijalne orijentacije sagledavaju kroz identitet iz perspektive odnosa unutar ustanove i eksternog okruženja i odnosa prema studentima u pogledu mogućnosti i prilika za aktivnost (bihevioralna koncepcija) i lični razvoj (psihološka koncepcija). Iako je angažovanje posmatrano sa različitih pozicija, sve navedene orijentacije ukazuju na potrebu da se angažovanje sagleda kroz interakcije i relacije između ključnih aktera angažovanja.

Sa gledišta organizacije sistema visokog obrazovanja kod nas, angažovanje shvaćeno kao utrošeno vreme i zalaganje posvećeno aktivnostima moglo bi se objasniti opterećenjem studenata. Opterećenje, kao jedno od centralnih pitanja reformskih procesa, regulisano je smanjenjem vremena koje studenti provode u ustanovi ispunjavajući predispitne obaveze ili pripremajući se za ispite kroz predviđenu literaturu. Prilagođavanjem opterećenja studenata pruža se prilika za kvalitetniji rad studenata i zadovoljstvo uslovima studiranja. U pogledu ličnog razvoja i transformacije ličnosti, jedan od načina da se podstakne angažovanje studenata podrazumeva da se tokom studiranja razvijaju i lične veštine⁶. S obzirom na to da visoko obrazovanje ima za cilj da pripremi studente za potrebe savremenog sveta rada, osim sadržaja koji su usko vezani za buduće zanimanje, sve češće se studentima pruža prilika za razvoj veština verbalne i neverbalne komunikacije, prezentovanja, pisanja biografije, intervjua za posao, itd. Ovim se osnažuju kompetencije studenata i podstiču na angažovanje tokom i nakon studiranja. Da bi se ostvarili ishodi u pogledu različitih oblika angažovanja studenata i njihovih kompetencija, sve su češći primeri uspostavljanja saradnje visokoškolskih ustanova sa privrednim i drugim organizacijama koje mogu biti partneri i korisnici rezultata istraživanja i projekata.

⁶ Engl. *Soft skills*

Pored navedenih orijentacija, izdvajaju se autori koji holistički pristupaju angažovanju. Oni posmatraju angažovanje kao konstrukt motivacije i delotvornosti, interakcije, institucionalne podrške i aktivnog uključivanja u društvenu zajednicu. Među zastupnike ovakvog shvatanja mogu se ubrojati Brajsonova i Hend (Bryson & Hand 2007), Kahuova (Kahu, 2013; Kahu & Nelson, 2018) i Zepke i saradnici (Zepke et al., 2009; Zepke & Leach, 2010). Posebno se izdvajaju radovi Zepka i saradnika (Leach & Zepke 2011; Zepke & Leach, 2010; Zepke et al., 2010), u kojima se nalazi sinteza najzastupljenijih pogleda na koncept angažovanja studenata. Prema ovom okviru i relevantnim izvorima koji se njime bave, mogu se izdvojiti istaknute perspektive: 1) motivisanost i kapacitet za delovanje (želja za podsticanjem kapaciteta za delovanje posredstvom unutrašnjih podstrekača – interesovanja); (2) transakciono angažovanje (proces međusobnih razmena između nastavnika i studenata i studenata kroz interakciju); (3) institucionalna podrška (povoljno, podržavajuće i podsticajno okruženje za učenje); (4) aktivno građanstvo – dejstvjuće građanstvo (saradnja sa okruženjem u cilju obezbeđivanja slobode mišljenja i delovanja); (5) vaninstitucionalna podrška (potpora iz bližeg okruženja – porodice i prijatelja). () Ovakav vid konceptualizacije ima za cilj da ukaže na načine za unapređenje angažovanja u pojedinim oblastima, bez tendencije objašnjavanja šireg sociokulturnog konteksta, kao ni hijerarhije između navedenih oblasti.

Takođe, u pogledu holističkog pristupa angažovanju studenata, potrebno je ukazati na doprinos i konceptualni okvir Kahuove (Kahu, 2013). Želeći da prevaziđe redukcionizam u konceptualizovanju angažovanja studenata, autorka je ukazala da angažovanje predstavlja više od unutrašnjeg doživljaja, te da je lično iskustvo studenata posledica delovanja sociokulturnih uticaja i karakteristika pojedinca. U središtu ovog modela nalazi se širok opseg delovanja varijabli, a angažovanje se posmatra kao sistem njihovog međusobnog delovanja. Model je prevashodno zasnovan na psihološkoj perspektivi i izražen kroz afektivnu (entuzijazam, interesovanje, osećaj pripadnosti), bihejvioralnu (vreme posvećeno učenju, interakcija, participacija) i kognitivnu dimenziju (dubinski pristup učenju, samoregulacija). Uticaji i posledice imaju važnu ulogu u ovom modelu i posebno su naglašeni. U psihosocijalne uticaje autorka (Kahu, 2013) ubraja visokoškolsku instituciju, studenta i odnose koji vladaju među njima. Bliže posledice angažovanja zasnovane su na Tintovoj teoriji akademske i socijalne integracije i svrstane su u obrazovne (učenje i postignuća) i socijalne (zadovoljstvo i dobrobit). Dalekosežne posledice angažovanja, pored očekivanih obrazovnih ishoda i benefita, ogledaju se u razvoju socijalne odgovornosti.

Pored toga što stavljaju fokus na različita mesta u konceptualizovanju angažovanja studenata, različito orijentisani autori često koriste zajedničke elemente, poput saradnje među studentima, interakcije sa nastavnicima, participacije u aktivnostima, orijentisanosti na zadatke i odnosa prema institucionalnom okruženju. Sve do sada navedene konceptualizacije pružaju mogućnost i ukazuju na potrebu za bližim sagledavanjem angažovanja studenata kroz isticanje različitih elemenata. Pregledom relevantnih izvora može se ukazati na neka ključna određenja angažovanja studenata. Angažovanje studenata može biti posmatrano kao proces i kao ishod visokoškolskog obrazovanja. Shvaćeno kao proces, ono omogućava studentima da kontinuiranim radom postignu rezultate tokom procesa studiranja. Istovremeno, angažovanje se shvata kao rezultat kvalitetnog visokog obrazovanja i jedan od značajnih ciljeva reforme u oblasti visokog obrazovanja. Ovaj konstrukt nastaje i oblikuje se putem relacija između studenata i okruženja visokoškolske institucije. Iako se terminom angažovanje definišu različiti procesi u visokoškolskoj nastavi i vannastavnim aktivnostima, ovaj koncept nije moguće sagledati jednostrano, već kao rezultat međuodnosa studenata i različitih okolnosti u kojima se nalaze tokom studiranja. Angažovanje predstavlja puno više od pohađanja studija i podrazumeva unutrašnji doživljaj, percepciju, očekivanja i iskustva koja student stiče i razvija tokom procesa studiranja. Studenti tokom svog studiranja sazrevaju i menjaju se pod uticajem raznih faktora iz okruženja. Na njihovo angažovanje prevashodno deluju vrednost koju za njih ima studiranje i volja da se uključe u aktivnosti i funkcionisanje ustanove. S obzirom na to da ga odlikuje dinamičnost i fluidnost, mnoštvo statičnih i varijabilnih elemenata, specifična i kompleksna priroda ovog pojma ne podleže uprošćavanju i jednostavnom definisanju. Formulisanje koncepta angažovanja dodatno usložnjava niz faktora i uslova koji ga određuju. Stoga angažovanje studenata zahteva holistički pristup u pogledu kritičkog sagledavanja i razumevanja na različitim nivoima i u različitim kontekstima visokog obrazovanja.

1.2. Angažovanje i srodni pojmovi – terminološke sličnosti i nepodudarnosti

Angažovanje studenata u svom značenju ima zajedničke korene sa različitim konceptima. Ovi pojmovi pružaju potporu konceptualizaciji i razumevanju prirode angažovanja i daju odgovore na pitanje šta (ni)je angažovanje studenata. Nekada se u dostupnoj literaturi pojedini pronalaze kao sinonimi pojmu angažovanja, a nekada se posmatraju kao srodni pojmovi. Zbog toga je važno ukazati na obeležja ovih pojmova kako bi se istakla različita obeležja relacionog angažmana.

Angažovanje studenata se najčešće dovodi u vezu sa pojmovima *uključivanje* (engl. *involvement*) i *participacija* (engl. *participation*). Iako se utemeljenje i razvoj angažovanja kao pojma javlja u okviru koncepta uključivanja i koristi kao njegov sinonim, s vremenom je došlo do diferencijacije ovih termina. Astin je angažovanje i uključivanje definisao kao „količinu fizičke i intelektualne energije koju studenti ulažu u svoje studiranje” (Astin, 1999: 518), pri tome stavljajući akcenat na bihevioralnu komponentu. Bihevioralni aspekt angažovanja ogleda se i u konceptu participacije. Ovaj pojam predstavlja jedan od suštinskih elemenata angažovanja i zasniva se na stanovištu da što više studenata pohađa određeni nastavni predmet ili kurs, više njih će ga završiti (Kuh, 2001). Naime, studenti koji posvete vreme, trud i napor za savladavanje određenih sadržaja i zadataka u okviru nastavnog predmeta zapravo ispoljavaju ono što se smatra visokim nivoom angažovanja.

Pored zajedničke, bihevioralne komponente, angažovanje predstavlja širi pojam u odnosu na uključivanje i participaciju. U skladu s tim, Hofmanova i saradnici (Hoffman et al., 2005) podrazumevaju jak unutrašnji doživljaj, odnosno spremnost na preuzimanje rizika, spontanost, socijalnu podršku, partnerstvo. Prema tome, intenzitet angažovanja zasnovan je na intuiciji, emocijama i vrednostima. Takođe, angažovanje implicira da je student kontinuirano posvećen procesu, odnosno određenom cilju prema kojem usmerava svoje delovanje (Jovanović, 2018). Razlika između navedenih pojmova može se interpretirati na način gde se participiranjem u nastavnom kontekstu studentima pruža jednaka mogućnost da, u skladu sa svojim potrebama i interesovanjima, koriste resurse institucije i kroz partnerski odnos ostvaruju lični razvoj, a uključivanje podrazumeva korišćenje ove mogućnosti, dok angažovanje obezbeđuje kontinuiranu posvećenost.

Poseban značaj uključivanja i participacije za relacioni angažman ima učešće studenata u procesu odlučivanja kao aspekta razvijanja demokratske klime. Polazište savremenog visokog obrazovanja ogleda se u težnji da demokratske institucije svoje težište postavljaju na razvoju demokratske kulture i participaciji studenata. Iako je aktivno učešće studenata u radu i upravljanju visokoškolskim institucijama zasnovano na perspektivi studenata kao ravnopravnih učesnika demokratskih procesa i interpersonalnih odnosa, njihovo delovanje uglavnom zavisi od karakteristika ličnosti i razvijenih odnosa sa nastavnim i nenastavnim osobljem koji se izgrađuju u svakodnevnim formalnim i neformalnim kontaktima sa studentima.

Pod pojmom *pripadnost* (engl. *belonging*) podrazumeva se pripadnost pojedinca zajednici učenja. Pripadnost predstavlja jednu od najvažnijih potreba pojedinca za adekvatnim funkcionisanjem u svim tipovima institucionalnih okruženja. Pripadnost znači osećaj studenta

da je poštovan, vrednovan i prihvaćen, kao i da je važan u svojoj studijskoj grupi i na fakultetu (Ćirić i Jovanović, 2017). Tinto (2012) smatra da osećaj pripadnosti proističe iz interakcija koje studenti ostvaruju sa različitim subkulturama unutar organizacije, kao i kakav im značaj oni pridaju. Ove interakcije mogu biti više ili manje formalne, učestale ili povremene, ali je neopohodno da su zasnovane na procesima međusobne razmene i komunikacije. Da bi se student osećao prihvaćeno, bitan preduslov jeste visok nivo kvaliteta interakcije u ustanovi. U ovakvoj sredini do izražaja dolazi poverenje u sebe i druge, što je povezano sa osećanjem samopoštovanja i sigurnosti. Stoga, osim prijatnosti, pripadnost podrazumeva i poštovanje autonomije.

Kada je reč o efektima pripadanja na angažovanje, studenti koji osećaju da su deo zajednice zadovoljniji su, zainteresovaniji i samim tim angažovaniji u aktivnostima učenja. Izostanak ovog osećaja dovodi do otuđenosti, neuspeha, izbegavanja zadataka, pa često i do napuštanja studija. Zato je u univerzitetskoj nastavi, zasnovanoj na savremenim vrednostima, neophodno uspostaviti pedagošku atmosferu u kojoj se vrši usvajanje znanja i tumačenje pojava, procesa i odnosa kroz dijalog partnera, studenata i nastavnika, u kojem oni uče jedni od drugih. Komunicirajući sa drugima, studenti imaju priliku da sarađuju i razmenjuju šta znaju i misle. Na osnovu takvog pristupa obrazovanju razvija se znanje, formira identitet, solidarnost i odgovornost, koje su kao vrednosti jednako potrebne i pojedincu i društvu.

Motivacija (engl. *intrinsic motivation, academic motivation*). U osnovi termina motivacija nalazi se latinska reč *motus, moves, movere* – što znači kretanje, kretati se. Motivacija se shvata kao pokretačka snaga pojedinca koja podstiče na kretanje, na delanje, koja izaziva određeno ponašanje i koja to ponašanje održava i usmerava ka nekom cilju (Ryan & Deci, 2000). U obrazovnom kontekstu, motivacija se karakteriše kao trud i zalaganje studenata da postignu dobre rezultate (Saeed & Zyngier, 2012). Prema tome, studenti mogu biti okarakterisani kao motivisani ili nemotivisani i nezainteresovani.

Za razliku od motivacije, koja predstavlja inicijalnu, pokretačku snagu, angažovanje se odnosi na doživljaje tokom trajanja aktivnosti. Pojedini autori (Keene, 2018; Tobin, 2016) ističu da su osećanja i senzacije tokom angažovanja usko povezane sa udublјivanjem u aktivnost. S tim u vezi, Tobin motivaciju opisuje kao individualnu karakteristiku koja se odnosi na pitanje „Šta ova aktivnost predstavlja *meni*?”, dok angažovanje ima snažan relacioni karakter: „Šta ova aktivnost predstavlja *nama*?”. Takođe, motivacija je orijentisana prema intenciji (zašto delujemo), dok je angažovanje usmereno na proces (kako i čime delujemo).

Rezultati nekih novijih istraživanja (Nolen et al., 2011; Schmidt et al., 2017; Senior et al., 2018; Wright & Angelini, 2012) pokazali su da je učenje neraskidivo povezano i oblikovano kontekstom i da ono nastaje pregovaranjem, u diskursu. Zato način i intenzitet angažovanja u velikoj meri zavise od prilika i dostupnosti resursa institucije, odnosno okruženje treba da je strukturirano na način tako da podstiče uključivanje i angažovanje. Tako gledano, student ne mora biti nužno instrinzično motivisan za učenje i rad, već okolnosti učenja treba da utiču na njegovo interesovanje (Hand & Penuel, 2018). Zajedničko izgrađivanje značenja u ovom procesu dovodi učesnike nastavne situacije u odnos međuzavisnosti te je, pored organizatorske uloge, za unapređenje angažovanja studenata neophodna partnerska uloga nastavnika.

Kada je u pitanju ostvarivanje angažmana iz relacione perspektive, ukazano je na pojedine aspekte akademske motivacije o kojima govori Suzić (2005). Navedeni elementi posmatrani su kao motivacioni preduslovi i posledice angažovanja studenata:

(1) *Percepcija samoefikasnosti i uverenje o kompetenciji* – svakom studentu treba omogućiti da napreduje u skladu sa sposobnostima i predznanjem, dok nastavnik treba da je zainteresovan da uvaži ove razlike i nastavu prilagodi svim studentima.

(2) *Adaptivna atribucija i sposobnost kontrole* – podrazumeva da student veruje da ima kontrolu nad vlastitim uspehom i neuspehom. Ovaj aspekt motivacije ostvaruje se na način gde studenti preuzimaju inicijativu da samostalno izlože sadržaj ostalim studentima. Studenti odabiraju temu kojom će se baviti, saraduju sa nastavnikom, animiraju ostale studente i koriste raspoložive resurse iz okruženja.

(3) *Visok nivo interesovanja i unutrašnje motivacije* – prepoznaje se po istrajnosti studenata u učenju i radu na određenim sadržajima i želji da se diskutuje na određenu temu. Kako je ovde sama aktivnost nagrada, potrebno je primeniti interaktivne, participativne modele nastave. Nastavnici motivišu i obezbeđuju uslove za participaciju podstičući studente da u tumačenju naučenog idu dalje od jednostavnih činjeničkih odgovora i da sažimaju naučeno, povezuju činjenice, analiziraju, predviđaju, opravdavaju i brane svoje ideje.

(4) *Vrednovanje akademskog postignuća* – odnosi se na vrednosnu opredeljenost i pridavanje značaja uspehu u radu kod studenata. Nastavnici imaju ulogu facilitatora koji stvaraju studentima prilike i uslove da provere osnovanost svojih znanja. Studenti kritički procenjuju svoja saznanja, stiču adekvatniju sliku o svojim karakteristikama, argumentovano prevazilaze protivrečnosti i suprotnosti u interakciji, uvažavaju mišljenja partnera u nastavi. Na ovaj način se studenti, pored trajnog uobličavanja znanja, pripremaju da demokratski participiraju u svom školovanju i životu.

(5) *Ciljevi studenata* – studenti mogu biti motivisani za pohađanje određenog predmeta zbog interesovanja za datu oblast, ali istovremeno i zbog visoke ocene koju mogu postići. Nastavnik treba da bude upoznat sa ciljevima studenata jer ih tada može integrisati u akademsko postignuće.

Prema pomenutim aspektima, angažman i motivacija studenata međusobno se prepliću, uslovljavaju i podstiču. Ipak, ukoliko izostane njihova sinergija, dolazi do narušavanja procesa učenja. Studenti će želiti da ostvare uspeh, međutim, bez pokušaja i aktivne komponente ostaće samo na želji. Takođe, ukoliko izostane motivacija, angažman neće biti podržan težnjom i voljom za ispunjavanjem obaveza.

*Kapacitet za delovanje*⁷ (engl. *agency*) – najšire shvaćen, kapacitet za delovanje predstavlja sposobnost osobe za preduzimanje akcije. Riv i saradnici (Reeve & Tseng, 2011; Reeve, 2013; Reeve & Shin, 2020) ovaj koncept posmatraju kao još jednu od dimenzija angažovanja⁸, pored bihejvioralne, emocionalne, kognitivne, a koja se ogleda u proaktivnom pristupu studenata. Autori navode dva ključna elementa koncepta – motivaciju i akciju. Motivacija se ogleda u nameri da se napreduje i ostvari uspeh u datim okolnostima. Kapacitet za delovanje se tako vezuje za samoefikasnost studenata, ali i potrebu za autonomijom i kompetentnošću, kao i za ličnim razvojem. Drugi element, akciona komponenta, podrazumeva konstruktivno delovanje tokom procesa nastave i učenja. Studenti teže da daju svoj doprinos u vidu iskazivanja mišljenja, postavljanja pitanja, traženja pomoći, izražavanja preferencija, predlaganja načina za realizaciju aktivnosti i slično. U tom procesu oni deluju proaktivno i unapređuju nastavni kontekst.

Na sličan način Klemenčičeva (Klemenčič, 2015) sugerise da kapacitet za delovanje studenata počiva na dvema premisama. Prva se može razumeti kao mogućnost za delovanje, odnosno pružanje realnog okvira slobode za studente u okviru institucionalnog konteksta. Ova mogućnost je spoljašnja, poreklom iz institucionalnog okruženja. Stanje koje se njome postiže je autonomija studenata, odnosno sloboda da se deluje, misli, postoji. Ovim se implicitno ukazuje na to da su ponašanja studenata posledica njihove slobodne volje. Druga jeste usmerenost na delovanje, pod kojom se podrazumevaju predispozicije studenata i predstavlja unutrašnji odgovor na sredinske uticaje. Uključuje internalizaciju rutina, dispozicija, predrasuda, kompetencija, obrazaca ponašanja i tradicije, odnosno predstavlja strukturu uma i emocija, koje karakterišu organizovani obrasci mišljenja i ponašanja, senzibiliteta i sklonosti.

⁷ Termin *kapacitet za delovanje* uveden je od strane autora disertacije sa ciljem prilagođavanja pedagoškom i šire obrazovnom kontekstu, kao i usaglašavanjem sa pojmovima u našem jeziku.

⁸ Engl. *Agentic engagement*

Kapacitet za delovanje relacionog je karaktera i umnogome zavisi od odnosa student–nastavnik. Da bi se adekvatno ispoljio kao vid angažovanja, neophodno je da se ispune određeni uslovi. Prvenstveno, studenti treba da budu osposobljeni da vrednuju svoje sposobnosti i uticaje institucionalnog okruženja. Međutim, iako studenti teže proaktivnosti u učenju, neretko se dešava da nailaze na različite negativne reakcije od strane nastavnika onda kada preuzmu inicijativu. Pojedini nastavnici angažman studenata doživljavaju kao nepoštovanje, postavljanje pitanja kao sukobljavanje mišljenja, dileme studenata kao sopstvenu nekompetentnost. Njihovim reagovanjem u tim prilikama onemogućuje se svaki oblik angažovanja studenata. Stoga, da bi se ispoljio kapacitet za delovanje, neophodno je da se omoguće uslovi iz okruženja za učenje, te je od velikog značaja osnaživanje i obuka nastavnika za primenu pristupa u čijem su centru studenti.

Aktivno učenje (engl. *active learning*) određuje se kao nastavna metoda kojom se postiže uključivanje studenata u proces učenja. Takav pristup često se stavlja nasuprot tradicionalnom pristupu, odnosno pasivnom prenošenju znanja (Prince, 2004). Aktivno učenje se u literaturi dovodi u vezu sa kolaborativnim (Falcione et al., 2019) i kooperativnim učenjem, kao i sa problemskom nastavom (Ali, 2019; Nurtanto et al., 2020). Najšire shvaćen, ovaj konstrukt zasniva se na ideji da studenti u nastavi zasnovanoj na aktivnom učenju misaono i fizički participiraju. U literaturi o angažovanju studenata pojam aktivnost se primenjuje da označi kontekst u kojem se angažovanje manifestuje. Aktivnost može biti relevantna na više načina: u zavisnosti od prirode predmeta, časa i njegovih delova, a može se realizovati u formalnim i u neformalnim obrazovnim kontekstima.

U Republici Srbiji projekat i pristup pod ovim nazivom doprineo je teorijskom razumevanju prirode učenja u nastavom procesu i praktičnim rešenjima, kakav je razvoj instrumentarija (Antić i Pešikan, 2016). Dijapazon metoda, relevantnih aktivnosti koje se primenjuju u nastavi izuzetno je bogat i širok. Ističe se značaj autentičnog konteksta za učenje kao nastavnog konteksta ili situacije u kojoj se učenje realizuje na način sličan svakodnevnom životu. Kako je akcenat na interakciji koja proističe iz fizičke i socijalne situacije i obuhvata sveukupan nastavni diskurs, postupci nastavnika treba da se usmeravanju prema relevantnim aktivnostima studenata. Iako je činjenica da se ovim metodama ne mogu realizovati svi sadržaji, uz poštovanje principa ekonomičnosti i racionalnosti, neosporan je njegov značaj za angažovanje. S obzirom na ovakvo shvatanje prirode aktivnosti, u Tabeli 1 ukratko su predstavljeni potencijali metoda aktivnog učenja za podsticanje angažovanja.

Tabela 1. Potencijali metoda aktivnog učenja za podsticanje angažovanja studenata
(Tabelu je kreirala autorka disertacije.)

METODA	POTENCIJALI METODE	NEDOSTACI METODE
A1 – MEHANIČKO UČENJE <i>A1a – Napamet, ne može se osmisliti</i> <i>A1b – Napamet, ali smisleno gradivo</i> <i>A1c – „Bubanje”</i>	- Pogodna je za učenje sadržaja koji zahtevaju memorisanje (pojmovnici, registri lekova, obrasci, formule...)	- Nastavu karakterise šablonizam, formalizam i rutina
A2 – SMISLENO VERBALNO RECEPTIVNO UČENJE	- Ukoliko postoji aktivna komunikacija i interakcija između nastavnika i studenata, može se transformisati u interaktivno ili problemsko učenje - Nastavnik kao model (ukazuje na nove načine saznanja i obogaćuje sadržaj časa dodatnim informacijama) - Uvažavaju se prethodna znanja i iskustva studenata	- Uloga nastavnika je dominantna - Ne garantuje angažman svih studenata (postavljanje pitanja od strane istih studenata) - Može izostati povratna informacija studenata
B1 – PRAKTIČNO MEHANIČKO UČENJE	- Podstiče ovladavanje postupcima i usvajanje veština potrebnih za uspešan rad	- Znanja često nisu povezana sa razumevanjem
B2 – PRAKTIČNO SMISAONO UČENJE	- Razumevanje prilikom usvajanja tehnika i postupaka praktičnih aktivnosti doprinosi samopouzdanju studenata	- Izostanak kontinuirane provere razumevanja izvedenih aktivnosti
B3 – UČENJE CELOVITIH DELATNOSTI	- Omogućava razvoj bazičnih kompetencija, znanja i veština - Povezivanjem teorije i prakse usvaja se znanje i formira identitet odgovornog stručnjaka	- Unapred zadati obrazac ne pruža mogućnost za kreativno i stvaralačko izražavanje
C1 – REŠAVANJE PROBLEMA	- Razvija samostalnost u obavljanju aktivnosti (samoinformisanje, samoinstrukcija, samoupravljanje studenata u rešavanju problema) - Priprema za aktivno participiranje u društvenim odnosima	- Neophodna je priprema studenata kako bi adekvatno učestvovali u problemskoj nastavi (postupci u rešavanju problemske situacije, obuka za pisanje eseja, seminarskih radova, projekata istraživanja) - Studenti različito prihvataju da učestvuju u rešavanju problema, jer je problem individualni doživljaj
C2 – UČENJE PUTEM OTKRIĆA U UŽEM SMISLU	- Podstiče predanost i odgovornost studenata za tok i ishod procesa učenja - Ukoliko je grupno, kroz istraživanje se uvećavaju i forme timskog rada i razvijanje participativnih sposobnosti	- Neadekvatna uloga nastavnika pri vođenju procesa (preterana uključenost u rešavanje zadatka, neblagovremena intervencija i slično)
D1 – DIVERGENTNO (STVARALAČKO UČENJE)	- Razvija manipulaciju idejama - Afirmiše kreativnu klimu za vreme rešavanja zadataka - Povećava prag tolerancije i osetljivost za dvosmislenost - Podstiče otvorenost i osetljivost za spoljašnje uticaje - Omogućava uviđanje date problemske situacije iz različitih perspektiva i osmišljavanje originalnog rešenja - Primenljivo je u različitim prilikama (npr. <i>oluja ideja</i>)	- Vrednovanje šematskog rešavanja problema umesto originalnosti i stvaralačkih osobina - Studenti mogu da daju očekivane ili poželjne odgovore ukoliko nisu adekvatno ohrabrivani da iznesu svoje mišljenje - Izostanak osetljivosti nastavnika za različitost u načinu mišljenja i osećanjima studenata
E1 – TRANSMISIVNA NASTAVA	- Mogućnost za usvajanje načina za dolaženje do rešenja problema i zadataka - Nastavnik kao model	- Ne proveravaju se pripremljenost i predznanja studenata - Retke mogućnosti za postavljanje pitanja - Izostaje provera razumevanja sadržaja od strane studenata
E2 – INTERAKTIVNO (KOOPERATIVNO) UČENJE	- Prednost kooperativnih metoda učenja u razvijanju participacije ogleđa se u cilju njihove primene – <i>shvatanju i savladavanju obrazovnih sadržaja kroz podsticanje volje za intelektualnim radom i razvijanjem interesovanja za prirodnu i društvenu stvarnost</i>	- Neophodna priprema i strukturiranje uslova za aktivnost - Nepovoljna implicitna pedagoška uverenja učesnika procesa nastave/učenja - Neadekvatna pripremljenost nastavnika (pored dobre volje nastavnik treba da ovlada tehnikama kojima će podsticati studente da

		<ul style="list-style-type: none"> participiraju) - Nedovoljna osposobljenost studenata za kooperativno učenje (staviti studente u grupe i reći im da kooperiraju ne garantuje da će oni imati sposobnost da to urade efikasno)
E2a – Kooperativno nastavnik – učenik/student	<ul style="list-style-type: none"> - Proširuje inventar uloga nastavnika - Unapređuje komunikacijske veštine nastavnika (slušanje, postavljanje pitanja, empatija, osetljivost za standarde odnosa, poznavanje situacije, samopraćenje, uključenost i upravljanje interakcijom i fleksibilnost ponašanja) - Omogućuje da nastavnik sa studentom izvrši refleksivnu analizu dotadašnjeg procesa i pomogne mu u daljem radu 	<ul style="list-style-type: none"> - Neprepoznavanje potreba studenata i nesvesno projektovanje potreba nastavnika u komunikaciji - Skretanje u neformalnu komunikaciju - Autoritet nastavnika može ometati inicijativu studenata - Komunikacija shvaćena kao razmena poruka uspešna je samo u slučaju ako su oba učesnika podjednako razumela poruku
E2b – Kooperativno u grupama učenika/studenata	<ul style="list-style-type: none"> - Razvija samopoštovanje studenata - Podstiče komunikaciju među studentima - Omogućuje razumevanje stanovišta drugih i razmišljanja koja su zasnovana na drugačijim perspektivama - Afirmiše prevenciju i rešavanje međusobnih konflikata - Razvija sposobnost saopštavanja vlastitih ideja da budu jasne i drugima - Vežba ubedljiv javni nastup i ubeđivanje drugih 	<ul style="list-style-type: none"> - Neophodno je posmatranje grupa i identifikovanje u kojoj meri svaki član doprinosi radu grupe (može se postići simultanim objašnjavanjem, putem uloge proveravača, slučajnim ispitivanjem pojedinih članova grupa) - Potrebno je obezbediti evaluaciju urađenog unutar grupe i između grupa - Preveliki akcenat na kooperativnoj metodi u odnosu na sadržaj koji treba usvojiti
E2c – Timska nastava	<ul style="list-style-type: none"> - Uspostavlja pozitivnu međuzavisnost među članovima grupe - Razvija osećaj pripadnosti, poverenja, ali i obaveza i odgovornosti prema saradnicima 	<ul style="list-style-type: none"> - „Specijalizacija” svakog od članova tima za samo jedan aspekt gradiva može dovesti do individualizacije i uticati na njihovo angažovanje u radu na zadatku
E2d – Učenje po modelu	<ul style="list-style-type: none"> - Ponuda pozitivnih modela ponašanja, ličnih ali i globalnih, i nagrađivanje pedagoški poželjnih modela - Osposobljavanje studenata za odabir modela ponašanja koji će prisvojiti putem razumevanja, identifikacije i isprobavanja ponašanja viđenih kod modela - Snažna emocionalna identifikacija sa modelom 	<ul style="list-style-type: none"> - Nesklad između deklarisanog modela koji promovira razvijanje inicijative, samostalnosti studenata i autokratskog modela ponašanja nastavnika - Idealizovanje pozitivnih modela i kontrast sa modelima iz realnog života
F1 – LABORATORIJSKA I KABINETSKA NASTAVA	<ul style="list-style-type: none"> - Obezbeđuje samostalnost studenata u izvođenju zadataka - Omogućava praktičnu proveru znanja 	<ul style="list-style-type: none"> - Nastavnik koristi instrumente u laboratoriji za izvođenje nastave, a studenti su u ulozi posmatrača
F2 – UČENJE UZ OSLANJANJE NA BIBLIOTEKU, MEDIJATEKU	<ul style="list-style-type: none"> - Obezbeđuje stalnu informacionu i drugu podršku radi efikasnijeg korišćenja biblioteke, informacionih resursa i onlajn servisa (npr. <i>KOBSON</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> - Zastarelost opreme - Nedostatak prostornih kapaciteta
F3 – OBLICI NASTAVE KOJI KORISTE LOKALNE OBRAZOVNE POTENCIJALE	<ul style="list-style-type: none"> - Podstičaj i podrška od strane nastavnika (od posete ustanovi do realizovanja konkretne akcije) - Podstiče dublji angažman u zajednici - Priprema za pisanje i realizaciju projekata - Povezuje teorijska znanja i praktičnu primenu u zajednici (npr. <i>društveno korisno učenje</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> - Neinformisanost studenata o mogućnostima za participiranjem - Neadekvatno vrednovanje aktivnosti u sistemu formalnog obrazovanja
F4 – UČENJE UZ POMOĆ RAČUNARA	<ul style="list-style-type: none"> - Pruža mogućnost studiranja na daljinu - Omogućava fleksibilnost u pogledu radnog prostora i vremena, napredovanja u učenju i odabira sadržaja 	<ul style="list-style-type: none"> - Neophodno je razvijati medijsku pismenost i osposobiti studente da na lakši način dođu do željenih informacija kao i da koriste onlajn programe za učenje

Akademsko izgaranje (engl. *burnout*) – tokom procesa studiranja studenti su konstantno izloženi mnogobrojnim akademskim zahtevima. Osim aktivnosti u samoj

ustanovi, puno vremena provode u radu na zadacima od kuće, a neretko pohađaju stručnu praksu i učestvuju u raznim vannastavnim aktivnostima. Pojedini ove zahteve percipiraju kao izazov, nastoje da im odgovore i da ih što uspešnije ispune. Drugi, ipak, na razne zadatke reaguju tako što ispoljavaju negativnu fizičku, emocionalnu i mentalnu reakciju. Oni angažman doživljavaju kao svojevrsan namet i imaju poteškoća da deluju i snađu se u datim aktivnostima. To dalje ima za posledicu iscrpljenost, nezadovoljstvo, frustraciju, nedostatak motivacije, a samim tim i neefikasnost.

U literaturi o međusobnom uticaju izgaranja i angažovanja studenata, angažovanje je povezano sa proaktivnim delovanjem, što istovremeno podrazumeva i jednu od vrednosti za ostvarivanje uspeha u obrazovnom kontekstu. Ono predstavlja afektivno-kognitivno pozitivno stanje koje se manifestuje kroz sledeće dimenzije (Schaufeli, et al., 2002):

(1) *Energičnost* – odslikava spremnost, sposobnost i istrajnost u radu. Onda kada studenti dobiju zadatke oni nastoje da ih što uspešnije realizuju poštujući predviđene rokove. Ova komponenta uključuje i inicijativnost, odnosno studenti često sami predlažu načine na koje mogu ostvariti dodatne bodove i višu ocenu.

(2) *Posvećenost* – znači da studenti sa osećajem entuzijazma pristupaju učenju i obavezama. Oni doživljavaju zadatke kao inspiraciju i izazov u koje će moći da ugrade svoje ideje, zamisli i rešenja. Samim tim, pažljivo pristupaju svakom segmentu svog rada i nastoje da ispune zadato na najbolji način.

(3) *Apsorpcija* – posmatra se kao koncentrisanost na rad i okupiranost zadatkom koji se obavlja. Ovako gledano, dimenzija apsorpcije obezbeđuje neophodni kontinuitet i istrajnost da se zadatak uradi do kraja.

Poput angažovanja, izgaranje je kod studenata predstavljeno kroz sledeće dimenzije (Salamela-Aro & Kunttu, 2010):

(1) *Emocionalna iscrpljenost* – shvata se kao manifestacija reagovanja studenata na stresne zahteve. Važno je napomenuti da svaki student u nekom periodu studiranja može „izgoreti” u želji da ispuni sve svoje obaveze na najadekvatniji način. Ispitni rokovi najčešći su period kada studenti doživljavaju visok nivo stresa, što dovodi do mentalne i fizičke iscrpljenosti.

(2) *Depersonalizacija ili cinizam* – podrazumeva negativan odnos studenta prema zadacima. Mnogobrojni zadaci koji se pred studente postavljaju često dovode do opterećenja i nemogućnosti da se studenti posvete njihovoj izradi. Razni eseji, seminarski radovi, projekti iziskuju dosta vremena i kratke rokove, što kao rezultat ima površan odnos i neadekvatan rezultat studenata.

(3) *Niska profesionalna efikasnost* – predstavlja gubitak samopouzdanja u sopstvene sposobnosti. Onda kada studenti ne uspeju da kontinuirano ispunjavaju svoje obaveze, često se one nagomilavaju i nisu u mogućnosti da urade zadatke na vreme. Kako se dešava da preskoče rokove, često bivaju slabije ocenjeni. Ukoliko se ovi obrasci ponavljaju, dolazi do osećaja nekompetentnosti i gubitka vere u uspešnost studiranja.

Dok se angažovanje odnosi na snagu, istrajnost i funkcionisanje u zajednici, dotle izgaranje može doprineti tome da se studenti povlače iz zajednice, otuđuju, a izloženost negativnim osećajima duže vremena može dovesti i do napuštanja studija. Sa aspekta kvaliteta visokoškolske ustanove, važno je prepoznati periode izgaranja kod studenata i pružiti im potrebnu podršku kako bi mogli da se uhvate u koštac sa opterećenjem i uspešno nastave svoje studiranje.

1.3. Dimenzije angažovanja studenata

Pored brojnih pokušaja određivanja pojma angažovanje, raznovrsnih prema svojoj suštini i orijentaciji, i dalje u literaturi postoji neusaglašenost među autorima po pitanju određenja dimenzija. Dok su jedni stava da je ovo jednodimenzionalan koncept, autori pretežno smatraju da je angažmanom obuhvaćeno više dimenzija. Većina autora jasno zastupa ideju trojstva dinamički povezanih dimenzija. Snažan zastupnik ove ideje jeste Frederiksova sa svojim saradnicama (Fredericks et al.). Autorka posmatra koncept kao metakonstrukt koji uključuje tri tipa angažovanja: kognitivno (intelektualno), emocionalno i bihevioralno. S obzirom na broj komponenata (kognicija, emocije, ponašanje), angažovanje se tako razume kao multidimenzionalan dinamički koncept, odnosno konstelacija funkcionalno povezanih i interagujućih komponenata.

Pored navedenih, i drugi autori u svojim konceptualnim okvirima ukazuju na osobenosti elemenata ovih dimenzija angažovanja (Tabela 2).

*Tabela 2. Dimenzije i elementi angažovanja
(Gibbs & Poskitt, 2010; prema: Nayir, 2017: 61)*

<i>DIMENZIJA</i>	<i>POJAŠNJENJE OSNOVNIH ELEMENATA</i>	<i>AUTORI</i>
<i>BIHEJVORALNA</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Participacija - Prisustvovanje - Rad na zadacima - Ponašanje u skladu sa pravilima u ustanovi - Napor i istrajnost - Doprinos u radu - Uključenost 	<p>Fredricks, Blumenfeld, & Paris (2004)</p> <p>Tyler & Boelter (2008)</p>
<i>EMOCIONALNA</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Pozitivne i negativne reakcije na nastavnike i druge studente - Volja da se učestvuje u aktivnostima - Stavovi (misli, osećanja) - Percipirana vrednost učenja - Interesovanje i zadovoljstvo - Sreća - Identifikovanje sa institucijom - Osećaj pripadnosti 	<p>Fredricks, Blumenfeld, & Paris (2004), Tyler & Boelter (2008), Patrick et al. (2007), Johnson (2008), Hulleman et al. (2008), Walker & Greene (2009), Wentzel et al. (2004), Libbey (2004), Shin et al. (2007), Martin & Dowson (2009), Tsai et al. (2008), Shernoff & Schmidt (2008), Gottfried et al. (2001)</p>
<i>KOGNITIVNA</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Želja za učenjem - Spremnost da se uloži napor - Dubinski pristup - Samoregulacija - Usmerenost prema cilju - Primena metakognitivnih strategija - Težnja ka izazovima - Fleksibilnost i upornost - Kompetentnost - Kapacitet za delovanje 	<p>Fredricks, Blumenfeld & Paris (2004), Tyler & Boelter (2008), Walker & Greene (2009), Bandura et al. (1996), Bacchini & Magliulo (2003), Martin & Dowson (2009), Zimmerman & Cleary (2006), Dembo & Eaton (2000), Nota et al. (2004), Schunk (2008), Caprara et al. (2008), Joseph (2006), Dinsmore et al. (2008), Long et al. (2007), Bong (2004), Anderson et al. (2005), Gottfried et al. (2001), Joselowsky (2007)</p>

Bihevioralno angažovanje podrazumeva ispoljavanje određenih ponašanja studenata koja su lako uočljiva. Krausova i Koates (Krause & Coates, 2008) bihevioralno angažovanje smatraju značajnim prediktorom učenja i razvoja, te ukazuju da je ono jedan od značajnijih ishoda na početnoj godini studija. Ono odlikava participaciju i uključenost studenata u aktivnosti, ispunjavanje obaveza i dobru organizaciju vremena. Student koji je bihevioralno angažovan redovno pohađa nastavu, učestvuje u aktivnostima, realizuje predispitne obaveze, uzima učešće u vannastavnim aktivnostima i intenzivno komunicira sa nastavnicima i drugim studentima.

Emocionalno angažovanje se može opisati voljom da se učestvuje u aktivnostima i obuhvata pozitivna ili negativna iskustva u interakcijama tokom procesa studiranja. Lester (Lester, 2013) emocionalnu dimenziju angažovanja objašnjava kao spregu između studenata i okruženja u osnaživanju aktivnog pristupa učenju. U tom pogledu je, pored identifikacije i osećaja pripadnosti, koji se smatraju osnovom ove dimenzije, značajno ukazati na afektivne stilove studenata. Na ovaj način se kod studenata iskazuju pozitivne i negativne emocije u nastavi i usmeravaju ponašanja. Na primer, afektivno inhibirani studenti skloni su oklevanju i izbegavaju aktivnosti koje za njih predstavljaju nelagodu (doživljavaju ih kao preteške ili nisu u skladu sa uverenjima studenata). Emocionalne reakcije i odnos studenata prema različitim aspektima procesa studiranja od velikog su značaja za donošenje odluke o tome hoće li oni uzeti učešće u nekoj aktivnosti. U tom pogledu, Ekles i saradnici (Eccles et al., 1983) ubrajaju vrednosne komponente koje nastaju kao reakcija studenata na aktivnosti i zadatke: interesovanje (uživanje u aktivnosti), osećanje postignuća (nakon dobro obavljenog zadatka), korisnost (zadatka za buduće učenje i ciljeve) i gubici (negativni aspekt angažovanja na zadatku). Prema tome, angažovano orijentisani studenti ispoljavaju zainteresovanost i volju da učestvuju u različitim aspektima procesa studiranja naspram dosade i anksioznosti kao emocijama povezanim sa izostankom angažovanja.

Kognitivno angažovanje vezuje se za psihološko investiranje u učenje i razvoj. Pojedini autori ističu da kognitivno angažovanje proizilazi iz želje da se u zadacima postigne više od zahtevanog, odnosno da je ono preferencija izazova u studiranju. Studenti koji strateški pristupaju učenju fokusirani su na sopstveni uspeh i biraju optimalne strategije za postizanje željenih rezultata. Takođe, oni dubinski pristupaju učenju, usmereni su na zadatak, kritički i aktivno vrednuju ponuđene argumente i dokaze i povezuju ih sa ostalim saznanjima kako bi iz njih izveli zaključke. Za kognitivnu dimenziju angažovanja studenata od posebnog je značaja upravo podsticanje dubinskog pristupa učenju. Studenti koji na ovaj način pristupaju učenju intrinzično su motivisani, lični interes i uživanje vide kao svrhu učenja, aktivno traže smisao u onome što uče i povezuju novonaučeno sa već postojećim znanjem. Neki autori (Biggs, 1989; Crick, 2012) smatraju da ovaj pristup odslikava posvećenost studenta da razume ono što uči, gde on primenjuje različite strategije, kombinujući resurse i primenjujući naučeno u različitim situacijama. Takođe, značajan aspekt za kognitivno angažovanje ima korišćenje prethodnog znanja u pristupanju učenju, odnosno ulaganje truda da se sadržaj sagleda iz različitih perspektiva. Ovakav pristup, osim integracije, refleksije i aktiviranja misaonih procesa višeg reda, doprinosi ličnom zadovoljstvu studenata.

U kontekstu inovacija (inovativne metode učenja, tehnologija u službi znanja, softverske platforme i alati) i otvorenosti visokoškolskih ustanova prema različitim uticajima (novi ciklus akreditacije, standardi za akreditaciju, Agencija za akreditaciju), dimenzije angažovanja postaju prioritetni ciljevi u modernom visokom obrazovanju. Insistira se na konkurentnosti i osavremenjivanju pristupa i strategija učenja kojima se dolazi do ostvarivanja ishoda i kompetentnih stručnjaka. Podsticanjem angažmana tokom studiranja formira se odnos studenata prema budućem zanimanju i njihovo funkcionisanje u radnom okruženju. Zbog toga je važno da se u ustanovama postupa u skladu sa savremenom paradigmom, kojom se obezbeđuju uslovi za kontinuirani rad i napredovanje studenata. Atmosfera u kojoj studenti redovno dolaze na nastavu, učestvuju i ispunjavaju obaveze, pozitivno reaguju na sadržaje i relacione odnose i udubljuju u nova saznanja preispitujući dotadašnja, pruža adekvatnu osnovu za kontinuirani angažman u svakoj od dimenzija, pri čemu se doprinosi novom razvoju angažovanja.

Kako svaka od dimenzija može biti predstavljena na različite načine, važno je ukazati na njihove manifestacije. Na to je posebno skrenula pažnju Traulerova (Trowler, 2010) putem kontinuuma od pozitivnog preko neutralnog do negativnog angažovanja (Tabela 3).

*Tabela 3. Načini angažovanja studenata
(prema: Trowler, 2010: 9)*

DIMENZIJA	POZITIVNO ANGAŽOVANJE	NEANGAŽOVANJE	NEGATIVNO ANGAŽOVANJE
<i>BIHEJVORALNA</i>	Prisustvovanje aktivnostima i učešće sa entuzijazmom	Neosnovano izostajanje sa predavanja	Bojkotovanje, ograđivanje, remećenje predavanja
<i>EMOCIONALNA</i>	Zainteresovanost	Dosada	Odbijanje
<i>KOGNITIVNA</i>	Ispunjavanje ili nadmašivanje zadatah obaveza	Kašnjenje, žurenje ili neispunjavanje zadataka	Redefinisanje parametara za zadatke

Autorka navodi da student može biti pozitivno angažovan u jednoj dimenziji, dok u ostalim može biti negativno angažovan ili neangažovan. Na primer, ukoliko student nije zainteresovan za određenu temu ili sadržaj, on može izostajati sa nastave tokom određenog perioda, ali može istovremeno intenzivno da radi na drugim zadacima. Nasuprot tome, student može ispunjavati sve obaveze i zadatke na vreme, podstaknut strategijama samoregulacije ili plagiranjem, a bez zainteresovanosti i istinske želje da radi na zadacima.

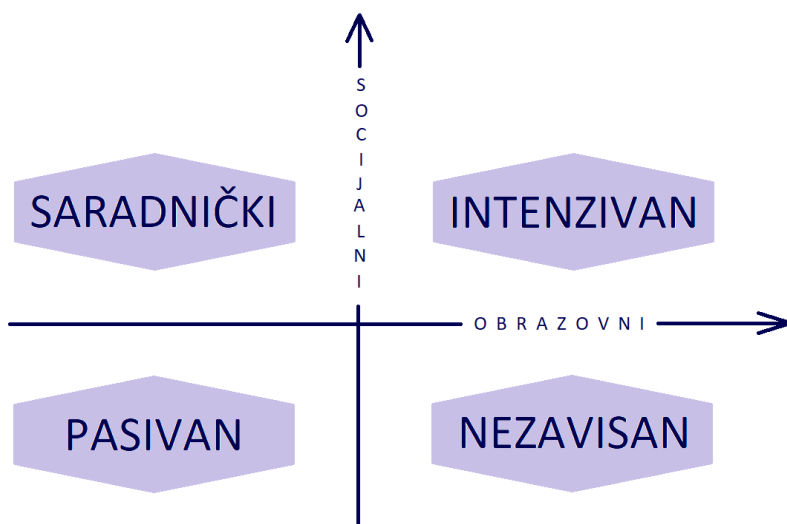
U literaturi među autorima postoje razlike u definisanju dimenzija angažovanja studenata. Dakle, participacija u nastavi može biti svrstana u aspekt bihevioralne, ali i

kognitivne dimenzije, zavisno od pristupa. Slično je zapažanje i kod zalaganja koje studenti ulažu u učenje, koje autori pripisuju kognitivnoj ili bihejvioralnoj dimenziji. Interakcija u nastavnom procesu deo je socioemocionalne, bihejvioralne ali i intelektualne/kognitivne/akademske sfere angažovanja. Iako postoje izvesna neslaganja u definisanju dimenzija angažovanja, autori uglavnom smatraju da su bihejvioralno i emocionalno preduslov kognitivnog angažovanja. S obzirom na to da je kognitivno angažovanje direktno povezano sa akademskim postignućima, da bi bili intelektualno posvećeni i uložili napor, studenti treba da se osećaju slobodno, poštovano i cenjeno ili delom zajednice u kojoj aktivno učestvuju ili kao pripadnici zajednice ili subkulutre u kojoj funkcionišu i interaguju.

1.4. Tipologije studenata i obrasci angažovanja studenata

Funkcionisanje visokoškolske ustanove kao organizacije u pogledu odnosa prema studentima može biti sagledano prema dva bitna akademska aspekta – obrazovnom i socijalnom. U skladu sa obrazovnim domenom funkcionisanja, njen zadatak je da pomogne studentima da steknu neophodna znanja i kompetencije za buduću profesiju. Prema tome, bitni elementi funkcionisanja ogledaju se u responzivnosti nastavnika i fleksibilnoj organizaciji kurikuluma. Takođe, visokoškolska ustanova podrazumeva mrežu relacija i odnosa svih njenih članova i u tom pogledu osnažuje studente za saradnju. U zavisnosti od intenziteta delovanja na ovim poljima, ali i reakcija studenata, javljaju se određeni obrasci, načini ili stilovi u pogledu angažovanja.

Uzevši u obzir obrazovni i socijalni aspekt institucionalnog okruženja, Koates (Coates, 2007) ističe četiri različita obrasca, stila angažovanja studenata: intenzivan, nezavisan, saradnički i pasivan (Slika 2). Ovi obrasci angažovanja predstavljeni su kao prelazne kategorije, promenljive i zavisne od konteksta.



Slika 2. Stilovi angažovanja studenata
(prema: Coates, 2007: 133)

Intenzivan stil angažovanja karakteriše studente koji su veoma aktivno uključeni u obrazovni proces. Ovi studenti percipiraju svoje nastavnike kao pristupačne i voljne da pruže pomoć, a akademsku sredinu procenjuju responzivnom, izazovnom i podržavajućom. *Nezavisan stil angažovanja* ogleda se u izraženom obrazovnom a manje u socijalno orijentisanom pristupu učenju. Studenti sebe vide kao učesnike podsticajnog okruženja za učenje, nastavnike smatraju važnim za informisanje i potvrdu akademskih postignuća. Međutim, ovi studenti u manjoj meri učestvuju u saradničkom učenju i aktivnostima koje nisu usko povezane sa nastavom. *Saradnički stil angažovanja* odlikuje tendencija studenata da favorizuju socijalni aspekt procesa studiranja. Visok nivo saradničkog angažovanja rezultira osećajem pripadnosti i uključivanjem studenata u različite oblike vannastavnih aktivnosti. *Pasivan stil angažovanja* vezuje se za studente koji retko uzimaju učešće u relevantnim nastavnim aktivnostima i ne doživljavaju povezanost sa akademskom sredinom. Kako svaki od navedenih stilova odlikuje određeno ponašanje i delovanje studenata, koji će od navedenih stilova anagažovanja biti zastupljen kod studenata zavisi od konteksta, konkretnog predmeta, nastavnika, zahteva, motivacije, itd.

Kada je u pitanju angažovanje u aktivnostima nastave i učenja, bližem određenju obrazaca doprineli su Gresalfijeva i Barab (Gresalfi & Barab, 2011) ukazavši na razlike između proceduralnog, konceptualnog, posledičnog i kritičkog angažovanja. Polazišta za određenje ovih obazaca autori pronalaze u tendencijama da se u procesu nastave angažovanje poistovećuje sa nivoima reprodukcije sadržaja umesto da se teži primeni i višim kognitivnim nivoima. Na primer, korišćenje numeričkih i statističkih podataka do kojih su studenti sami

došli ili, pak, analiza tuđih, umnogome mogu doprineti razvoju njihovih ličnih i profesionalnih kapaciteta. Međutim, neretko se dešava da se ove analize svode na postupke i smernice koje studenti treba da savladaju, bez dalje interpretacije i dublje analize. Tačnije, insistira se na ovladavanju obrascima i primeni na konkretnim primerima ili zadacima dok izostaje mogućnost da studenti sami donesu odluku koju funkciju bi trebalo primeniti ili kako interpretirati problem ili situaciju u odnosu na različite okolnosti i parametre. Na ovaj način nije moguće ostvariti autentični angažman u učenju, a nastava u tom smislu ne može se smatrati akademski izazovnom.

U pogledu razlika među obrascima, *proceduralno angažovanje* podrazumeva uspešno ovladavanje određenim procedurama koje se zahtevaju, međutim, izostaje razumevanje ovih postupaka. *Konceptualno angažovanje* u tom pogledu obuhvata razumevanje funkcionisanja postupka ili alata, ali bez sagledavanja šire slike u pogledu mogućnosti i prednosti primene u različitim okolnostima. *Posledično angažovanje* ogleda se u povezivanju i sagledavanju vrednosti koje postupci i alati imaju i posledica njihove šire primene. *Kritičko angažovanje* predstavlja promišljanje i izbore kojima se prema efikasnosti postupaka ili alata studenti odnose sa pozicije potvrđivanja ili opovrgavanja njihove efikasnosti. Da bi nastava mogla biti podsticajna i stimulišuća, neophodno je da u većoj meri budu zastupljeni obrasci koji se odnose na posledično i kritičko angažovanje.

Za bliže razumevanje obrazaca angažovanja studenata potrebno je potpomognuti se tipologijama studenata, odnosno njihovim kategorizacijama. Nezaobilazno je i ovde spomenuti postojanje heterogenosti u formulisanju tipologija koje naravno nastaju kao izraz različitih pristupa i orijentacija istraživača u razmatranju ovog konstrukta.

U svojoj analizi razvoja pristupa formulisanju tipologija angažovanja studenata u visokoškolskim ustanovama Lu i Džejmison-Drejk (Luo & Jamieson-Drake, 2005) istakli su neke od istorijski najznačajnijih. Već 60-ih godina prošlog veka pojavile su se tipologije čija je osnovna usmerenost bila ka modelu studentskih subkultura. U izvesnom smislu, studentske subkulture objašnjavaju odnos između karakteristika studenata i institucije. Dve značajne tipologije su se posebno izdvojile. Prva je tipologija koju su predstavili Klark i Trou (Clark & Trow, 1966), prema kojoj se izdvajaju četiri osnovna tipa studenata: kolegijalni, profesionalni, akademski i nekonformisti. U zavisnosti od identifikacije sa ustanovom, što je izraženo kod kolegijalnih i akademski orijentisanih studenata, i uključenosti u obrazovni rad kod profesionalnih i nekonformista, studenti mogu pripadati određenoj subkulturi. Druga je tipologija Njukomba (Newcomb & Wilson, 1966) sa šest dominantnih grupa studenata na čije

karakteristike ukazuju njihovi nazivi: *kreativni individualci*, mogu se nazvati i osobenjaci jer često zauzimaju stav nasuprot većini, *nestašni*, *naučnici*, *društveni*, *lideri*, *politički aktivisti*.

Sa intenzivnim zahtevima društvenih promena i potreba angažovanog pojedinca, koje su bile okrenute ka visokoškolskim ustanovama krajem 20. veka, primat dobija pripremanje studenata za buduću profesiju. Tako već 80-ih godina izbijaju u prvi plan tipologije studenata na *karijeriste* i *borce* koji studiraju sa ciljem da se zaposle na što boljim pozicijama, *intelektualce* koji su zainteresovani za sve sfere studentskog života jer time bogate svoje životno iskustvo i *neangažovane*, odnosno studente koji ni na koji način ne uspevaju da se snađu na studijama (Katchadourian & Boli, 1985). Takođe, u odnosu na svrhu i funkciju visokoškolskih ustanova iz ovog perioda spominje se i model studenata koji obuhvata sedam različitih tipova: džentlmeni, pripravnici, predvodnici, profesionalci, aktivisti, neuspešni, otuđeni (Keniston, 1973). U *džentlmene* se ubrajaju studenti iz imućnih porodica kojima je diploma samo jedna od obaveza. *Pripravnici* su obično studenti iz nižih društvenih slojeva kojima završene studije treba da omoguće prosperitet. *Predvodnici* jesu studenti sa izraženim socijalnim veštinama koje im omogućuju uspostavljanje veza i odnosa i brzo napredovanje. *Profesionalci*, kako naziv sugeriša, objašnjava tip studenata koji svoje veštine i sposobnosti stavljaju u prvi plan. Osim ovih, navedenom tipologijom obuhvaćeni su studenti uključeni u različite oblike društvenog aktivizma. Otuda se *angažovanim* smatraju studenti koji su se nekim vidom aktivizma borili protiv različitih segmenata univerzitetskog ili društvenog života ili *otuđeni*, nisu bili politički angažovani, ali su se protivili normama i vrednostima sredine. Osim navedenih, *neuspešnim* su okarakterisani oni koji su skloni prihvatanju vrednosti okruženja, ali sebe doživljavaju nekompetentnim za doprinos društvu.

Pojedinim tipologijama obuhvaćen je i uspeh studenata, ponašanje i odnos prema studiranju. Tako nastaje podela studenata na uspešne: lideri, naučnici, karijeristi, bubalice⁹, umetnici, sportisti, društveni, i neuspešne: ekstremne bubalice, asocijalni, otuđeni, nekompetentni, nesnađeni. Navedenu tipologiju izveli su Hakman i Taber (Hackman & Taber, 1976). U *lidere* se svrstavaju studenti koji uspešno deluju na svim poljima studiranja i odlično balansiraju između obrazovnog i socijalnog aspekta studija. *Naučnici*, *karijeristi* i *bubalice* ostvaruju izuzetan uspeh u obrazovnom pogledu. Takođe, bubalice se ne ističu prema interpersonalnim veštinama. Za razliku od njih, *ekstremne bubalice* iskazuju ekstremni disbalans po pitanju obrazovnog i socijalnog aspekta studiranja. *Umetnici*, *sportisti* i *društveni* studenti iskazuju niske obrazovne potencijale i visoku zainteresovanost za pojedine aspekte

⁹ Engl. *grinds* je izraz koji se koristi da objasni učenike i studente čija su interesovanja isključivo usmerena na ostvarivanje dobrih obrazovnih rezultata. U srpskom jeziku se takođe koristi izraz štreberi.

studiranja. Može se reći da time ovi studenti umnogome ograničavaju svoje delovanje tokom studiranja, ali se zbog izuzetnih postignuća u svom domenu ipak smatraju uspešnim. Kod nesnađenih studenata ovaj jaz je izraženiji te su oni svrstani u neuspešne. U *otuđene* studente mogu se ubrojati oni koji pored adekvatnog angažovanja iskazuju visok nivo nezadovoljstva kada su u pitanju studije koje pohađaju, dok *asocijalni* iskazuju slab kvalitet međuljudskih odnosa.

U okviru teorije uključivanja Astin je priložio svoju tipologiju studenata (Astin, 1993) u kojoj studente deli na: naučnike, lidere, hedoniste, borce za status, socijalne aktiviste, umetnike. Svaki od navedenih tipova pronašao je sebi svojstven način da obogati iskustvo studiranja, više-manje participiranjem u nastavnim ili pak vannastavnim aktivnostima. Tako *naučnici* pretenduju ka uspehu na studijama i diplomu najvišeg nivoa dok *borce za status* interesuje „novac, moć i status”. *Lideri* prema ovoj tipologiji podrazumevaju studente omiljene u društvu. Hedonisti i umetnici su studenti slobodnog duha, sebe shvataju kao nesputane. Međutim, dok *umetnici* imaju jasan cilj da se ostvare u svojoj oblasti, *hedonisti* nemaju usmerenje već studiranje koriste za konzumiranje alkohola i psihoaktivnih supstanci. Nasuprot njima, *socijalni aktivisti* nastoje da se uključe u različite aktivnosti od društveno-političkog značaja. Ovom spisku angažovanih studenata autor dodaje takozvane *neopredeljene*. U ovu kategoriju svrstani su oni koji iz sebi poznatih razloga stagniraju, odnosno prave pauze tokom studija, preorijentišu se na drugu ustanovu ili pak u potpunosti odustaju od studija.

Prema navedenim tipologijama, može se uvideti da su studenti ranijih godina studije pohađali primarno sa ciljem dostizanja određene pozicije u društvu. Njihove težnje najčešće su se odnosile na uspeh u profesiji i karijeri. Takođe, studije su omogućavale izražavanje liderskih veština, preuzimanje inicijative i isticanje studenata kako u nauci tako i u različitim oblicima aktivizma. Za razliku od dominantne profesionalizacije kod tradicionalnih studenata, savremene tipologije upućuju na sveobuhvatan pristup studentima i širok spektar mogućnosti da izraze svoje osobenosti. Osim obrazovne uloge visokoškolske ustanove, danas imaju važan socijalizatorski aspekt. Na ovaj način studiranje predstavlja pripremu studenata za buduća zanimanja kako kroz obavljanje određenih zadataka tako i kroz suživot u kolektivu.

Savremene tipologije omogućile su potpunije sagledavanje obrazaca angažovanja studenata u efektivnim aktivnostima. U tu svrhu su Kuh i saradnici (2000) izdvojili različite tipove studenata: neangažovani, rekreativci, socijalizatori, kolegijalci (kolaboratori), bubalice, intelektualci i konvencionalisti. Kako im samo ime kaže, grupi *neangažovanih* svrstali su studente koji izbegavaju svako učešće u aktivnostima koje se realizuju u okviru visokoškolske

ustanove. Za razliku od njih, *rekreativci* su angažovani u sportskim aktivnostima ali ne i u obrazovnim aktivnostima. *Socijalizatori* su studenti kod kojih je izražena socijalna interakcija i komunikacija, dok su *kolegijalni* studenti angažovani u vannastavnim aktivnostima. Studenti označeni kao *naučnici* svoje angažovanje iskazuju u prirodnim naukama, dok su *individualisti* naklonjeniji društvenim i aktivnostima vezanim za različite vrste umetnosti. *Umetnici* su studenti koji iskazuju interesovanje isključivo za umetničke aktivnosti i individualni rad sa nastavnicima. *Bubalice* se, takođe, oslanjaju na saradnju sa nastavnicima u postizanju svojih akademskih ciljeva u učenju. *Intelektualci* i *konvencionalni* studenti su angažovani u raznim aktivnostima, s tim što su intelektualci visoko uključeni u sve aspekte svojih studija.

Referentni kriterijumi *National Survey of Student Engagement*, koji uključuju akademski izazov, aktivno i kolaborativno učenje, interakciju između studenta i nastavnika, bogaćenje obrazovnih iskustava i podržavajuću akademsku sredinu, poslužili su nekim autorima kao polaznica u uspostavljanju tipologija studenata u odnosu na ishode učenja. Tako su Hu i Mekormak (Hu & McCormak, 2012) izdvojili: akademski, nekonvencionalni, neangažovani, kolegijalni, maksimizirajući, bubalački i konvencionalni tip. Svaki od njih vredno je objasniti. *Akademski tip* predstavljaju studenti koji su intenzivno angažovani u većini kategorija, osim u oblasti podržavajuće akademske sredine. Može se reći da su studenti koji pripadaju akademskom tipu zainteresovani za sve vidove angažovanja na fakultetu, iako ga ne percipiraju podržavajućim. *Nekonvencionalni tip* obuhvata studente koji ne iskazuju angažovanje u oblasti aktivnog i kolaborativnog učenja, bez akademskih izazova i interakcije sa institucijom. Međutim, ovi studenti su zainteresovani za obogaćivanje obrazovnih iskustava i voljni su da uče zalaganjem u zajednicama orijentisanim na učenje, kroz istraživačke projekte i interakciju sa nastavnim osobljem i ostalim studentima. Izražen je pozitivan odnos ovih studenata prema podržavajućoj akademskoj sredini. *Neangažovani tip* jesu oni studenti koji su pokazali nizak nivo angažovanja u svim kategorijama. *Kolegijalni tip* predstavlja prosečnog studenta koji se ne izdvaja svojim angažovanjem, ali percipira akademsku sredinu kao podsticajnu i podržavajuću. *Maksimizirajući tip* predstavljaju studenti sa visoko izraženim angažovanjem u svim oblastima. *Bubalice* su oni studenti koji se, osim u akademskom izazovu, ne angažuju ni u jednoj drugoj sferi svog studiranja. Takođe, akademsku sredinu ne percipiraju kao podržavajuću. *Konvencionalni tip* studenata rado se angažuju u aktivnostima vezanim za kolaborativno učenje, iako najniži nivo angažovanja pokazuju u bogaćenju obrazovnog iskustva.

Kako je angažovanje studenata zavisno od konteksta u kojem se dešava, način na koji će se ono ispoljiti vezan je, pre svega, za karakteristike okruženja institucije i mogućnosti koje

ono pruža. S obzirom na prirodu, organizaciju, strukturu obrazovanja na tercijarnom nivou u Srbiji, polazište za određenje klasifikacije pronalazi se u NSSE tipologiji okruženja visokoškolskih institucija.

Prema ovim karakteristikama, a u skladu sa pokazateljima angažovanja gorenavedenog referentnog okvira, Pajk i Kuh (Pike & Kuh, 2005: 194-198) izdvojili su sedam različitih tipova ustanova: heterogene i interpersonalno diferencirane, homogene i interpersonalno kohezivne, intelektualno stimulatívne, interpersonalno podsticajne, visokotehnološke i individualizovane, obrazovne i podsticajne i saradnički orijentisane. *Heterogene i interpersonalno diferencirane* visokoškolske institucije karakteriše populacija studenata iz različitih ekonomskih i socijalnih sredina. Studentima je data mogućnost da se uključe u rad na različitim zadacima i koriste obrazovnu tehnologiju, međutim, akademsku sredinu ne karakteriše ispunjenost akademskih i socijalnih potreba i studenti ne percipiraju da od institucije mogu dobiti podršku ili ohrabrenje. *Homogene i interpersonalno kohezivne* institucije predstavljaju suprotnost prvom tipu. Njihovi studenti osećaju se prihvaćenim u akademskoj sredini, ali nemaju mogućnost da u velikoj meri koriste različite resurse institucije kao ni da saraduju sa studentima iz različitih društvenih grupa. *Intelektualno stimulatívne* u kojima su studenti uključeni u akademske i vannastavne aktivnosti, intenzivno rade na zadacima sa drugim studentima i nastavnicima. Prioritet u ovim okruženjima je podsticanje misaonih aktivnosti višeg reda. *Interpersonalno podsticajne* gde je izražen kontakt i saradnja studenata sa nastavnicima i drugim studentima, podrška zalaganju i ostvarivanju personalnih ciljeva. *Visokotehnološke i individualizovane* podrazumevaju slabu zastupljenost socijalnih interakcija i kontakata između studenata na uštrb informacionih tehnologija koje u ovim institucijama predstavljaju imperativ. Nastava je individualizovana, a saradnja i kooperativno učenje ne smatraju se faktorom personalnog razvoja. *Obrazovne i podsticajne* institucije insistiraju na tradicionalnom pristupu nastavi i učenju. Iako aktivno i kooperativno učenje nisu zastupljeni, studenti pružaju podršku jedni drugima i percipiraju akademsku sredinu kao podržavajuću za učenje. *Saradnički orijentisane* su institucije u čijem okruženju se promoviše vršnjačka saradnja primenom obrazovnih tehnologija. Studenti su aktivno uključeni u proces nastave i, osim podrške nastavnika i saradnika, koriste sve raspoložive resurse institucije. Ova tipologija ne ukazuje na razlike u pogledu intenziteta podsticanja angažovanja studenata, već na različite pristupe, načine i strategije kojima se angažovanje (ne)podstiče.

U odnosu na razvoj prilika za angažovanje, navedene tipologije su od velikog značaja iz razloga što se visokoškolske institucije uglavnom posmatraju iz ugla kvaliteta obrazovnih

usluga koje pružaju, a malo prostora se ostavlja socijalizatorskoj ulozi. Sociokulturno samoopredeljenje studenata u obrazovnom okruženju univerziteta može se sagledati sa više strana. Najšire shvaćeno, socijalizacija studenata odslikava proces asimilacije i transformacije vlastitih saznanja i vrednosti. Socijalizacija studenata zapravo je adaptacija na okruženje kroz razvoj iskustva. Istovremeno, tokom formiranja iskustava, studenti ih prilagođavaju sebi te postaju aktivni učesnici koji utiču na promene u okruženju. Rezultat ovih delovanja jeste formiranje relacionih odnosa.

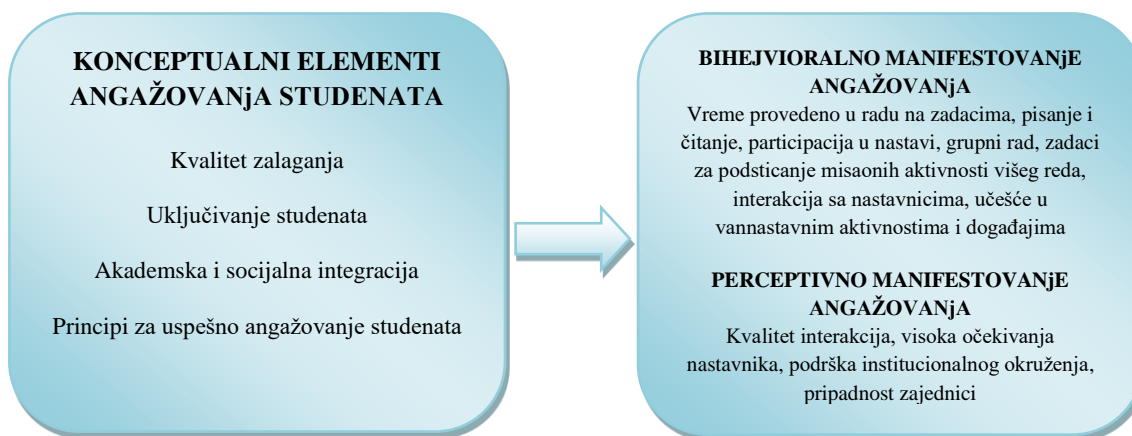
Vrednost visokoškolskih ustanova kao agenasa socijalizacije može se sagledati kroz njihovu subkulturnu i profesionalnu socijalizatorsku ulogu. Profesionalna socijalizacija znači usvajanje načela profesije za koju se student priprema. U tom pogledu, ustanove visokog obrazovanja predstavljaju mesta u kojima se dešava identifikacija sa budućom profesijom. Proces studiranja priprema studente da postanu deo profesionalne zajednice. Pod time se podrazumeva da pored usvajanja potrebnih znanja dolazi do adaptacije u okruženju i internalizacije različitih elemenata poput: znanja, normi, vrednosti, stavova, obrazaca ponašanja i slično. Ipak, važno je napomenuti da se i u ovom domenu socijalizacija zasniva na međudejstvu inicijalnih sklonosti i stavova studenata i elemenata profesionalne uloge. Subkulturna socijalizacija odvija se u okruženju u kojem studenti borave između časova nastave i tokom slobodnog vremena. Studenti tokom procesa studiranja komuniciraju sa mnoštvom osoba od kojih svaka na određeni način doprinosi bogaćenju njihovog iskustva. Takođe, s vremenom se ostvaruju bliski kontakti, pronalaze zajedničke karakteristike i modeli ponašanja među pojedinim studentima i na taj način formiraju njihove subkulture. Pripadnost određenoj subkulturi oblikuje lični razvoj studenata i pomaže im da se prilagode funkcionisanju u postojećem kontekstu.

Imajući u vidu složenost obrazovnog procesa u pogledu socijalnog aspekta, otuda svaka promena u obrazovnom sistemu ima za posledicu promene u različitim delovima ovog sistema. Stoga je važno da se u analizu kvaliteta i efikasnosti obrazovnog procesa uvrste različite relacione veze između članova organizacije, uvažavajući osobenosti svakog od njih.

1.5. Savremeni konceptualni model angažovanja studenata

U ovom radu polazište predstavlja savremeni konceptualni model kojim se angažovanje studenata predstavlja kao relacioni proces, a fokus se pomera sa angažmana studenata na njegovo manifestovanje. Oslanjajući se na različite, već pomenute perspektive i

orijentacije, poput uključivanja (Astin, 1999), kvaliteta zalaganja (Pace, 1982), vremena provedenog u radu na zadacima (Tyler, 1931), akademske i socijalne integracije (Pascarella, 1985; Tinto, 1993), kao i principa za uspješno angažovanje studenata u visokoškolskom obrazovanju (Chickering & Gamson, 1987), Kuh (2001) vrši sublimaciju dotadašnjih nalaza. Angažovanje prikazuje kao konstelaciju srodnih konstrukata kojima se iskazuje vreme i energija koju studenti posvećuju pedagoški efektivnim aktivnostima, odnosno aktivnostima važnim za njihovo učenje i postignuća. Promovisao je NSSE koncept (*NSSE's Conceptual Framework*, 2013) kao ključni faktor za postizanje uspeha tokom procesa studiranja, ističući njegovu ulogu u preoblikovanju razumevanja kvaliteta institucija visokog obrazovanja (Slika 3).



Slika 3. Konceptualni elementi i odabrani načini manifestovanja angažovanja studenata (prema: *NSSE's Conceptual Framework*, 2013)

Angažovanje studenata posmatrano je kroz prizmu izbora i obaveza na nivou studenata, nastavnika i visokoškolskih institucija. Studentski izbori obuhvataju kvalitet napora i uključivanje studenata u nastavne i vannastavne aktivnosti i interakcije. Pri izboru aktivnosti u kojima se angažuju, studenti ne uzimaju u obzir samo sadržaj predmeta, raspored, organizaciju rada, već i karakteristike nastavnika i obim predispitnih zadataka i obaveza. Takođe, studenti donose odluke o tome kako upravljaju vremenom, ispunjavaju obaveze i ostvaruju kontakte i druže se sa drugim studentima tokom i van nastave. Relevantni izbori i obaveze u institucionalnom kontekstu oslanjaju se prvenstveno na principe dobre nastavne prakse (Chickering & Gamson, 1987). Nastavnici donose odluke o aktivnostima koje realizuju u okviru nastavnih predmeta, o očekivanjima od studenata, prirodi i toku povratnih informacija, kao i ličnom formalnom i neformalnom usavršavanju. Uprava fakulteta donosi odluke o uspostavljanju normi i raspodeli sredstava za podršku studentima. Zaposleni u

službama za nastavu i studentska pitanja mogu uočiti tekuće potrebe studenata kako u pogledu okruženja za učenje, tako i u organizovanju događaja koji obogaćuju proces studiranja. Kroz organizacionu politiku i prakse formulišu se norme i standardi za podršku svim učesnicima institucionalnog okruženja.

Ovaj pristup integrativno obuhvata kognitivne, afektivne i bihevioralne aspekte angažovanja uz reciprocitet odgovornosti i studenata i fakulteta (nastavnika). Zalaganje studenata podrazumeva učestalost i nivo posvećenosti učenju, aktivnostima i interakcijama koje ostvaruju, a institucionalne prilike obuhvataju *efektivne akademske aktivnosti*¹⁰ kojima se postiže visok nivo studentskog angažovanja. Uzimajući u obzir značaj karakteristika studenata i celokupnog iskustva koje unose u proces studiranja, kao i ulogu obrazovnog i socijalnog okruženja, Kuh sa saradnicima (Kuh et al., 2006a) načinio je pokušaj da odredi angažovanje putem dva ključna pitanja vezana za proces studiranja: *Šta student čini?* i *Šta institucija čini?* Smatrao je da se pomoću odgovora na ova pitanja može identifikovati angažovanje, odnosno zalaganje studenata u svetlu prilika koje institucija pruža studentima da se angažuju.

Polazeći od ovog stava, autor određuje angažovanje kao „ukupno vreme i napor koji studenti posvećuju efektivnim akademskim aktivnostima i nivo do kojeg fakulteti podstiču studente da u njima učestvuju” (Kuh, 2009: 683).

U efektivne akademske aktivnosti ubrajaju se one za koje su istraživači u ovoj oblasti utvrdili da doprinose učenju i razvoju studenata i dovode do željenih, unapred predviđenih, ishoda učenja (NSSE, 2018). Takođe, pored efektivnosti, u NSSE (2015; 2018) konceptualnom modelu osnovna ideja o manifestovanju studentskog angažovanja zasnovana je na stavu da studenti participiraju i uključuju se u akademske, tačnije obrazovne i socijalne aktivnosti ukoliko u njima vide svrhu. Bliže određenje aktivnosti koje su efektivne i svrsishodne i kroz koje se studenti angažuju tokom studiranja operacionalizovane su preko *pet dobrih praksi*¹¹ koje su 2013. godine revidirane u *deset pokazatelja angažovanja*¹², svrstanih u četiri oblasti: akademski izazov, zajedničko učenje studenata, iskustvo sa nastavnicima i institucionalno okruženje (Tabela 4).

¹⁰ Engl. *Educationally purposeful activities*

¹¹ Engl. *NSSE Benchmarks of excellence*

¹² Engl. *NSSE Engagement Indicators*

Tabela 4. NSSE pokazatelji angažovanja studenata
(prema: NSSE Engagement Indicators, 2020)

OBLAST	POKAZATELJ
Akademski izazov	1) Učenje mišljenjem višeg reda
	2) Refleksivno i integrativno učenje
	3) Strategije učenja
	4) Numeričko rezonovanje
Zajedničko učenje studenata	1) Kolaborativno učenje
	2) Negovanje različitosti
Iskustvo sa nastavnicima	1) Interakcije nastavnika i studenata
	2) Efektivno podučavanje
Institucionalno okruženje	1) Kvalitet interakcija
	2) Podržavajuća organizaciona kultura

Pored pokazatelja angažovanja, Kuh (2008) posebno naglašava *aktivnosti snažnog uticaja na učenje i razvoj studenata*¹³. Ovim aktivnostima se od studenta zahteva visok nivo rešavanja problema, umeća prezentovanja, timskog rada i kontinuirana refleksija na vlastiti proces učenja (Kotlar i Ćulum, 2014). U aktivnosti snažnog uticaja ubrajaju se: (1) seminarska nastava koja se odvija u malim grupama (engl. *community-based learning*); (2) nastava organizovana po principu učenja zalaganjem u zajednici (engl. *service-learning*); (3) učešće u zajednicama koje uče (engl. *learning communities*); (4) savladavanje međupredmetnih sadržaja kroz intenzivne tečajeve (medijska pismenost i sl.); (5) učestvovanje studenata u projektnoj nastavi, istraživačkim projektima i u stručnoj praksi; (6) studiranje u inostranstvu (razmena studenata); (7) izrada završnog rada (diplomski rad, portfolio, završni ispit). Kuh smatra da svaki od studenata tokom procesa studiranja treba da učestvuje barem u dve od navedenih aktivnosti jer je njihova svrha bogaćenje ne samo obrazovnih već i životnih iskustava.

NSSE konceptualni okvir s vremenom je postao dominantna paradigma angažovanja studenata u oblasti kvaliteta visokog obrazovanja. Originalna verzija adaptirana je različitim kontekstima i nalazi primenu na univerzitetima širom sveta. Posebno su se izdvojile verzije koje su prilagođene nacionalnim kontekstima sledećih država: SAD i Kanada (NSSE), Australija i Novi Zeland (AUSSE), Južnoafrička Republika (SASSE), Kina (CCSS), Tajvan (TSEM), Velika Britanija (UKES), Irska (ISSE). Poslednjih godina se primena ovog okvira

¹³ Engl. *NSSE High-Impact Practices*

širi i na ostale zemlje Zapadne i Istočne Evrope. Pored NSSE pokazatelja angažovanja i aktivnosti snažnog uticaja, ovaj konceptualni okvir obuhvatio je ispitivanje percepcija visokoškolskih nastavnika, sa ciljem da uz njihov ugao gledanja upotpuni karakteristike studentskog angažovanja u nacionalnom i kontekstu određene visokoškolske ustanove.

Ovaj model uspešno je usklađivan sa potrebama konteksta različitih zemalja i primenjivan u njihovim sistemima visokog obrazovanja. Međutim, pored široke zastupljenosti i primene, na prostorima Republike Srbije nisu zabeležena istraživanja koja u fokusu imaju angažovanje u visokoškolskim ustanovama niti u kojima je primenjivan NSSE okvir. S obzirom na širok dijapazon mogućnosti za analizu koje pruža, konceptualizacija angažovanja studenata putem ovog modela mogla bi ukazati na stanje značajnih aspekata i elemenata visokoškolskih ustanova za angažovanje studenata kod nas. Stoga je u ovom radu načinjen pokušaj prilagođavanja NSSE modela prilikama na fakultetima Univerziteta u Nišu, sa težnjom da se ukaže na stanje, ali i na mogućnosti za unapređenje u pojedinim oblastima funkcionisanja ovih institucija.

2. VISOKOŠKOLSKI KONTEKST

Polazeći od stava da na pojedinca utiču relacije sa okruženjem u kojem se nalazi, odnosno da njegov razvoj zavisi od obeležja konteksta u kojem deluje, obrazovne institucije mogu se smatrati jednim od najznačajnijih okvira za formiranje ličnosti. Osim inicijalne namene, sticanja znanja, veština i osposobljavanja studenata za buduće kompetentno delovanje u okviru profesije, u ovim se ustanovama prenose kulturne norme i vrednosti, uspostavljaju različiti odnosi i priprema se za život u širem društvenom okruženju.

Obrazovne institucije, kao i bilo koja druga organizacija, poseduju određenu kulturu koja se reflektuje na celokupan nastavni proces i na kvalitet njihovog funkcionisanja. S obzirom na to da celokupni školski sistemi prolaze kroz period transformacije, organizacioni kontekst postaje bitan faktor poboljšanja akademske misije svake obrazovne institucije.

Kako je visokoškolski kontekst specifičniji i kompleksniji od svih u pogledu strukture, organizacije, reputacije, autonomije, pa i od kriterijuma i zahteva za postizanje kvaliteta, u nastavku rada posvećena je posebna pažnja njegovom temeljnom i sveobuhvatnom razmatranju.

2.1. Određenje pojma i priroda definisanja konteksta visokog obrazovanja

Suštinska obeležja i sam razvojni put visokoškolskog konteksta nemoguće je sagledati bez prethodnog određenja i razumevanja koncepta konteksta. Istorijski posmatrano, sve do sredine prošlog veka ovaj pojam nije bio u fokusu istraživačkog interesovanja, pa je u tom pogledu bio prilično višesmislen. Od druge polovine prošlog veka primetni su različiti istraživački poduhvati kojima su obuhvaćeni brojni indikatori putem kojih su izvršeni pokušaji što preciznijeg opisa i određenja pojma kontekst. Primera radi, kao indikatore prirode, dinamike i uopšte funkcionisanja neke organizacije u obzir treba uzeti njeno okruženje, odnosno senzibilitet i postupanje njenih članova. U tom pogledu, neki autori, poput Čitića i Cvetkovića (2018), ukazuju na ciljnu usmerenost istraživača ka ispitivanju ponašanja (načina i uticaja) članova organizacija. Ovakva nastojanja istraživača delom su rasvetlila pitanja organizacione klime i kulture, odnosno samog konteksta.

Kada se govori o području obrazovanja, smatra se da je ovaj pojam prevashodno došao iz psihologije i određen je kao kognitivni mehanizam. Ova uslovno rečeno „aparatura” pokreće se međusobno povezanim delovima, u ovom slučaju mentalnih sadržaja. Slično ovom, određenje su dali Purković i Bezjak (2015), ukazujući na slike, pojmove, vrednosti kao suštinske elemente mentalnih sadržaja koji kontekstu daju smisao i značenje. Takođe, za definisanje konkretnog psihološkog i nastavnog konteksta pojedini autori se služe spoljašnjim i unutrašnjim činiocima. Tako Verbitski (Verbitsky, 2004; prema: Purković i Bezjak, 2015: 134) kontekst definiše kao „pseudoprostornu višedimenzionalnu strukturu koja obuhvata ukupne relacije između središnjeg objekta i drugih predmeta, odnosno, zamišljeni višedimenzionalni prostor u kojem se oko nekog središnjeg objekta topološki i logički organizuju različiti materijali i komunikacijske situacije koje tom objektu daju značenje”. Ovo podrazumeva da se autori u određenju pojma kontekst koriste sistemom međusobno povezanih činilaca koji formiraju kako percepciju i razumevanje u određenoj situaciji tako i njihovu transformaciju.

Institucije visokog obrazovanja, kao tercijarni sektor obrazovanja, konstantno osluškaju potrebe korisnika obrazovnih usluga, prevashodno studenata ali i drugih relevantnih strana, poput preduzetnika, stručnjaka iz prakse, tržišta rada. Samim tim, svako od njih, s obzirom na prirodu i oblast delovanja, kao i svoje specifičnosti, definiše svoj okvir poslovanja i pružanja obrazovnih usluga, ali i buduće tendencije razvoja i organizacije. Saglasno konstataciji Buntaka i saradnika (2018), one su organizacije jasno izražene misije i vizije. Standardizacijom i sertifikacijom visokoškolskih ustanova tačno je definisan obim i vrsta

delatnosti, odnosno obrazovnih usluga, kao i njihova usklađenost sa zahtevima i kriterijumima sadržanim u standardima. Dakle, optimalni nivo uređenosti visokoškolskog konteksta u našoj zemlji utvrđen je *Zakonom o visokom obrazovanju*¹⁴, *Pravilnikom o standardima i postupku za akreditaciju visokoškolskih ustanova*¹⁵ i *Pravilnikom o standardima za samovrednovanje i ocenjivanje kvaliteta visokoškolskih ustanova i studijskih programa*¹⁶. Standardi su implementirani prema Evropskim standardima i smernicama obezbeđivanja kvaliteta u visokom obrazovanju iz 2015,¹⁷ uz načinjeno neophodno prilagođavanje društvenim i obrazovnim prilikama i okolnostima. Svaka visokoškolska ustanova unutar svojih tela ili odbora za kvalitet, prema unapred propisanim standardima, izrađuje strategiju obezbeđenja kvaliteta kao i akcioni plan za njenu implementaciju. Strategijom se definišu ciljevi, oblasti, subjekti i mere za obezbeđenje kvaliteta, a akcionim planom se preciziraju mere i postupci za obezbeđenje kvaliteta u svim relevantnim oblastima (studijski programi osnovnih, master i doktorskih studija, nastavni proces, naučnoistraživački rad, studenti, kvalitet studiranja i života studenata na fakultetu, udžbenici i literatura, bibliotečki resursi, informatički resursi, prostor i oprema, nenastavna podrška, stručne službe, sekretarijat, proces upravljanja fakultetom, finansiranje, javnost i transparentnost u radu, sistem upravljanja kvalitetom i sistemsko praćenje, uloga studenata u unapređenju kvaliteta, proces samovrednovanja). Jedino na ovakav način moguće je očekivati da se unaprede efikasnost i efektivnost visokoškolskih organizacija.

S obzirom na to da je kontekst visokoškolske ustanove dinamičan, efikasan i funkcionalan sistem, prilagodljiv promenama i potrebama okruženja, u tom pogledu važno je osavremenjivanje studijskih programa, unapređivanje nastavnog procesa, otvorenost institucije za naučnoistraživački, umetnički i stručni rad, a samim tim rad nastavnika i studenata. Neophodno je da ustanove obezbede adekvatan prostor i opremu, aktuelnu literaturu i udžbenike, finansijsku i različite vidove podrške korisnicima svojih usluga.

Pored kontekstualnih činilaca, važno je ukazati na institucije i faktore izvan same ustanove, a koji na posredan i neposredan način utiču na njeno delovanje i funkcionisanje. Kako se delovanje ustanove odvija u složenom okruženju, društveno-ekonomskom i akademskom, ustanova treba da utvrdi eksterna i interna pitanja koja su relevantna za njenu

¹⁴ Dokument je dostupan na internet stranici

https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_visokom_obrazovanju.html

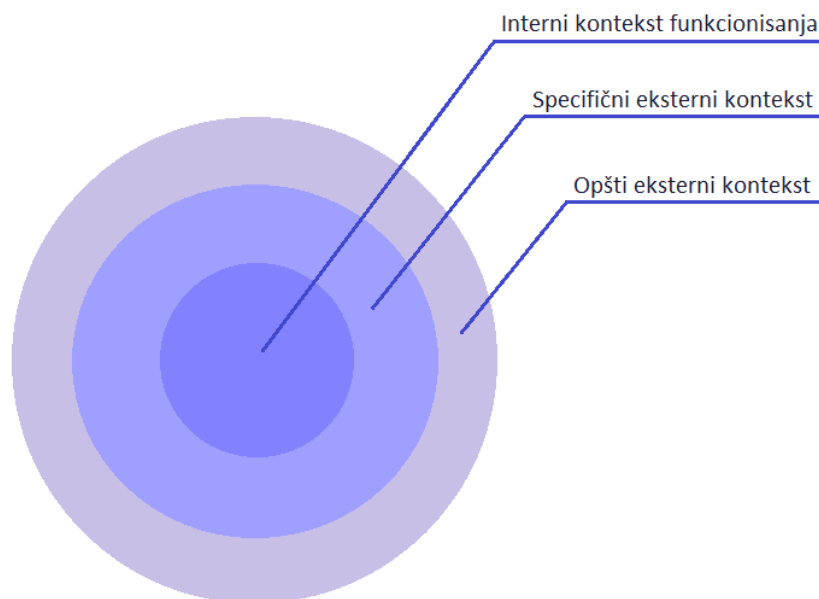
¹⁵ Dokument je dostupan na internet stranici <https://www.nat.rs/wp-content/uploads/2019/07/Pravilnik-za-akreditaciju-visoko%C5%A1kolskih-ustanova-f.pdf>

¹⁶ Dokument je dostupan na internet stranici <https://www.nat.rs/wp-content/uploads/2019/07/Pravilnik-za-samovrednovanje-f.pdf>

¹⁷ Engl. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area – ESG*
Dostupno na https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf

svrhu i strateško usmerenje i koja utiču na njenu sposobnost da ostvaruje predviđene rezultate. Da bi se ostvario uspešan rad visokoškolske ustanove, to zahteva značajne ljudske i materijalne resurse. U tu svrhu treba permanentno poboljšavati i inovirati sve programske aktivnosti. Ove aktivnosti mogu biti vezane za rad univerziteta u koje se ubrajaju resursi, prostor, informacije u pogledu njihovog razvoja i transparentnosti. Za kvalitet nastave i studijskih programa na svim nivoima studija važno je poboljšanje kompetencija nastavnika, definisanje ishoda učenja, inoviranje studijskih programa, uvođenje novih metoda, vrednovanje i ocenjivanje, evaluacija različitih segmenata funkcionisanja ustanove (obrazovnog, naučnoistraživačkog rada, ocenjivanja, studenata i sl.). Iako je neophodno formirati takav sistem da se univerziteti, u što većoj meri, finansiraju od sopstvenih prihoda, često je neophodna materijalna podrška države i drugih zainteresovanih strana. Programske aktivnosti u pogledu unapređivanja nastavnog, naučnoistraživačkog, stručnog i umetničkog rada podrazumevaju različito ulaganje, ali i korišćenje sredstava, fondova, projekata, programa i fondacija. Na ovaj način omogućuje se razvoj postojećeg naučnoistraživačkog i umetničkog rada i obezbeđuje naučni podmladak. Oblast međunarodne saradnje je od važnosti za afirmaciju univerziteta u evropskom, ali i širem prostoru visokog obrazovanja. Od posebnog su značaja i aktivnosti vezane za praćenje, obezbeđenje i unapređenje kvaliteta. Ove aktivnosti omogućavaju stvaranje uslova za bolji rad i funkcionisanje svih članova visokoškolske organizacije. Naročito je važno stvaranje uslova za veće angažovanje studenata u svim sferama koje se odnose na unapređenje kvaliteta. Na ovaj način studenti dobijaju legitimitet kao poštovani i punopravni učesnici u sistemu visokoškolske ustanove.

S obzirom na to da visokoškolska ustanova prati promene faktora iz spoljašnjeg i unutrašnjeg okruženja i vrši analizu njihovih uticaja, u tom smislu Buntak i saradnici (2018) izdvajaju spoljašnje okruženje pod koje potpada opšti i specifični kontekst i interno okruženje koje se vezuje za akademsku odnosno organizacionu kulturu (Slika 4).



Slika 4. Eksterni i interni visokoškolski kontekst
(prilagođeno prema: Buntak i sar., 2018: 47)

Pod *opštim kontekstom* smatraju se svi činioci (faktori, procesi) eksternog visokoškolskog okruženja nad kojima ustanova nema nadležnosti niti mogućnosti za delovanje niti njihovo menjanje, a koji se posredno ili neposredno odražavaju na specifično okruženje (Milovanović i Jovanović, 2018). Neki od uticaja mogu biti članstvo u različitim regionalnim integracijama, uspostavljanje institucionalnih okvira u vidu zakona, normi i drugih propisa, ili kulturoloških okvira u smislu navika, običaja, tradicije, jezika, pisma i dr. (Drljača i sar., 2015). U svom opštem kontekstu, visoko obrazovanje pod snažnim je uticajem dinamičnih procesa globalizacije i ubranog tehnološkog razvoja. Ovi procesi oblikuju trendove i karakter savremenog društva i obrazovanja i zato što ustanova nema mogućnost da utiče na njih, ona im se prilagođava.

Specifični eksterni kontekst čine faktori iz okruženja organizacije koji na nju vrše direktan uticaj. Kako je implementiranje brojnih regulativa doprinelo preoblikovanju tradicionalnih načina na koji univerziteti funkcionišu, specifično visokoškolsko okruženje može biti sagledano kroz prizmu reformi i sveobuhvatnih promena koje se dešavaju u okviru Evropskog prostora visokog obrazovanja. Stoga, specifični eksterni kontekst čine aspekti reforme koji se odnose na evropske regulative i uticaje i vrše neposredni uticaj na lokalni kulturni, pedagoški i andragoški kontekst u kome se proces visokog obrazovanja odvija.

Na kraju, bilo koja promena ili proces dobija svoj konačni oblik i primenu u *internom okruženju institucije*, odnosno kroz kontekst funkcionisanja. Interni kontekst ustanove jeste okruženje u kojem ona teži da ostvari svoje strukturne i funkcionalne ciljeve. Utvrđivanje visokoškolskog konteksta u internom smislu znači analizu kulture ustanove, odnosno vrednosti, normi, običaja koji usmeravaju aktivnosti i ponašanja, zatim svih resursa sa kojima organizacija raspolaže, to jest materijalnih, finansijskih, ljudskih i, naposljetku, njenu strukturu, odnosno sveukupnost veza i odnosa (Buntak i sar., 2018).

Za potpunije razumevanje konteksta visokoškolske organizacije potrebno je izvršiti analizu internog i eksternog okruženja kako bi se uvideli ključni uticaji i činioci njenog funkcionisanja. Jedna od najprimenjenijih metoda za analizu eksternog konteksta je PEST metoda¹⁸, kojom su obuhvaćena četiri elementa okruženja: politički, ekonomski, sociološki faktori i tehničko-tehnološki. Analiza eksternog konteksta visokoškolskih ustanova u Republici Srbiji prikazana je u Tabeli 5.

Tabela 5. PEST analiza eksternog konteksta visokoškolskih ustanova u Republici Srbiji

PEST analiza			
POLITIČKI I PRAVNI FAKTORI	EKONOMSKI FAKTORI	SOCIOLOŠKI FAKTORI	TEHNIČKO-TEHNOLOŠKI FAKTORI
- Odnos državnih politika prema kvalitetu visokog obrazovanja	- Nizak životni standard - Visoka nezaposlenost	- Nejednakost u pristupu visokom obrazovanju - Starenje populacije i migracije	- Tendencija osavremenjivanja tehničko-tehnoloških kapaciteta ustanova
- Usaglašavanje zakonskih regulativa Republike Srbije sa Evropskim prostorom visokog obrazovanja	- Način finansiranja visokog obrazovanja	- Otpor prema društvenim i kulturnim promenama	- Digitalizacija sistema visokog obrazovanja

U pogledu političkih i pravnih činilaca funkcionisanja visokoškolskih ustanova u Republici Srbiji, važno je ukazati na aktuelno stanje i ključne odrednice u ovoj oblasti. Poslednjih godina je u oblasti visokog obrazovanja razvijen niz organizacionih jedinica koje su zadužene za njegov razvoj i unapređivanje. Dakle, osim nadležnog Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja,¹⁹ koje utvrđuje i vodi politiku, za pitanja visokog obrazovanja su naročito važni Nacionalni savet za visoko obrazovanje²⁰, Konferencija univerziteta u Srbiji

¹⁸ PEST – analiza političke, ekonomske, društvene i tehnološke dimenzije organizacionog okruženja predstavlja okvir oblikovanja i kategorizovanja ključnih sredinskih činilaca koji upravlja (visoko)školske institucije pruža uvid u situaciju u kojoj se ustanova nalazi i omogućuje joj jednostavniji rad.

¹⁹ Dostupno na <http://www.mpn.gov.rs/osnovni-podaci/>

²⁰ Nacionalni savet za visoko obrazovanje je najviša institucija u Republici Srbiji koja je, po Zakonu o visokom obrazovanju, nadležna za obezbeđenje razvoja i unapređenje kvaliteta visokog obrazovanja. Dostupno na <http://nsvo.gov.rs/>

(KONUS),²¹ Konferencija akademija i visokih škola Srbije²² (KASSS), Studentska konferencija univerziteta Srbije (SKONUS) i Studentska konferencija akademija strukovnih studija Srbije²³ (SKASSS). Navedene organizacije osnovane su sa ciljem unapređivanja i osavremenjivanja u oblasti sistema visokog obrazovanja i zaštite interesa njegovih učesnika. Rad svake od njih, a naročito Nacionalnog saveta, treba da doprinese osiguranju kvaliteta i akreditaciji visokoškolskih ustanova i programa, s obzirom na to da je Srbija 2018. izgubila članstvo u Evropskoj asocijaciji za osiguranje kvaliteta u visokom obrazovanju²⁴ (ENQA). Stoga su trenutni prioriteti nadležnih institucija postizanje što potpunije internacionalizacije, pozicioniranje u prostoru visokog obrazovanja, dobijanje punopravnog statusa i ponovne registracije u ENQA.

Da bi se ostvarili prioritetni ciljevi i usaglašavanje sa Evropskim prostorom visokog obrazovanja, donete su brojne zakonske regulative kojima je definisan rad visokoškolskih ustanova. Najvažnija je svakako *Zakon o visokom obrazovanju*²⁵ (ZVO), kojim su poslednji put 2021. godine učinjene izmene u sistemu visokog obrazovanja, pre svega u pogledu osiguranja i provere kvaliteta. Prema *Izveštaju o realizaciji akcionog plana za sprovođenje strategije razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine*,²⁶ zabeleženi su nedostaci u ovoj oblasti, te se ističe da proces provere kvaliteta treba da postane refleksivan i analitičan, kao i da uključuje razvojnu dimenziju i podstiče inovacije. Smatra se da postojeće metode ne omogućavaju adekvatnu procenu kvantitativnih indikatora u visokom obrazovanju. Ovakav izostanak najvažnijih pokazatelja prema obuhvatu, relevantnosti i efikasnosti ukazuje da sistem visokog obrazovanja nije u stanju da odgovori postojećim potrebama u oblasti

²¹ Konferencija univerziteta Srbije osnovana je 2005. godine. Ona okuplja 18 akreditovanih univerziteta širom Srbije, na kojima se školuje blizu 250 000 studenata, a nastavom i naučnim istraživanjem bavi se više od 20 000 stručnjaka. Konferencija koordiniše rad svih univerziteta, državnih i privatnih, i u njoj se utvrđuje njihova zajednička politika i ostvaruju zajednički interesi. Dostupno na <http://www.konus.ac.rs/>

²² Asocijacija neuniverzitetskih visokoškolskih ustanova Srbije. Članice Konferencije akademija i visokih škola Srbije su akreditovane akademije i visoke škole strukovnih studija Srbije. Kao pravna sledbenica Konferencije direktora viših škola, osnovana je 12. 04. 2011. godine radi koordiniranja rada, utvrđivanja zajedničke politike i ostvarivanja zajedničkih interesa svojih članica. Dostupno na <https://www.kasss.rs/>

²³ Studentska konferencija akademija strukovnih studija Srbije je osnovana Zakonom o visokom obrazovanju radi ostvarivanja zajedničkih interesa studenata kao partnera u procesu visokog obrazovanja u Srbiji, koordiniranja rada i utvrđivanja zajedničke politike studentskih parlamenata akademija strukovnih studija, odnosno visokih škola strukovnih studija u Srbiji i obavljanja drugih poslova utvrđenih Zakonom. Dostupno na https://www.eurashe.eu/library/mission-phe/EURASHE_sem_PHE_Belgrade_090315_pres_ANDRIJEVIC_srb.pdf

²⁴ Engl. *The European Association for Quality Assurance in Higher Education*. Dostupno na <https://www.enqa.eu/>

²⁵ Dokument je dostupan na internet stranici

https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_visokom_obrazovanju.html

²⁶ Dokument je dostupan na internet stranici <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2020/10/Izvestaj-o-Realizaciji-Akcionog-Plana-za-Sprovođenje-Strategije-Razvoja-Obrazovanja-u-Srbiji-do-2020.-godine-za-2019.-godinu.pdf>

kvaliteta. Donošenjem *Strategije razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine*²⁷ predviđa se poboljšanje u navedenim oblastima, ali se i ističe da su već načinjeni pozitivni pomaci u pogledu povezivanja visokog obrazovanja sa privredom, unapređivanja očekivanih ishoda studiranja i istraživanja.

Od posebnog značaja za angažman studenata je donošenje Zakona o studentskom organizovanju²⁸ 2021. godine kojim se uređuje položaj, delovanje, nadležnost, organizacija i način finansiranja predstavnika studenata u nastavnom procesu i upravljanju visokoškolskom ustanovom. Takođe se pruža mogućnost za ostvarivanje interesa studenata kroz rad studentskih konferencija i parlamenta. Na ovaj način, između ostalog, regulišu se aktivnosti koje se odnose na osiguranje i ocenu kvaliteta nastave, reformu studijskih programa, analizu i ocenu efikasnosti studija, utvrđivanje broja ESPB bodova, razvoj mobilnosti studenata, podsticanje naučno-istraživačkog rada studenata, saradnju sa tržištem rada, zaštitu prava studenata i unapređenje studentskog standarda. Osim toga, ovaj zakon reguliše pitanja realizacije vannastavnih aktivnosti studenata, osnivanja i koordinisanja sportskim timovima, organizacije stručnih i sportskih takmičenja, konferencija, humanitarnih aktivnosti i ekskurzija. U okviru vannastavnog angažovanja studenata definisane su i studijske i stručne posete ustanovama i institucijama u zemlji i inostranstvu, stručne prakse, tribine, naučni skupovi, promocije naučne i stručne literature, časopisa. Stupanjem na snagu ovog zakona značajno je umanjena mogućnost za različite interpretacije i nesklad u regulisanju prava i mogućnosti koje studenti mogu da ostvare u pogledu njihovog angažovanja u procesu studiranja. Republika Srbija ovim je postala jedna od država koja je prepoznala inicijativu i potrebu studenata za sistemskim uređenjem ove oblasti.

U pogledu okruženja za učenje, značajan iskorak načinjen je 2019. godine donošenjem Zakona o dualnom modelu studiranja²⁹. Prema ovom zakonu, okruženjem za učenje smatraju se i visokoškolske ustanove i poslodavci. Tako se definiše da angažovanje studenta obuhvata i studentsku praksu i daje mogućnost visokoškolskoj ustanovi da organizuje studentsku praksu, između ostalog, i kao deo studijskog programa. Dualni model nastave osmišljen je na način da se realizuje kroz aktivnu nastavu na visokoškolskoj ustanovi i praktičnu obuku i rad kod

²⁷ Dokument je dostupan na internet stranici http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2021/02/1-SROVRS-2030_MASTER_0402_V1.pdf

²⁸ Dokument je dostupan na internet stranici http://www.parlament.gov.rs/upload/archive/files/lat/pdf/predlozi_zakona/2021/974-21%20-%20Lat..pdf

²⁹ Dokument je dostupan na internet stranici <https://www.propisi.net/zakon-o-dualnom-modelu-studija-u-visokom-obrazovanju/>

poslodavca, odnosno *učenje kroz rad*³⁰. Osnovni cilj dualnog obrazovanja ogleda se u prevazilaženju nedoslednosti između teorijskih i praktičnih znanja, kao i brzog prilagođavanja promenama u eksternom okruženju. Time se, kako se navodi, omogućava individualni put učenja, odnosno personalizacija studiranja, kroz artikulaciju teorijskih i praktičnih znanja u procesu studiranja. Osim toga, obezbeđuje se, pored sticanja kvalifikacija, dobijanje nadoknade za rad i mogućnost zapošljavanja kod poslodavca. Na ovaj način postizanje relevantnosti visokog obrazovanja ogleda se u njegovom usaglašavanju sa potrebama privrede i tržišta rada. Ovaj takozvani „preduzetnički” model univerziteta treba da postigne veću upotrebnu vrednost znanja i na taj način omogući institucijama visokog obrazovanja da se prilagode savremenom okruženju.

Prema podacima EUROSTATA (2019), oko petine stanovništva Srbije ima visok stepen obrazovanja. Iako je trend upisivanja mladih na visokoškolske ustanove poslednjih godina u stalnom porastu, kada su u pitanju socioekonomski faktori eksternog okruženja visokoškolskih institucija, u našoj zemlji situacija se ne može smatrati povoljnom. Naime, nizak životni standard utiče na to da upisani studenti neretko bivaju prinuđeni da odustanu od studiranja, što dovodi do smanjenja stručnjaka iz različitih oblasti i, opet, doprinosi siromaštvu. Ukoliko završe studije, na zaposlenje neretko čekaju i više godina, što utiče na kvalitet njihovih znanja, ali i utiče na starosnu strukturu nezaposlenih. Iz tog, ali i drugih razloga, sve veći broj studenata nastavlja studije u drugim zemljama. Posledica takvih demografskih trendova je smanjen broj studenata koji je u poslednjih 8 godina za 15%.

Poseban uticaj na studente i proces studiranja ima finansiranje u visokom obrazovanju. S obzirom na to da studenti pohađaju studije u statusu budžetskih ili samofinansirajućih, može se uvideti da ovo umnogome ograničava pristup visokom obrazovanju onima koji su u nepovoljnom socijalnom i materijalnom položaju. U prilog tome govori činjenica da fakulteti ostvaruju svoje prihode uglavnom preko školarina samofinansirajućih studenata te nisu u poziciji da studentima daju olakšice. Ovakav vid finansiranja visokoškolskih ustanova za posledicu ima stigmatizaciju određenih grupa, što je u suprotnosti sa načelima Evropskog prostora visokog obrazovanja kojim se teži ka inkluzivnosti. Međutim, trenutno ne postoji jasna podela autonomije i nadležnosti između Republike Srbije, univerziteta i fakulteta te je teško doći do sistemskog boljitka u ovoj oblasti. Neka od rešenja pronalaze se u participiranju

³⁰ Integralni deo studijskog programa po dualnom modelu studija, koji nosi određeni broj ESPB bodova, predstavlja organizovan proces tokom koga studenti pod nadzorom mentora radeći kod poslodavca primenjuju teorijska znanja u realnom radnom okruženju, imaju neposredan dodir sa poslovnim procedurama i tehnologijama koje se koriste u poslovnom svetu, povezuju se sa zaposlenim profesionalcima i pripremaju se za svet rada.

institucija za različite grantove Evropske unije, na primer program *Erasmus+*³¹ čije su projektne aktivnosti za period 2021–2027. godine usmerene na socijalnu inkluziju, zelenu i digitalnu tranziciju i promociju učešća mladih u demokratskom životu. Takođe, Evropska komisija predlaže priznavanje volonterskih aktivnosti i društveno koristan rad. Priznavanje kvalifikacija ugroženim grupama, kako bi se olakšao njihov pristup visokom obrazovanju, ostvaruje se upisom studenata po afirmativnim merama, odnosno upisom lica sa invaliditetom i pripadnika romske nacionalne manjine. Afirmativne mere regulisane su Programom afirmativne mere upisa lica sa invaliditetom, Smernicama za prilagođavanje prijemnog ispita osobama sa invaliditetom, odnosno Programom upisa studenata pripadnika romske nacionalne manjine (*Stručno uputstvo za sprovođenje upisa u prvu godinu studijskih programa osnovnih i integrisanih studija na visokoškolskim ustanovama čiji je osnivač Republika Srbija za školsku 2020/2021. godinu: 78/2020-72*).

U tehničkom i tehnološkom pogledu ustanove u našoj zemlji još uvek su u zaostatku za evropskim. Međutim, poslednjih godina je načinjen pomak u sistemu obrazovanja na svim nivoima. Teži se digitalizaciji i nabavci opreme kao i obuci nastavnika, učenika i studenata za korišćenje onlajn platformi za učenje. Ubrzane promene rezultat su napora nadležnih institucija, ali i razvoja svesti o prednostima učenja na daljinu. Razvoj u ovoj oblasti naročito je zapažen nakon izmeštanja nastavnog procesa u digitalno okruženje, nastalo kao posledica zatvaranja obrazovnih ustanova tokom pandemije virusa COVID-19³².

Visokoškolske ustanove i sistem visokog obrazovanja razvijaju se u pravcu savremenog i društveno odgovornog univerziteta, zasnovanog na akademskim principima i vrednostima, ali i na prihvatanju novih funkcija, poput kontinuiranog učenja, transfera tehnologija, angažovanja i saradnje sa lokalnom zajednicom. Zato je potrebno usklađivati rad ustanova u skladu sa *Trećom misijom u razvoju univerziteta*, odnosno pitanjima društvene odgovornosti i aktivnog uključivanja u razvoj zajednice. Uloga i karakteristike *Treće misije* analizirani su u posebnom odeljku.

³¹ *Erasmus+* je program Evropske unije kojim se pruža podrška obrazovanju, osposobljavanju, mladima i sportu u Evropi. Dostupno na: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/priorities_2019-2024_en

³² *Pandemija COVID-19* je pandemija koronavirusne bolesti 2019. koja je izbila u Vuhanu u Kini i koju karakterišu infekcija disajnih puteva i upala pluća. Epidemija je proglašena početkom decembra u gradu Vuhan u centralnoj Kini. Oboljenje izaziva virus porodice virusa korona pod nazivom SARS-CoV-2. Prenos SARS-CoV-2 virusa sa čoveka na čoveka potvrdila je Svetska zdravstvena organizacija (SZO) 23. januara 2020. godine, a pandemiju je proglasila 11. marta. Mnoge zemlje su proglasile vanredno stanje, a sa ciljem suzbijanja pandemije preduzele su mere karantina, policijskog časa i zatvaranja granica. Krajem marta 2020. godine, gotovo četvrtina svetske populacije je bila u karantinu. Škole i univerziteti su zatvoreni u više od 160 zemalja, što se odrazilo na preko milijardu i po učenika i studenata (91%) širom sveta. Pandemija je dovela do globalnih socioekonomskih poremećaja u svetu.

Pored značajnih činilaca iz okruženja, SWOT analizom³³ konteksta visokoškolske ustanove pruža se mogućnost za povezivanje unutrašnjih snaga institucije i faktora koji na nju deluju. Kako se SWOT analiza vezuje za oblasti samovrednovanja ustanove, izvršen je prikaz kvaliteta nastavnog procesa (Standard 5) sa pojedinih fakulteta Univerziteta u Nišu.

Tabela 6. SWOT analiza konteksta visokoškolskih ustanova Univerziteta u Nišu
Standard 5 – Kvalitet nastavnog procesa³⁴

Filozofski fakultet	
<p>SNAGE</p> <ul style="list-style-type: none"> * Nastavnici i saradnici Filozofskog fakulteta poseduju visok stepen naučno-stručne kompetentnosti za kvalitetno obavljanje posla. +++ * Sve informacije o terminima i planovima realizacije nastave (raspored časova), o rasporedu polaganja ispita i terminima konsultacija nastavnika i saradnika objavljeni su na internet stranici fakulteta. +++ * Metode nastavnog rada usaglašene su sa definisanim ishodom učenja. ++ * Nastavni rad se zasniva na interaktivnom učešću studenata u nastavnom procesu. ++ * Informacije o studijskim programima, planu i rasporedu nastave dostupne su na oglasnim tablama fakulteta i na sajtu fakulteta i uredno se ažuriraju, transparentne su i pružaju jasne i precizne aktuelne informacije. +++ * Sistemski se prati kvalitet nastave i preduzimaju se korektivne mere za njegovo unapređenje. +++ 	<p>SLABOSTI</p> <ul style="list-style-type: none"> * Knjige nastavnika i saradnika na sajtu fakulteta se ne ažuriraju sasvim redovno, što može dovesti do pojave netačnih informacija. ++ * Održavanje konsultacija nastavnika i saradnika se ne prati i ne kontroliše redovno. ++ * Nedovoljna posvećenost dela nastavnog osoblja organizovanju vannastavnih aktivnosti za studente ++ * Nedostatak fonolaboratorije za rad na filološkim departmanima, što bi omogućilo još interaktivniji pristup nastavi ++ * Nedostatak opreme za simultano prevodenje za rad filološkim departmanima, kao pretpostavke za interaktivne i praktične aktivnosti u nastavnim radu ++
<p>MOGUĆNOSTI</p> <ul style="list-style-type: none"> * Kontinuirano i sistematsko usavršavanje nastavnika i saradnika u oblasti pedagoških i didaktičko-metodičkih kompetencija +++ * Unapređivanje stanja u oblasti učenja na daljinu + * Opremanje učionica savremenim sredstvima za rad i za inoviranje metoda koje se koriste u nastavnim procesu ++ * Unapređivanje saradnje sa obrazovnim institucijama, institutima i domaćim i inostranim kulturnim centrima, iz koje bi kao rezultat proisteklo i poboljšanje kvaliteta nastavnog procesa + 	<p>OPASNOSTI</p> <ul style="list-style-type: none"> * Niska motivisanost pojedinih nastavnika za uvođenje novih metoda u nastavu i organizovanje različitih vrsta aktivnosti za studente, u okviru kurseva ili vannastavnih aktivnosti +++ * Nedostatak finansija za modernizaciju nastavnog procesa i adekvatnu podršku procesu reforme ++ * Potreba za sistemskim rešenjem pitanja stručne prakse čiji se obim prema novim standardima za akreditaciju utrostručuje +++
Elektronski fakultet	
<p>SNAGE</p> <ul style="list-style-type: none"> * Kvalitetan nastavnički kadar za većinu stručnih i opšteobrazovnih predmeta na osnovnim, master i doktorskim studijskim programima +++ * Kvalitetan prostor (amfiteatri i učionice) adekvatno opremljen za odvijanje nastave i vežbi ++ * Dostupnost nastavnog i ispitnog materijala (predavanja, vežbe, primeri ispitnih zadataka) na internet stranicama fakulteta ++ * Regularnost održavanja predavanja i vežbi, kao i poštovanje predviđenih termina za kolokvijume, ispite i ostale oblike provere znanja studenata ++ 	<p>SLABOSTI</p> <ul style="list-style-type: none"> * Relativno nepovoljna starosna struktura nastavnog osoblja, pri čemu je broj asistenata srazmerno mali u odnosu na broj profesora +++ * Neravnomerna tehnička opremljenost pojedinih laboratorija za izvođenje praktične nastave + * Skromna opremljenost biblioteke stručnom literaturom i udžbenicima novijeg datuma ++
<p>MOGUĆNOSTI</p> <ul style="list-style-type: none"> * Kontinuirano obrazovanje ljudi koji su diplomirali na fakultetu u ranijem periodu, kao i učešće u prekvalifikaciji i 	<p>OPASNOSTI</p> <ul style="list-style-type: none"> * Zastoj u modernizaciji nastave i tehničkom opremanju laboratorija zbog smanjenog finansiranja usled ekonomske

³³ Engl. SWOT (*Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*) – tehnika strategijskog menadžmenta putem koje se uočavaju strategijski izbori dovođenjem u vezu snaga i slabosti internog okruženja ustanove sa šansama i pretnjama u eksternom okruženju.

³⁴ Tabela je formirana na osnovu zvaničnih dokumenata, istaknutih na sajtovima navedenih visokoškolskih ustanova.

<p>dokvalifikaciji radnika ++</p> <ul style="list-style-type: none"> * Obrazovanje ljudi na daljinu (<i>distant learning</i>) putem interaktivnih internet kurseva ++ * Brza izmena i/ili prilagođavanje nastavnih programa u skladu sa najnovijim dostignućima u oblastima od interesa za studente fakulteta +++ 	<p>krize ++</p> <ul style="list-style-type: none"> * Smanjena mogućnost sticanja praktičnih znanja studenata zbog narušene finansijske stabilnosti privrednih subjekata na koje se fakultet oslanja u obavljanju stručne prakse studenata ++ * Rizik gubitka eminentnog nastavnog osoblja koje dobija priliku za posao na sve brojnijim privatnim fakultetima +
Medicinski fakultet	
<p>SNAGE</p> <ul style="list-style-type: none"> * Učenje zasnovano na primeni moderne teorije edukacije ++ * Insistiranje na rekapitulaciji posebno značajnih i zahtevnih delova programske materije +++ * Uvođenje novih metoda nastavnog procesa, kontinuirani rad studenata i kontinuirano ocenjivanje ++ * Jasno definisane kompetencije studenata za veštine na kliničkim predmetima +++ * Precizna evidencija o savladanim kliničkim veštinama u Indeksu kliničke medicine +++ * Termin za konsultacije su određeni za svakog nastavnika i saradnika i objavljeni su na oglasnoj tabli predmeta. +++ * Način ocenjivanja i formiranja konačne ocene za svaki predmet precizno je definisan Pravilnikom koji je dostupan na sajtu fakulteta i oglasnoj tabli predmeta. +++ * Upotreba programa za elektronsko izvlačenje ispitivača u Službi za nastavu +++ * Stalni raspored polaganja testa, kao obaveznog dela završnog ispita, za svaki predmet +++ * Plan i raspored nastave na svim studijskim programima poznat je pre početka nastave i mora se dosledno sprovoditi. +++ * U cilju obezbeđenja kvaliteta nastavnog procesa, jasno su definisani standardi koji su sadržani u dokumentu Standardi i postupci za samovrednovanje i obezbeđenje kvaliteta. +++ 	<p>SLABOSTI</p> <ul style="list-style-type: none"> * Nedovoljna pripremljenost studenata za časove teorijske nastave ++ * Nedovoljna motivisanost studenata za učešće u interaktivnoj nastavi ++ * Nedovoljna motivisanost nastavnika za nove metode nastave + * Nedovoljan broj studenata na predavanjima iz pojedinih kliničkih predmeta ++ * Sklonost studenata da bolje ocenjuju predmete koje lako polazu i nastavnike koji su manje zahtevni ++
<p>MOGUĆNOSTI</p> <ul style="list-style-type: none"> * Uvođenje novih nastavnih metoda (učenje na daljinu i problem orijentisana nastava) ++ * Permanentni rad na poboljšanju pedagoških kompetencija nastavnika i saradnika +++ 	<p>OPASNOSTI</p> <ul style="list-style-type: none"> * Nedostatak finansija za podršku procesa reforme i modernizaciju nastavnog procesa ++
Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja	
<p>SNAGE</p> <ul style="list-style-type: none"> * Sistematski se prati kvalitet nastave na studijskom programu OAS fizičko vaspitanje i sport. +++ * Plan i raspored nastave na studijskom programu OAS fizičko vaspitanje i sport poznati su pre početka nastave i dostupni na sajtu fakulteta. +++ * Nastavnici se pridržavaju rasporeda časova. +++ * Koriste se savremena tehnička sredstva u nastavi. +++ * Spisak literature je dostupan u sklopu Plana izvođenja nastave. +++ * Nastavnici vode evidenciju o održanim predispitnim obavezama i završnim ispitima. ++ * Termin za konsultacije su određeni za svaki predmet i svakog nastavnika i saradnika i objavljeni na oglasnim tablama ispred kabineta. +++ * Osavremenjivanje metoda nastave i učenja u realizaciji različitih nastavnih aktivnosti je stalan proces. +++ * Interaktivno učešće studenata u različitim oblicima rada u toku nastavnog procesa +++ * Organizovanje stručnih poseta i obrazovnih ekskurzija za studente radi poboljšanja njihovih stručnih i profesionalnih kompetencija ++ * Način ocenjivanja i formiranja ocene precizno je definisan i jasno predstavljen i razrađen u okviru silabusa pojedinačnih nastavnih predmeta +++ 	<p>SLABOSTI</p> <ul style="list-style-type: none"> * Kompetentnost nastavnika i saradnika prilikom (re)izbora u saradnička i nastavnička zvanja usmerena je pretežno na naučni doprinos kandidata, a znatno manje na kvalitet nastavnog rada kandidata; +++ * Nedovoljna motivacija studenata za učešće u nekim oblicima interaktivne nastave. ++ * Nedovoljna motivacija pojedinih nastavnika i saradnika za kontinuirano stručno usavršavanje. ++ * Nepostojanje informacija o zapošljavanju studenata po završetku studija. +++

<ul style="list-style-type: none"> * Fakultet organizuje permanentni rad na poboljšanju pedagoških kompetencija nastavnika i saradnika. +++ * Kvalitet nastave ocenjuju studenti putem anketa. +++ * Primena odgovarajućih mera na osnovu rezultata anketa i različitih kontrola poštovanja predviđenih mera i postupaka u realizaciji nastavnog procesa. +++ 	
<p>MOGUĆNOSTI</p> <ul style="list-style-type: none"> * Kontinuiran rad na poboljšanju pedagoških i stručnih kompetencija nastavnika. ++ * Uvođenje elemenata učenja na daljinu na predmetima gde je to moguće u odnosu na sadržaj i suštinu predmeta. ++ * Osavremenjavanje nastave uvođenjem i primenom novih nastavnih metoda i savremenih tehnologija. ++ 	<p>OPASNOSTI</p> <ul style="list-style-type: none"> * Ograničenost finansijskih sredstava za podršku većim promenama u korišćenju savremenijih sredstava i metoda u realizaciji nastave i modernizaciji nastavnog procesa. +++ * Velika opterećenost nastavnika obavezama van nastavnog procesa, pre svega za sticanje naučnoistraživačkih kompetencija može da utiče na kvalitet nastavnog procesa. +++
Fakultet zaštite na radu	
<p>SNAGE</p> <ul style="list-style-type: none"> * Definisani kriterijumi za izbor nastavnika usklađeni su sa preporukama. +++ * Kompetentni nastavnici i saradnici za izvođenje nastave +++ * Rasporedi nastave i ispita u rokovima ističu se na ogasnim tablama i na internet strani fakulteta. +++ * Kroz kurikulume predmeta definisana su poglavlja studija slučaja – <i>case study</i>. +++ * Sve informacije nalaze se na internet stranici fakulteta. +++ * Metode nastave su dobro izabrane. +++ * Redovno sprovođenje studentskih anketa i analiza uspeha ++ 	<p>SLABOSTI</p> <ul style="list-style-type: none"> * Nedovoljno radova sa SCI liste +++ * Nezainteresovanost studenata za redovno praćenje promena ++ * Nedovoljna motivisanost studenata ++ * Izmene u rasporedu tokom realizacije od strane nastavnika + * Neadekvatna realizacija nastave prema definisanim pravilima + * Nedostatak adekvatne povratne sprege evaluacija – unapređenje kvaliteta nastave + * Nedostatak povratnih informacija od strane kompanija, * Nacionalne službe za zapošljavanje i diplomiranih studenata +++
<p>MOGUĆNOSTI</p> <ul style="list-style-type: none"> * Učešće na domaćim i međunarodnim projektima +++ * Učešće na domaćim i međunarodnim skupovima +++ * Redovno ažuriranje promena + * Usvajanje novih oblika interaktivne nastave +++ * Redovno ažuriranje promena na internet stranici fakulteta + * Kontrola realizacije nastave ++ * Korišćenje iskustava u procesu organizacije nastave na drugim institucijama na Univerzitetu, u zemlji i inostranstvu +++ * Javno objavljivanje rezultata vrednovanja i načina realizacije nastave na pojedinim predmetima +++ 	<p>OPASNOSTI</p> <ul style="list-style-type: none"> * Nespremnost nastavnika da kontinuirano rade na povećanju svoje kompetencije + * Neažurnost osobe zadužene za administriranje internet strane fakulteta + * Nespremnost nastavnika da promene svoje navike u metodu realizacije nastave ++ * Neblagovremeno informisanje studenata o nastalim promenama od strane nastavnika ++ * Nezainteresovanost nastavnog osoblja za promene u izboru metoda + * Nedovoljna zainteresovanost studenata da javno govore o kvalitetu nastave + * Neobjektivnost studenata prilikom anketiranja, kao i popunjavanje anketa od strane studenata koji nisu prisustvovali nastavi +++
Prirodno-matematički fakultet	
<p>SNAGE</p> <ul style="list-style-type: none"> * Dobar informacioni sistem omogućava unapređenje kvaliteta nastave +++ * Postojanje lista i profila predmeta na sajtu fakulteta omogućuju jednostavno cirkulisanje informacija +++ * Visokokvalifikovani predavači u pedagoškom i stručnom smislu +++ 	<p>SLABOSTI</p> <ul style="list-style-type: none"> * Nedovoljno često preispitivanje strategije obezbeđenja kvaliteta ++ * Neravnomerna opterećenost nastavnika i saradnika +++ * Nedovoljni prostorni resursi za izvođenje pojedinih oblika nastave ++
<p>MOGUĆNOSTI</p> <ul style="list-style-type: none"> * Veće učešće studenata u oceni kvaliteta nastavnog procesa +++ * Praćenje potrebnih aktivnosti ++ * Podsticanje nastavnika i saradnika na korišćenje sajtova predmeta ++ * Učešće na projektima koji mogu omogućiti sredstva za dodatno opremanje laboratorija, čime bi se poboljšao praktični aspekt držanja nastave ++ 	<p>OPASNOSTI</p> <ul style="list-style-type: none"> * Neprihvatanje novih tehnologija i sredstava komunikacije od strane pojedinih nastavnika i saradnika +++ * Neobjektivnost povratnih informacija od studenata ++
<p>*** +++ – visoko značajno; ++ – srednje značajno; + – malo značajno; 0 – bez značajnosti</p>	

Iz Tabele 6 se može uočiti da, iako se navedene visokoškolske ustanove razlikuju prema usmerenju i karakteristikama, postoje izvesne sličnosti u njihovom funkcionisanju. Dakle, u pogledu snaga kod svih ustanova navode se transparentnost informacija i kvalitet nastavnog kadra. Takođe, fakulteti su uglavnom kao prednosti naveli primenu interaktivnih metoda i participiranje studenata u nastavi. Slabosti koje ističu u navedenim ustanovama odnose se na motivaciju učesnika obrazovnog procesa. Nastavnici, kako se navodi, nisu motivisani za primenu metoda usmerenih na studente. Jedan od važnih razloga za nemotivisanost svakako jeste postupak (re)izbora nastavnika, koji se primenjuje u institucijama. Pri izboru u zvanja vrednuju se pisani radovi, što usmerava nastavnike da ispune ove uslove dok su nastavničke kompetencije stavljene po strani. Takođe, niska motivisanost nastavnika može se dovesti u vezu za izostankom motivisanosti studenata i sa izostankom njihovog angažmana. Na osnovu navedenog, studenti u ovim ustanovama dolaze na nastavu jer je to jedna od obaveza, ali su istovremeno pasivni posmatrači, bez volje da doprinesu samom procesu. Posebno važan podatak koji je istaknut jeste izostanak povratne informacije o broju studenata zaposlenih u struci nakon završenih studija. S obzirom na trend osavremenjivanja studijskih programa i njihovog prilagođavanja potrebama privrede, neophodno je da institucije imaju uvid u informacije o tome u kojoj meri ovi programi omogućuju da studenti uspešno zakorače u svet rada.

Kada su u pitanju mogućnosti za postizanje kvaliteta ustanove, izražena je potreba za osavremenjivanjem nastavnog procesa, kako u pogledu interaktivnosti tako i uvođenja savremenih tehnologija i pristupa kroz digitalizaciju i učenje na daljinu. Prema tome, može se uočiti da je prepoznata potreba transformisanja univerziteta i usmeravanja ka studentima i njihovim potrebama. Opasnost ovim nastojanjima pretila u obliku ograničenih finansijskih sredstava, što za posledicu ima slabu opremljenost, zastarelost literature, tehničkih i prostornih kapaciteta.

U pogledu savremenog pristupa visokoškolskoj ustanovi, koji je okrenut ka postizanju što višeg nivoa kvaliteta, potrebno je uspostaviti strukturu i kulturu organizacije, koju odlikuje efikasnost, fleksibilnost i agilnost svih njenih učesnika. Između ostalog, konstantno praćenje, obezbeđenje i unapređenje kvaliteta visokoškolske ustanove ne može biti uspešno bez osluškivanja obrazovnih potreba, preispitivanja i analize zadovoljstva njenih direktnih korisnika, odnosno studenata. Dakle, procena trenutnog stanja ključ je adekvatnog funkcionisanja i osmišljavanja konstruktivnih predloga za unapređenje kvaliteta rada. Na bazi ovih procena i analiza predviđaju se mere i aktivnosti (kako korektivne tako i mere unapređenja) unutar relevantnih tela institucije, a koje bi doprinele prevazilaženju

identifikovanih teškoća, otklanjanju nedostataka ali i radnji za unapređenje kvaliteta procenjivanih segmenata, što bi kao krajnji rezultat vodilo ka osiguranju lojalnosti i zadržavanju korisnika obrazovnih usluga ustanove.

2.2. Preobražaj opšteg konteksta visokog obrazovanja

Sadržaji, oblici, procesi, funkcije i ishodi visokog obrazovanja refleksija su dostignutog socijalnog i kulturnog razvoja i napretka. Visokoškolske ustanove, kao predstavnici tercijarnog sektora, svojim delovanjem treba da omoguće kontinuiran razvoj nauke, kvalitetno obrazovanje i širenje akademske zajednice. Ovim ustanove direktno utiču na razvoj lokalne i regionalne društvene zajednice, čiji je cilj postizanje izvrsnosti u svim aspektima akademskog rada. Takođe, u okvirima delovanja ovih institucija jedan od ključnih segmenata je formiranje kreativnog mislioca i stvaraoca, originalnog i autonomnog pojedinca sa formiranim potencijalima i sposobnostima za kontinuirano učenje, profesionalni i lični rast i razvoj. Od svog osnivanja, visokoškolske ustanove, pre svega univerziteti, predstavljaju obrazovne i istraživačke centre (Ćulum i Ledić, 2011). Sa uspostavljanjem evropskih država potpadaju pod državne institucije, u kojima se postavljaju temelji nacionalnih nauka, promoviše nacionalna ideologija i obrazuju stručnjaci koji će služiti državi (Turlajić, 2005). Dakle, može se reći da su visokoškolske ustanove predstavljale kolevku razvoja i napretka čitavog društva.

Istorijski gledano, osnovna funkcija univerziteta (produblјivanje znanja), vekovima je ostvarivana kroz hijerarhijski organizovanu strukturu. Na ovo ukazuju autori poput Turlajićeve (2001, 2006) i Boka (2005), što zapravo govori o osobenosti međuljudskih odnosa koji su vladali na različitim relacijama. Ovaj odnos nadređen–podređen zapravo je odnos profesor–student, gde svaka strana radi tačno određeni posao (predavanje–učenje) po jasno definisanim pravilima ponašanja i funkcionisanja. Bodroški-Spariosu (2017) naglašava činjenicu da su ovakvom organizacijom pravila ponašanja i funkcionisanja u ustanovama određivali profesori i studenti koji su, takođe, bili odgovorni za njihovu primenu. U ovom slučaju, profesori su vodili i usmeravali čitav proces. Na ovaj način, umanjivana je neizvesnost u pogledu sadržaja obrazovanja, interakcije između profesora i studenata, ponašanja samih profesora i međusobnog odnosa studenata. Ipak, pored oformljenog i ustaljenog načina funkcionisanja, ne znači da se univerzitet nije menjao, već se prateći promene, prilagođavao i transformisao u kompleksnu i višedimenzionalnu organizaciju.

Od sredine 20. veka sistem visokog obrazovanja našao se pod snažnim pritiskom procesa globalizacije i tehnološkog razvoja. Pojedini autori globalizaciju opisuju kroz različite uticaje, kako pozitivne tako i negativne (Knight 2007: 208), dok drugi (Baert & Da Silva, 2010; Munitlak Ivanović i sar., 2015) govore u terminima fenomena integrisanja ključnih aspekata razvoja savremenog društva. Premda globalizacija obuhvata zasebne, ali udružene oblasti, suštinski je to ekonomski proces integracije koji prevazilazi nacionalne granice i utiče na protok znanja, ljudi, vrednosti i ideja (Yang, 2002; prema: Pavlović, 2012).

Bez obzira na to da li se govori o zasebnim ili udruženim oblastima, jasno je da je nužnost za kreiranjem mreža znanja i potreba za intenzivnijim protokom kvalitetnog znanja uzročnik preobražaja visokog obrazovanja, prevashodno kada se govori o uticajima koji dolaze iz spoljašnjeg okruženja, a koje nije moguće niti poželjno zaobići. U tom pogledu, pokretači promena koji potiču iz eksternog okruženja visokoškolskog konteksta, a na koje ukazuju Kurej i saradnici (Curaj et al., 2018) mogu se podvesti pod: (1) tehnološke – tehnologija i digitalizacija kao osnov i potreba savremenog društva; (2) socijalne – porast socijalnih nejednakosti, nezaposlenosti, starenje stanovništva i promene u načinu života, nagli porast broja stanovnika; (3) političke – porast populističkih ideja, smanjenje konsenzusa o osnovnim političkim i društvenim principima; (4) ekonomske – ekonomska kriza, sukob kompanija, različiti pogledi na globalizaciju; (5) kulturne – osvrt na nekada dominantne kulturne vrednosti; (6) regionalne – tenzije unutar zajednica i država. Svaki od navedenih fenomena poslednjih godina je dodatno intenzivirao svoj globalni uticaj, samim tim i uticaj na visoko obrazovanje.

Usled uticaja globalizacijskih procesa, univerziteti u institucionalnom pogledu radikalno menjaju svoju strukturu i funkcionisanje i postaju sve raznolikiji po misijama, vrstama obrazovanja i saradnje. To dovodi do afirmacije i osnaživanja visokog obrazovanja. Znanje postaje najvažniji faktor i oruđe sveukupnog razvoja, a univerziteti kompleksne institucije – zajednice nastavnika i naučnika kojima se dodeljuje uloga posrednika u raspodeli društvenih i ekonomskih mogućnosti, na šta ukazuju mnogi autori (Bok, 2005; EHEA, 2015; Robertson, et al., 2007; Kundačina i Ilić, 2015; Nastasić, 2016; Pavlović i sar., 2012; Turlajić, 2001; 2006; Veber i Bergan, 2005).

Analizom dostupne literature, koja se bavi promenama opšteg konteksta visokog obrazovanja, stiče se uvid u različite tendencije promena, faza u transformisanju univerziteta.

(1) Transformisanje univerziteta iz elitnih u masovne – ubrzan porast broja studenata širom sveta. Masifikacija kao fenomen čini se najznačajnijim trendom savremenog visokog obrazovanja. Ovaj trend počiva na stavu da ekonomska i društvena budućnost država zavisi

od dostupnosti kvalitetnog visokog obrazovanja za većinu populacije umesto dostupnosti eliti (Rodić-Lukić & Lukić, 2018). Transformacija univerziteta u pogledu obuhvata studentske populacije otpočela je šezdesetih godina prošlog veka, a tokom sedamdesetih je došlo do udvostručavanja dotadašnjeg broja upisanih studenata i ovaj trend se s godinama nastavio (Martin & Sauvageot, 2011). Na primer, u Velikoj Britaniji je šezdesetih godina učešće generacije u visokom obrazovanju bilo 5%, da bi sredinom devedesetih naraslo na 30% (Medenica, 2010). Još veći porast broja upisanih studenata prisutan je u poslednje tri decenije, što se može videti i iz preciznijih podataka koje je izneo UNESCO (2018), a koji pokazuju da se studentska populacija u svetu uvećala sa 68,3 miliona studenata u 1990. godini na približno 250 miliona studenata u 2018. godini, što predstavlja rast bez presedana. Projekcije instituta UNESCO ukazuju na trend rasta koji bi 2040. godine iznosio 594 miliona studenata širom sveta.

Ipak, važno je naglasiti da potreba za studentima nije jednako zastupljena među regionima. Prosečan rast studentske populacije od 4,2% godišnje uslovljen je zahtevima post-industrijske ekonomije, uslužnim delatnostima i ekonomijom znanja (Calderon, 2018; Hoidn, 2016). S obzirom na to da se svetska ekonomija udvostručila između 1990. i 2016. godine, najrazvijenije zemlje svakako beleže i najizraženiju potrebu za visokoobrazovanim kadrom. Naime, najveći broj, čak tri četvrtine upisanih studenata godinama unazad, pripada SAD, zemljama severne, istočne i zapadne Azije, Okeanije i Zapadne Evrope, dok je najniža stopa upisa u Africi (0,3%), što prati globalizacijski trend društveno-ekonomskog razvoja (UNESCO, 2018). Takođe, masifikacija u razvijenim zemljama, za razliku od manje razvijenih, pored apsolutnog porasta ukupne upisne stope, podrazumeva promenu strukture studentske populacije kako bi se uključile netradicionalne grupe studenata (odrasli, zaposleni, majke sa malom decom, nacionalne manjine, socijalno isključeni i sl.) (Bodroški Spariosu, 2017; De Wit 2007; 2018; Zgaga, 2012). Ovaj vid masifikacije proizilazi iz potrebe društva za kvalifikovanom radnom snagom, što u današnje vreme uveliko prevazilazi nivo srednjeg obrazovanja.

(2) Transformisanje ili preobražaj iz centralizovanog ka decentralizovanom modelu univerziteta – uvođenje novih sistema finansiranja i komercijalizacije znanja. Ekonomska tranzicija društva i transformacija univerziteta dva su isprepletana procesa i trend koji značajno utiče na perspektivu sistema visokog obrazovanja. Iako u većini zemalja na svetu državni organi i dalje imaju ključnu ulogu u regulisanju i koordinisanju organizacije visokog obrazovanja, došlo je do postepenog pomeranja ka novim formama upravljanja i uticaja, naročito kroz nove modele finansiranja i sisteme za obezbeđenje kvaliteta (Evropska

komisija/EACEA/Eurydice, 2018). Ovo će najbolje uočava u sve većem broju studenata koji svoje visoko obrazovanje direktno plaćaju i u sve većem prisustvu privatnih visokoškolskih ustanova, odnosno njihovoj komercijalizaciji (Spasojević i sar., 2012).

U savremenom društvu, u kojem se koncepti društvo znanja, ekonomija znanja i upravljanje znanjem shvataju kao ključne proizvodne i razvojne snage, obrazovanje i znanje sve više imaju komercijalni značaj i tržišnu vrednost. Ostvarivanje komercijalizacije znanja u kontekstu visokog obrazovanja i istraživanja ogleda se u međusobnoj konkurentnosti i što boljem rangiranju u pružanju usluga među fakultetima, što postavlja izazov pred tradicionalnu ideju visokog obrazovanja (Bok, 2005; Vukasović, 2009). Premda su univerziteti inicijalno koncipirani kao jedinstvena zajednica univerzitetskih nastavnika i studenata, oni danas treba da zadovolje mnoge zainteresovane strane³⁵: poslodavce (kompanije) iz privatnog i javnog sektora, predstavnike centralne ili lokalne vlasti, bivše studente i donatore, a prvenstveno trenutne studente kao primarne korisnike usluga (Bodroški Spariosu, 2015; Kerr, 2001; Turlajić, 2005). Insistira se na uslugama i, samim tim, zadovoljstvu korisnika tih usluga. U skladu sa tim, mnoge zemlje, kako bi odgovorile na potrebe društva i tržišta, ali i sve većeg broja korisnika, pribegavaju decentralizaciji finansiranja visokoškolskih ustanova koje svoje usluge obrazovanja i istraživačkog rada plasiraju po određenoj ceni (Martin & Sauvageot, 2011). To dalje omogućava povećanje privatnog finansiranja, čiji se porast ostvaruje putem školarina koje plaćaju studenti. Takođe, takvo uvećanje se može ostvariti kroz privatne stipendije, donacije ili sponzorisanu istraživanja. U prilog tome, Robinsonova i saradnici (2009) ističu da pristup označen pojmovima *korisnik plaća* i *podela troškova* u suštini ukazuje na fundamentalni zaokret, gde se visoko obrazovanje sve više definiše kao privatno dobro koje prvenstveno doprinosi onima koji studiraju i diplomiraju na univerzitetima. Na ovaj način, studenti imaju mogućnost da svoje studiranje u određenoj meri pretvore u svoj trenutni posao i istovremeno se, postajući kompetentni i konkurentni, pripremaju za tržište rada.

(3) Transformisanje institucionalnog okvira – od binarnog ka diverzifikovanom sistemu. Za razliku od tradicionalnog sistema visokog obrazovanja prema kojem akademski studijski programi obezbeđuju obrazovanje i istraživanje, a strukovne studije stručnu i tehničku obuku, savremeno (neoliberalno) obrazovanje karakteriše razuđenost u smislu formiranja institucija koje nude kratkoročne programe i kurseve namenjene potrebama tržišta. Sa napretkom tehnologije, sve više je ovakvih obrazovnih programa za rešavanje specifičnih

³⁵ Engl. *Stakeholders*

problema (Dejanović i Ljubojević, 2017). Takav vid diverzifikacije doprineo je konkurentnosti, ali i nametnuo izazove obezbeđivanju kvaliteta obrazovanja.

(4) Transformisanje misije – društveno angažovan i/ili preduzetnički univerzitet. Nastava i istraživanje tradicionalno predstavljaju dve temeljne akademske delatnosti i sa njima povezane misije visokoškolskih institucija. S obzirom na to da univerziteti predstavljaju najvažniji izvor novih znanja i odgovorni su za njegovo širenje i primenu u praksi, od njih se danas očekuje proaktivnost i veći doprinos društvenom i ekonomskom razvoju na lokalnom, regionalnom i nacionalnom nivou. U tom pogledu, nastaje potreba za uvođenjem treće misije čiji je predmet odnos univerziteta i zajednice, odnosno društva u širem smislu kao i uloga univerziteta u razvoju zajednice u kojoj deluje i na koju deluje (Grandić i Bosanac, 2018). Pojedini autori, poput Čulumove i Ledićeve (2010 i 2011), u svojim radovima ukazuju na neka od istraživačkih područja u okviru spomenute misije. Među njima se izdvajaju: proučavanje i redefinisane svrhe univerziteta, sukob paradigmi visokog obrazovanja kao javnog i privatnog dobra, dinamika odnosa univerziteta i određenih činilaca zajednice (tržišta i industrije). Osim ovih, napominje se delovanje obrazovnih politika na razvoj i transformacije u visokoškolskom obrazovanju, aktivnostima i mehanizmima koje univerziteti koriste u rešavanju potreba zajednice. Vredni pomena, takođe, jesu pozitivni i negativni faktori i njihov uticaj na međusobnu saradnju univerziteta i zajednice, delovanje zalaganjem u zajednici, putem nastave i istraživanja (društveno korisno učenje) i promovisanjem javne dimenzije delovanja. Mnoštvo područja delovanja i broj interesnih grupa usložnjavaju kontekstualizaciju misije ali i funkcionisanje univerziteta kao institucije. Zbog toga nisu iznenađujuća pojedina određenja koja se mogu pronaći u savremenoj literaturi a koja se vezuju za ovako koncipiran univerzitet. Takva određenja su „zbunjen misijom”, ili „opterećen misijom” čime pojedini autori poput Džongbleda i saradnika (Jongbloed et al., 2008) i Olsena i Masena (Olsen & Maassen, 2007) sugerišu na izazove sa kojima se ove institucije suočavaju.

Iako se u literaturi nailazi na različite stavove i pristupe trećoj misiji univerziteta, mogu se uočiti dve ključne dimenzije i strategije delovanja. Prva predstavlja ekonomske, preduzetničke aktivnosti³⁶, poput komercijalizacije akademskog znanja razvojem javno-privatnih partnerskih istraživačkih projekata, razvoja patenata i licenciranih proizvoda,

³⁶ Engl. *Entrepreneurial university*, preduzetnički odgovor univerziteta (proaktivnost, inovativnost i sposobnost preuzimanja rizika i nošenja sa promenama) prilika je za aktivno učešće u razvoju društva, u kome znanje postaje pravo i obaveza svih. Na ovaj način univerzitet definiše i određuje svoju autonomiju, pruža raznovrsna finansijska sredstva i na taj način smanjuje zavisnost od države, što osigurava kapacitete univerziteta da odgovori na promene u okruženju (Peterka & Salihovic, 2012).

formiranja *spin-off*³⁷ preduzetničkih kompanija i slično. Druga dimenzija jeste društvena, odnosno civilna misija univerziteta i podrazumeva doprinos kvalitetu života u zajednici kroz obrazovanje aktivnih građana (Carić i Smieško, 2011; Cuthill, 2012; Hazelkorn, 2019; Fernández-Nogueira, 2018; Spasojević i sar, 2012; Wadhvani et al., 2017). Takođe, kada je reč o usaglašavanju pogleda na treću misiju univerziteta, Grandić i Bosanac (2018) upućuju na paradigmu služenja zajednici³⁸ i paradigmu zalaganja u zajednici³⁹. Kod paradigme služenja zajednici, aktivnosti treće misije realizuju se uz nastavu i istraživanje, a univerzitet pruža usluge zajednici. Prema postavkama paradigme zalaganja u zajednici, aktivnosti treće misije integrisane su u nastavu i istraživanje, a znanje i veštine zajednice uočene su i vrednovane na univerzitetu kao relevantan izvor znanja i učenja.

(5) Transformisanje prostora – regionalna integracija i internacionalizacija. Regionalne integracije, odnosno umrežavanje, formiranje zajednica fakulteta jedan je od najizraženijih trendova u savremenom visokom obrazovanju. Prema Vukasovićevoj (2009), ovaj proces podrazumeva da su nacionalne države ili pojedinci iz ovih država uključeni u saradnju ili koordinisanje pojedinih aktivnosti i da pomeraju ove aktivnosti do određene mere (koja zavisi od nivoa internacionalizacije) od nacionalnog ka internacionalnom okruženju, što neki autori (Altbach et al., 2009; Beelen & Jones, 2015; De Wit & Hunter, 2015) smatraju „polugom” savremenog univerzitetskog obrazovanja. U evropskoj regiji, integracija se odvija pod okriljem Bolonjskog procesa koji ima za cilj stvaranje Evropskog prostora visokog obrazovanja sa zajedničkom strukturom kvalifikacija. Takođe, po uzoru na procese koji se odvijaju u Evropi, prepoznata je potreba za integracijom među regijama Južne Afrike na Pacifiku kao i u regionu Kariba i azijskih zemalja (University of Oxford, 2015; prema: Tasić, 2016).

Kada je u pitanju integracija koja ima za cilj globalno širenje institucija, govori se o procesu internacionalizacije. Prvobitni oblici internacionalizacije, kao oblik međuinstitucionalnog partnerstva, ostvarivani su, pre svega, razmenom studenata i nastavnika. Hjudžik (Hudzik, 2011) za kontekst savremenog visokog obrazovanja vezuje koncept sveobuhvatne internacionalizacije⁴⁰. Ovaj koncept podrazumeva oblikovanje institucionalnih vrednosti, ambijenta i atmosfere univerziteta, kao i spoljašnja partnerstva i relacije. Za razliku od tradicionalne, usmerene ka inostranstvu, savremena internacionalizacija ima za cilj

³⁷ *Univerzitetski spin-off* podrazumeva poslovni poduhvat koji pokreću univerziteti kako bi što efikasnije komercijalizovali rezultate naučnoistraživačkih projekata.

³⁸ Engl. *Community service*

³⁹ Engl. *Community engagement*

⁴⁰ Engl. *Comprehensive internationalisation*

razvijanje interkulturalnih kompetencija studenata i na matičnim fakultetima. S obzirom na to da se internacionalizacija manifestuje kroz zajednička istraživanja i saradnju u vidu međunarodnih projekata, razvijanja kurikuluma i primene novih pristupa nastavi i učenju, u tom pogledu može se govoriti o globalnom obrazovanju (Lanao-Madden, 2010; Olson et al., 2006). Ovaj proces individualnog i kolektivnog razvoja omogućava transformaciju i samotransformaciju, obezbeđuje pripremu za život kroz sticanje intelektualnih i emocionalnih sposobnosti za analiziranje i kritičko razmišljanje o realnosti.

S obzirom na to da preobražaj eksternog konteksta visokog obrazovanja nije moguće zamisliti nezavisno od kretanja društvenih fenomena, može se uočiti tendencija sve intenzivnijih i dramatičnijih promena i transformacija u ovoj oblasti. S vremenom univerziteti uspešno odolevaju izazovima i, manje ili više, usaglašavaju svoj rad i misiju sa potrebama i zahtevima koji se pred njih postavljaju. Međutim, ostaje pitanje u kojoj meri i u kom obimu će univerziteti budućnosti biti prinuđeni da svoje funkcionisanje prilagođavaju potrebama interesnih grupa i kako će se ovaj proces odraziti na njihovu strukturu i autonomiju.

2.3. Specifični eksterni kontekst visokoškolske ustanove kao izraz reforme visokog obrazovanja

U Evropskom sistemu visokog obrazovanja poslednje tri decenije konstantno se sprovode kompleksne reforme kako po pitanju njegovog razvoja, tako i reorganizacije, restrukturiranja, transformisanja i preispitivanja obrazovne politike. Osnovni ciljevi reformi ogledaju se u uspostavljanju jedinstvenog obrazovnog prostora Evrope⁴¹ (Bologna Beyond 2010; Bologna Beyond 2020), odnosno niza reformskih principa na kojima svaka od zemalja koje su pristupile procesu zasnivaju jedinstven i autonoman sistem, prema obimu i dinamici prilagođenoj svojim potrebama.

Mnogi izveštaji, propisi, deklaracije, zakonodavni okviri, autori, stručna tela i organizacije ukazuju na ključne događaje i faze u nastanku, razvoju i implementaciji reformi.

I faza (Francuska, Sorbonne Declaration, 1998; Italija, Bologna Declaration, 1999; Češka, Prague Communiqué, 2001), *pokretanje Bolonjskog procesa* ili *faza optimizma*. Ovu fazu karakteriše inicijalni entuzijazam koji je nastao, kako Bergan (2019) navodi, upravo zbog kreiranja i iniciranja jedinstvenog evropskog pokreta i izvesne obrazovne politike čiji se smer kretao od periferije ka centru. Da je ovaj pokret dobio na masovnosti i afirmaciji, govori i

⁴¹ Engl. *European Higher Education Area – EHEA*

podatak od čak 29 zemalja učesnica u samom početku. Takođe, definisani ciljevi Bolonjske deklaracije snažno su podržani i odobreni na evropskom sastanku ministara visokog obrazovanja održanom u Pragu. Vredni spomena koji se tiču ovog perioda jesu mnogi dokumenti, poput onih kojima se naglašava centralna uloga univerziteta u razvoju evropskih kulturnih dimenzija, kakva je Sorbonska deklaracija iz 1998, ali i Bolonjska deklaracija iz 1999, koja izražava težnju za promovisanjem mobilnosti, mogućnosti zapošljavanja i ukupnog razvoja kontinenta.

II faza (Nemačka, Berlin communiqué, 2003; Norveška, Bergen communiqué, 2005), karakteriše se daljim *dinamičnim razvojem i formiranjem postupaka za praćenje stanja reformi*. Ovaj period smatra se najintenzivnijim u pogledu proširenja te je *Bergenski komunique*⁴² beležio 45 zemalja potpisnica. S obzirom na porast broja članica i napredak u razvoju, usledili su novi izazovi i potreba za pažljivijom i ozbiljnijom kontrolom nad obrazovnim politikama koje su se sprovodile. U tu svrhu izrađen je paket standarda, procedura i smernica za osiguranje kvaliteta i utvrđen način obezbeđivanja adekvatnog sistema kontrole. Pokrenute su inicijative koje su činile prekretnicu u procesu osiguranja kvaliteta u evropskom obrazovanju, odnosno *Okvir kvalifikacija Evropskog prostora visokog obrazovanja*⁴³ i *Standardi i smernice za osiguranje kvaliteta u Evropskom prostoru visokog obrazovanja*⁴⁴, te i predstavljeni prvi izveštaji o praćenju stanja reformi⁴⁵ (Trendovi i Bolonja u očima studenata).

Između ostalih, u ovom periodu članica je postala i Republika Srbija. Uvođenje reforme je tada imalo za cilj povećanje efikasnosti sistema visokog obrazovanja, uspostavljanje mehanizama kontrole kvaliteta, relevantnosti nastavnih programa, povezivanje sa tržištem rada i uključivanje studenata kao partnera u obrazovni proces (Turajlić, 2003). Navedenim reformama, Srbija je dobila mogućnost da postigne kvalitet evropskog obrazovnog prostora. Iako je s početka inicijativa imala jasne ciljeve, pokazalo se da razvoj naše zemlje, kao i sam obrazovni sistem, nije u stanju da isprati evropske trendove, te su neophodna određena prilagođavanja srpskom obrazovnom kontekstu. Neki od problema koji su se u međuvremenu javili odnosili su se na nedovoljno precizno i konkretno definisanje različitih regulativa, što je ostavljalo mnogo mogućnosti za slobodnu interpretaciju. Stoga je bilo potrebno izvršiti systemske promene i rešenja, počevši od reorganizacije i predloga nacrtu prilagođenih standarda i njihovog usklađivanja sa primenom u praksi. S vremenom su

⁴² *Komunike* označava konferencije ministara visokog obrazovanja u procesu Bolonjske reforme.

⁴³ *Framework of Qualifications of the EHEA*

⁴⁴ *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area – ESG*

⁴⁵ *Trends reports; Bologna with Student Eyes*

zabeleženi različiti pokušaji unapređivanja u ovoj oblasti, međutim, nije uspostavljeno trajno rešenje.

III faza (Velika Britanija, London Communiqué, 2007; Belgija, Leuven & Louvain-la-Neuve Communiqué, 2009; Mađarska/Austrija, Konferencija iz Budimpešte i Beča, 2010) – *konsolidacija*, obeležena je tranzicijom od (Bolonjskog) procesa prema (Evropskom) prostoru (Bergan, 2019). Globalizacija i ubrzani tehnološki razvoj postavili su pred proces reforme nove izazove i usmerili je prema studentima i ishodima učenja u cilju kreiranja inovativnog i kreativnog znanja. Fokus reformi u ovom periodu je na pripremi studenata za život aktivnog građanina u demokratskom društvu, pripremi studenata za buduće karijere, omogućavanju njihovog ličnog razvoja, stvaranju i održavanju široke baze naprednih znanja, podsticanju istraživanja i inovacija.

IV faza (Rumunija, Bucharest Communiqué, 2012) predstavlja *zvaničnu fazu prethodno ustanovljenog Evropskog prostora visokog obrazovanja*. Pored razrade postojećih akcionih linija Bolonjskog procesa, posebna pažnja se posvećuje podršci studentima (osnaživanju za pristupanje i ostanak na studijama), socijalnoj dimenziji (proširivanju pristupa visokom obrazovanju), nastavi i učenju. Takođe, insistira se na utvrđivanju i podsticanju povoljnih okolnosti za učenje orijentisano na studenta, inovativnih metoda i okruženja, ali i na uključivanje studenata u proces donošenja odluka.

V fazu (Jermenija, Yerevan Communiqué, 2015) opisuju *zabrinutost zbog stagnacije reformi i obnovljeni optimizam* (Bergan, 2019). Ovo je ujedno i faza poslednjeg proširenja, priključivanjem Belorusije, sa 48 zemalja članica. Od posebne važnosti u ovom periodu jeste usmerenost na poboljšanje kvaliteta i relevantnosti učenja i podučavanja koji su naglašeni kao *glavna misija* Evropskog prostora visokog obrazovanja (*Bologna Process Implementation Report*, 2018). Ističe se da bi studijski programi trebalo da obezbede studentima da razviju kompetencije kojima najbolje mogu da zadovolje personalne i društvene potrebe. To se može ostvariti jedino putem efektivnih aktivnosti koje podstiču učenje, te je neophodno obezbediti mogućnosti za usavršavanje na polju akademskog podučavanja. Prioritetna misija reformi u narednom periodu se ogleda u: promovisanju pedagoških inovacija i digitalnih tehnologija u okruženjima za učenje i podučavanje usmerenim na studente; jačanju veza između nastave i istraživanja na svim studijskim nivoima; aktivnostima kojima se razvijaju kreativnost, inovacija i preduzetništvo; uključivanju studenata kao ravnopravnih učesnika u izradu kurikuluma.

VI faza (Francuska, Paris Communiqué, 2018) predstavlja *rekapitulaciju pred obeležavanje 20 godina sprovođenja reformi*. Značajno mesto na konferenciji u Parizu

zauzima Izveštaj⁴⁶ i diskusija o karakteru procesa reformi (dobrovoljnost zemalja da učestvuju i ispune obaveze). Fokus reformi je na intenzivnijem radu i saradnji između zemalja u oblasti fleksibilnih i inovativnih praksi u oblasti učenja i poučavanja i njihovog značaja za institucije (fakultete), nastavnike i studente. U tu svrhu, ističe se uspeh tada formiranog Evropskog foruma u oblasti učenja i poučavanja⁴⁷, nastalog u okviru Evropske asocijacije univerziteta.

Pregledom faza razvoja reformi može se uočiti da su aktuelne politike visokoškolskog obrazovanja fokusirane na unapređenje kvaliteta i relevantnosti kako bi se odgovorilo mnogobrojnim zahtevima koji se postavljaju u procesu reforme, i to uz pomoć brojnih inicijativa i aktivnosti (priznavanja prethodnog učenja, međusobnog priznavanja diploma, zapošljivosti, mobilnosti, internacionalizacije, unapređenja socijalne dimenzije i celoživotnog učenja).

Poslednjih godina ove promene obeležile su transformacije u pogledu modela nastave i učenja, odnosno *prelazak sa tradicionalnog modela reprodukcije znanja u model aktivne izgradnje znanja*. Polazi se od stava da je vrlo važno ne samo šta se uči (sadržaj), već i kako se uči (način) i teži se inoviranju programa, odnosno fleksibilnom kurikulumu koji će omogućiti da se studenti što češće nalaze u uslovima koji aktiviraju sve njihove psihofizičke sposobnosti, jačaju motivaciju i šire interesovanja, neguju emocije i volju, poželjne moralne osobine, humanost i odgovornost (Đukić, 2010; Nikolić, 2011; Vlahović i Vujisić-Živković, 2005). Širi teorijski okvir za utemeljenje ovog shvatanja pronalazi se u konstruktivizmu i srodnim pristupima učenju i obrazovanju. Radulovićeva (Radulović, 2017) navodi da se uporišta za konceptualizaciju pristupa zasnovanog na izgradnji, konstrukciji i ko-konstrukciji znanja nalaze u kognitivnom konstruktivizmu prema kome učenje treba da je smisleno i relevantno za onoga ko uči, te da su motivacija i emocije onih koji uče važan faktor uspeha u ovom procesu. Tome treba pridodati i ideje sociokonstruktivističkih i sociokulturnih teoretičara prema kojima učenje zavisi od sredinskih faktora, ali i odgovornosti onih koji uče, zbog čega je potrebno kreirati atmosferu kojom se podstiče participacija i preuzimanje lične odgovornosti za učenje. Takođe, razvoj i učenje se odvijaju kroz internalizaciju, zbog čega je

⁴⁶ Engl. *Bologna Follow-up Group, BFUG – Grupa za praćenje reformi Bolonjskog procesa* nadgleda realizaciju Bolonjskog procesa u periodu između ministarskih konferencija, prati napretke i uočava eventualne poteškoće, o čemu izveštava na konferencijama državnih zvaničnika zaduženih za visoko obrazovanje. Sastavljeno je od predstavnika svih zemalja članica Bolonjskog procesa i Evropske komisije uključujući i Savet Evrope, EUA (European University Association), EURASHE (European Association of Institutions in Higher Education), ESU (European Students Union), UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), Education International, ENQA (The European Association for Quality Assurance in Higher Education) i BUSINESSEUROPE, kao konsultativne članove (Lungulov, 2015: 21).

⁴⁷ Engl. *European Learning and Teaching Forum* održava se jednom godišnje i predstavlja priliku za razmenu ideja svih učesnika i zainteresovanih strana u visokom obrazovanju. Poslednji je održan onlajn u periodu 18–19. februara 2021. godine.

potrebno obezbediti dijalog, kooperaciju i intersubjektivnost. Pored njih tu je i teorija transformativnog učenja, prema kojoj se znanje konstruiše kroz internalizaciju, a učenje je interpretacija realnog sveta na osnovu ranije razvijenih perspektiva ali i promena. Dakle, transformacija tih perspektiva na osnovu iskustva ima svog značajnog udela. Jasno je da su ovakva shvatanja bila podsticaj i polazna osnova u odgovornosti i delovanju Evropske komisije za prilagođavanje visokog obrazovanja globalnim promenama, novim, primenjivim načinima učenja i studentima savremenog doba i modernih usmerenja.

U procesu transformisanja sistema visokog obrazovanja, prelazak sa paradigme prenošenja znanja ka paradigmi zasnovanoj na rezultatima učenja, verifikovan je kroz koncept *student u centru učenja*⁴⁸. Ovaj koncept određuje se kao način razmišljanja i kultura u kontekstu visokoškolske institucije (Gover et al., 2019). S obzirom na to da su termini „način razmišljanja” i „kultura” dosta opšti i apstraktni i ne postoji univerzalno rešenje za operacionalizaciju koncepta student u centru učenja, ipak se on bliže određuje konkretnim uslovima, okruženjem koje „omogućuje interaktivne, podsticajne aktivnosti u okviru kojih studenti mogu da iskažu personalna interesovanja i potrebe, zadatke različitog nivoa složenosti i dubinski pristup učenju” (Hannafin & Land, 1997: 168). U literaturi se takođe koriste i termini orijentisanost na studenta, učenje usmereno na studenta, student u centru učenja i podučavanja, student u centru pažnje i slični. Navedeni termini koriste se sinonimno i imaju za cilj da simbolično istaknu učenje kao dominantnu karakteristiku. Implicitno, oni sugerišu na ravnopravnost u relacijama između studenata i nastavnika u kontekstu savremenog visokog obrazovanja, na šta ukazuju i mnogi autori savremene nauke poput Klemenčičeve i saradnika (2020) i Taga (Tagg, 2019).

Svoju konačnu formu i suštinu koncept dobija pod okriljem projekata „Vreme za novu paradigmu u obrazovanju: Student u centru učenja”⁴⁹ (Attard et al., 2010) i „Evaluacija učenja usmerenog na studenta”⁵⁰ (Todorovski et al., 2015). Navedeni projekti nastali su kao rezultat nastojanja da studente postave u „srce” obrazovnog sistema i potrebe za kontinuiranom i sveobuhvatnom podrškom njihovom studiranju (BIS, 2011). S vremenom je postalo neizostavan deo fleksibilnog pristupa i načina učenja u kontekstu celoživotnog obrazovanja i učenja.

⁴⁸ Engl. *Student-Centred Learning*, SCL se interpretira na različite načine, poput student u centru visokog obrazovanja, student u centru učenja, nastava usmerena na studenta, učenje orijentisano na studenta i slično. Svi termini ukazuju na poziciju i usmerenost obrazovnog sistema prema studentima kao direktnim korisnicima.

⁴⁹ Engl. *Time for a New Paradigm in Education: Student-Centred Learning - t4scl* je projekat realizovan od strane Evropske studentske unije (2009–2010), sa ciljem da se ukaže na praktične implikacije promene paradigme, od podučavanja ka učenju.

⁵⁰ Engl. *Peer Assessment of Student – Centred Learning – PASCL* je projekat (2013–2016) namenjen razmeni iskustava o primeni strategija i negovanju kulture pristupa student u centru učenja.

Prema relevantnim dokumentima Evropskog prostora visokog obrazovanja (EHEA, 2009-2012; 2018; 2019), može se uočiti da orijentisanost na studenta podrazumeva različite promene u sistemu visokog obrazovanja. Dakle, promenjen je odnos između nastavnika i studenata na šta ukazuje pomeranje težišta sa nastavnika i podučavanja prema studentu i naučenom. U savremenoj visokoškolskoj praksi nastavnik ima ulogu facilitatora a odgovornost za učenje je podeljena, uz kontinuirane povratne informacije o radu studenata. Nastavu karakteriše naglasak na ishodima učenja, primena kombinovanog nastavnog modela⁵¹, uvažavanje prethodnog učenja, kao i prilagođavanje redovnim i vanrednim studentima i njihovoj pripremi za celoživotno učenje. Na ovaj način podstiče se učenje kao dubinsko razumevanje i kritičko mišljenje. Uvažavaju se različita iskustva, misaoni okviri i stilovi učenja studenata i omogućava njihova participacija pri izboru sadržaja. Fokus ovakvih modela je na interdisciplinarnosti sa ciljem povezivanja i dostizanja višeg nivoa znanja i veština, što se postiže proaktivnošću, otkrivanjem i refleksijom studenata.

U tom pogledu, student u centru učenja je *nov pristup i nova paradigma* kojom se izražava nastojanje za rešavanje problema nastalih pod uticajem tradicionalnog pristupa univerzitetskom obrazovanju. Međutim, i pored izražene dihotomije, treba naglasiti da učenje usmereno na studenta nema za cilj da potisne ili zameni tradicionalni pristup, već da ga upotpuni (Hoidn, 2016; Klemenčić, 2017). Usmerenost na studenta podrazumeva *interaktivne, komplementarne aktivnosti nastavnika i studenata* koje im pružaju mogućnosti da uče i studiraju u skladu sa ličnim interesovanjima i iskustvom (Land, et al., 2012). To obezbeđuje kombinovanje i prilagođavanje tradicionalne predavačke koncepcije nastave sa inovativnim, usmerenim na studenta, pedagoškim pristupima.

Ćirićeva i saradnice (2020: 89–90) ukazuju na bazične ideje i principe koje različiti autori (Atrad et al., 2010; Lea et al., 2003; Vuksanović i dr., 2013) koriste za razumevanje kompleksnosti pristupa i značaj njegovog razvijanja kao integrativnog dela klime i kulture visokoškolskih institucija:

(1) Učenje usmereno na studenta zahteva kontinuiran refleksivan proces – nastavnici, studenti ali i donosioci odluka na fakultetima treba da kontinuirano obraćaju pažnju na kvalitet nastave, učenja i infrastrukturne sisteme, sa ciljem konstantnog poboljšanja iskustva učenja studenata i dostizanja željenih ishoda učenja, kroz podsticanje kritičkog razmišljanja studenata i razvoja njihovih kompetencija.

⁵¹ Engl. *Blended teaching models*

(2) Učenje usmereno na studenta nema univerzalno rešenje, s obzirom na njegovu zasnovanost na shvatanju o različitosti nastavnika, studenata i same visokoškolske institucije. Upravo zato, neophodna je fleksibilnost u primeni ovog pristupa uzimajući u obzir stilove nastave i učenja karakteristične za određeni fakultet.

(3) Studenti imaju različite stilove učenja, jedni uče bolje kroz iskustvo i greške, drugi uče bolje uz praksu, pojedini čitajući obimnu literaturu, dok su nekima potrebne debate i teorijske diskusije kako bi razumeli građivo.

(4) Studenti imaju različite potrebe i interesovanja koja se ogledaju i u aktivnostima izvan nastave. Neki su zainteresovani za kulturne događaje, neki za sport ili studentsko organizovanje. Studenti mogu imati obavezu brige o članu porodice (detetu, roditelju i sl.) ili se mogu suočavati sa psihološkim poteškoćama, bolestima ili invaliditetom.

(5) Izbor je od najveće važnosti za delotvorno učenje, stoga bi bilo koja programska ponuda trebalo da ima veliki izbor tema.

(6) Studenti poseduju različita iskustva i početno znanje i zato učenje treba da bude prilagođeno životu i iskustvu svakog pojedinačnog studenta, uz značajnu napomenu da lično iskustvo studenta ima pozitivne efekte jer se može iskoristiti kao motivacija.

(7) Studenti treba da imaju kontrolu nad svojim učenjem i treba im se pružiti prilika da učestvuju u stvaranju programa, kurikuluma i evaluaciji istih. Studenti bi trebalo da budu shvaćeni kao jednaki partneri koji imaju udeo u funkcionisanju univerzitetskog obrazovanja.

(8) Fokus je na „pružanju mogućnosti” a ne na „pričanju”, odnosno pružanju mogućnosti studentu da razmišlja, procesuiru, analizira, sintetiše, kritikuje, primenjuje, rešava probleme, itd.

(9) Suštinu procesa učenja usmerenog na studenta čini saradnja studenata i nastavnika, te je važno razvijati njihovo međusobno razumevanje, partnerstvo i konstruktivnu interakciju.

Navedeni principi predstavljaju kompleksnost pristupa student u centru, i iz njih se može uvideti da je potrebno ispuniti niz preduslova kako bi se mogao primeniti u visokoškolskom kontekstu. S obzirom na to da je novi sistem visokog obrazovanja zasnovan na obezbeđenju kvaliteta kroz obaveznu akreditaciju, sprovođenje postupka samovrednovanja i spoljašnje provere kvaliteta (Nastasić, 2016), Hojdnova (Hoidn, 2016; 2018) objašnjava način postavljanja studenta u centar obrazovnog procesa putem tri okvira (priznavanje prethodnog učenja, kvalifikacijski okviri i osiguranje kvaliteta) i pet alatki (dodatak diplomi, ishodi učenja, modularizacija, ESPB i inovativne nastavne metode) u arhitekturi Bolonjskog procesa (Slika 5).



Slika 5. Pedagoški aspekt pristupa student u centru učenja u arhitekturi Bolonjskog procesa (prema: Hoidn, 2018: 22)

Trojkični sistem obrazovanja odnosno studiranja, predstavlja najvišu i završnu fazu institucionalnog obrazovnog i istraživačkog sistema, ustanovljenu na sastanku ministara u Berlinu (Berlin Communique, 2003). Ogleda se u „...visokoprofesionalnom ovladavanju bitnim pojmovnim i problemskim sklopovima, inovativnosti i preispitivanju važećih konstrukata i naučnog sagledavanja novih mogućnosti za rad” (Gajić i sar., 2009: 200).

Kada je reč o studijskim programima, osnovnim, master, specijalističkim ili doktorskim, oni treba da omoguće studentima sticanje kompetencija za samostalno vođenje originalnih i naučno relevantnih istraživanja. Ovaj proces treba da bude prožet različitim akademskim iskustvima, da podstiče kreativnost i ističe darovitost u studentskoj populaciji (Gajić i sar., 2009). Iako se pretpostavlja širok dijapazon izbora studenata, ne treba izgubiti iz vida činjenicu da se takvi izbori dešavaju u pažljivo osmišljenom kurikularnom okviru (Ćirić i sar., 2020). Odabrani sadržaji se realizuju pomoću osavremenjenih studijskih programa i nastavnih predmeta. U tom pogledu, neophodno je ukazati na značaj *modularizacije*, tačnije procesa kreiranja *modularizovanih studijskih programa*. Šećibović i saradnici (2009) i Vukasović (2006) ukazuju na to da kod ovakvih programa svaki pojedinačni modul ima tačno određene ishode učenja, ciljeve, metode i sadržaj nastave koji se parcijalno ocenjuju. Ono što razlikuje module od predmeta ili kurseva jeste fleksibilnost, mogućnost kombinovanja sa

drugim modulima. Samim tim, isti modul može da bude deo više studijskih programa. Na ovaj način se ostvaruje interdisciplinarnost, a kako studenti biraju module u skladu sa pravilima institucije, osigurava se koherentnost i svrishodnost studijskog programa. S obzirom na to da postoje uslovi koji moraju biti zadovoljeni da bi student mogao da izabere dati modul, ovim procesom vrši se postepeno usmeravanje studenata tokom studiranja i omogućava se povezivanje studenata različitih smerova ili grupa u zajednice učenja.

Realizacija akademskih i strukovnih studija zahteva precizno definisanje nivoa i vrste znanja koju student treba da stekne tokom školovanja. U tu svrhu, uvedeni su ishodi ili rezultati učenja i dodatak diplomi. Pod ishodima se podrazumevaju iskazi koji opisuju šta na kraju procesa učenja student treba da zna, ume da uradi i koje stavove ili vrednosti treba da poseduje (Đigić, 2013; Mikanović, 2014). Dodatak diplomi je dokument koji se prilaže uz dokument o završenom određenom stepenu studija (sertifikat, akademski stepen) sa ciljem detaljnijeg uvida u nivo, prirodu, sadržaj studija, sistem i pravila studiranja na određenoj visokoškolskoj instituciji. Dokument sačinjava nacionalna visokoobrazovna institucija koja izdaje i diplomu, u skladu sa opštim modelom ovog dokumenta koja je usvojena na evropskom nivou (Eurydice, 2012; Marinković-Nedučin i Lazetić, 2002). Ovakvo određenje ukazuje na pomeranje u pristupu planiranju i evaluaciji nastave i učenja sa stanovišta u kome glavnu ulogu imaju ciljevi, iskazi koji ukazuju na nameru, želju šta bi trebalo da studenti na kraju ostvare učeći određeni sadržaj, na konkretne ishode i rezultate učenja. Ishodi predstavljaju minimum znanja i veština koje studenti stiču u toku nastavnog procesa, te njihovo definisanje podrazumeva konkretne zahteve od studenata u okviru nastavnog predmeta. Kod ocenjivanja na osnovu ishoda, pažnja se od podučavanja i nastavnika usmerava na učenje i kompetencije studenata. Za razliku od ocenjivanja usvojenosti sadržaja, ishodi su usmereni ka razvijanju stavova, znanja i veština neophodnih za celoživotno učenje. Na ovaj način, pojedincu se pruža mogućnost da upravlja svojim znanjem, obnavlja ga, upotpunjuje i primenjuje u novonastalim situacijama.

2.4. Uzajamni uticaj organizacione kulture i strukture na interni kontekst visokoškolskih ustanova

Institucionalno okruženje i kultura predstavljaju suštinu onoga što se smatra autentičnim u visokoškolskoj ustanovi. Kontekstualni činiooci podrazumevaju, osim opipljivih predmeta, vrednosti unutar ustanove koje direktno utiču na sve aspekte njenog funkcionisanja. Svaku visokoškolsku ustanovu odlikuju posebne karakteristike koje određuju svakodnevni

život i aktivnosti, pristup organizaciji poslova, načine za unošenje promena. Važno je svakoj od njih posvetiti posebnu pažnju.

2.4.1. Određenje organizacione kulture u visokoškolskom kontekstu

Da bi se mogao razumeti interni kontekst visokoškolske institucije, neophodno je ukazati na *ulogu njegovog neposrednog okruženja, administrativnog uređenja i pristupa*. Naime, govoreći o dešavanjima unutar ustanove, važno je utvrditi neposredno okruženje i odnose sa lokalnom zajednicom i univerzitetom kao interesnim stranama od značaja za njeno funkcionisanje (Nastasić, 2016). Ovde se, pre svega, misli na ekonomske uslove (finansiranje i raspodelu budžetskih sredstava među fakultetima), odnos lokalne zajednice prema fakultetima u pogledu uloge u razvoju društvene zajednice, kao i donošenje regulativa od strane univerziteta i njihovo usaglašavanje sa misijom i vizijom ustanove (Kuh & Whitt, 1988). Lokacija visokoškolske institucije takođe je važna pri odabiru najefikasnijih i najprimerenijih politika funkcionisanja. Na primer, politike za dodatno angažovanje fakultetskih nastavnika važnije su u institucijama u ruralnim sredinama u kojima šira zajednica nudi manje mogućnosti zapošljavanja nego u urbanim područjima. Jasno je da navedeni faktori ne utiču direktno na ustanovu, ipak njihovo delovanje ne može se odvojiti od karakteristika institucionalnog konteksta i njegovog funkcionisanja.

Kada je reč o *obeležjima institucije*, važno je ukazati na njenu istoriju kojom se utiče na mišljenje visokoškolskih nastavnika i vannastavnog osoblja i oblikuje njihov stav o tome što je važno ili moguće. Veličina ustanove utiče na pitanja, potrebe i mogućnosti u okviru te institucije, gde, primera radi, manje grupe omogućavaju manje formalni odnos. Pod liderstvom se podrazumevaju ciljevi, prioriteti, interesi i stilovi ljudi na rukovodećim pozicijama (Milić, 2016). Pored navedenih karakteristika, za instituciju je važna njena struktura i hijerarhija u pogledu centralizacije, odnosno decentralizacije i hijerarhije u međuljudskim odnosima. Svaka promena zavisi od politike ustanove, a misijom i vizijom visokoškolske ustanove oblikuje se njen identitet.

Iako su navedene komponente važne za funkcionisanje ustanove, od suštinske važnosti je *organizaciona kultura*. U dostupnoj literaturi primetni su brojni pokušaji da se definiše pojam organizacione kulture. Neke od njih usmerene su ka definisanju organizacione kulture kao dominantnog obrasca zajedničkih verovanja i vrednosti. Neke čak idu toliko daleko pa ovaj pojam slikovito određuju kao softver ljudskog uma, dok drugi organizacionom kulturom

smatraju kolektivni um i socijalni lepak organizacije (Obradović i sar., 2003). Iako ne postoji opšteprihvaćena definicija, značajno je ukazati da je organizaciona kultura kamen temeljac funkcionisanja svake institucije. Takođe, nezaobilazno je istaći da se organizaciona kultura posmatra kao društvena kategorija jer je karakteriše koegzistentnost unutar socijalnih grupa (organizacija, društvenih slojeva, profesija, nacije). Posmatrana tako, ona nosi mnoga obeležja, ali je najvrednije to što nastaje i razvija se u procesima socijalnih interakcija.

Govoreći o ustanovama visokog obrazovanja, pojam kulture se prvobitno odnosio na studentsku populaciju i subkulturu. Krajem prošlog veka, zahvaljujući intenzivnim izučavanjima u visokoškolskim ustanovama, ovaj pojam je znatno proširen. Doprinos tome dale su raznovrsne komparativne analize razlika, razmatranja spoljašnjih i unutrašnjih aspekata delovanja. Takođe, u okvir analiza uvrštena je i uloga verovanja i lojalnosti, ključni faktori formiranja kulturnog identiteta ustanove, te i perspektive visokog obrazovanja. Svi ovi, uslovno rečeno, elementi bili su u fokusu različitih autora poput Klarka (Clark, 1974) i Kuha i Vitove (Kuh & Whitt, 1988). Poslednjih godina, u prvi plan se ističu radovi koji problemu organizacione kulture prilaze iz jedne savremenije i šire perspektive. Neki od autora iz ovog perioda koji su doprineli razvoju i preciznijem definisanju ovog pojma jesu: Edenfield (Edenfield, 2018), Irdem (Erdem, 2016), Šajn i Šajn (Schein & Schein, 2017), Trudel (2019) i Varter (Warter, 2019).

Raznolikost u pristupima izučavanja organizacione kulture usloвила je pluralizam pojmova kojima se određuje organizaciona kultura. Tako se neretko u literaturi mogu susresti i pojmovi akademska kultura, univerzitetska kultura, institucionalna kultura kao sinonimi za organizacionu kulturu. Jasno je da su različiti pristupi iznedrili i različita tumačenja ovog koncepta. Nastasićeva (2016) daje sažet tabelarni prikaz ključnih određenja (Tabela 7).

*Tabela 7. Definicije organizacione kulture u visokoškolskim ustanovama
(prema: Nastasić, 2016: 46)*

Autori	Definicija
Waller (1932)	Kultura visokoškolske ustanove podrazumeva složene rituale koji definišu način funkcionisanja ustanove.
Becher (1984)	Organizaciona kultura u visokoškolskim ustanovama predstavlja navike i veštine zaposlenih da prenesu svoje znanje, verovanja, zakon i moral; jezičke i simboličke oblike komunikacije i zajednička značenja.
Birnbaum (1988)	Organizaciona kultura slikovito prikazuje kako zaposleni stvaraju društvenu stvarnost u ustanovama kroz međusobne interakcije i tumačenje istih.
Tierny (1988)	Organizaciona kultura je kompleksna celina različitih sadržaja, koji se neprestano proširuju i obuhvataju sve što utiče na događaje i aktivnosti na fakultetu ili univerzitetu.
Bolman & Deal (1997)	Kulturu visokoškolske ustanove čine zajedničke filozofije, ideologije, verovanja, osećanja, pretpostavke, očekivanja, stavovi i vrednosti koji određuju kako ustanova radi.
Deal & Kennedy (1999)	Kultura visokoškolske ustanove je složena mreža tradicije i rituala koji se izgrađuju tokom vremena dok nastavno i nenastavno osoblje, studenti i menadžment ustanove rade i nose se sa kriznim vremenima, ali i dostignućima. Kulturni obrasci su trajni, imaju moćan uticaj na performanse i oblikuju način na koji ljudi misle, rade i osećaju.
Deal & Peterson (1999)	Organizaciona kultura u obrazovnim ustanovama predstavlja nepisana pravila i tradiciju, norme i očekivanja koji prožimaju način ponašanja, oblačenja, komunikacije (o čemu se priča ili šta su zabranjene teme), saradnju među kolegama, kao i šta nastavno osoblje misli o svom radu i studentima.
Deal & Kennedy (1982) Bartell (2003)	Organizaciona kultura u visokoškolskim ustanovama obuhvata opšte prihvaćene vrednosti i verovanja zainteresovanih strana, koji se zasnivaju na tradiciji i verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji.
Prilagođeno prema Seifert & Vornberg (2002)	Kultura visokoškolske ustanove je interakcija stavova i uverenja zainteresovanih strana unutar i izvan ustanove, kulturnih normi ustanove i veza između pojedinaca u ustanovi.

Iako se među autorima javljaju različiti pogledi na koncept, oni se umnogome slažu u tvrdnjama da su neizostavni delovi organizacione kulture interakcija i zajedništvo onih koji čine tu kulturu. Bez relacionih veza i odnosa nije moguće doći do dogovorenih značenja u ustanovi. Dakle, individualna tumačenja ustanovljenih rituala, pravila, filozofija koja važe u ustanovi određuju obrasce delovanja koji se smatraju poželjnim. Svako odstupanje od nepisanih regulativa dovodi do otuđivanja i odbacivanja te one tako postaju prioriteta pripadanja zajednici.

Sveobuhvatnu interpretaciju organizacione kulture u visokoškolskim ustanovama dali su Kuh i Vitova (Kuh & Whitt, 1988), prema kojoj ona obuhvata zajedničke pretpostavke, vrednosti, verovanja i norme ponašanja koje usmeravaju ponašanje pojedinaca i grupa u ustanovi visokog obrazovanja i obezbeđuju referentni okvir koji daje značenje događajima u i izvan kampusa. Takođe, na to kakav je odnos između nastavnog osoblja i studenata, kako zaposleni shvataju i organizuju svoje poslove, učestvuju u donošenju odluka na nivou ustanove i balansiraju između odgovornosti prema naučnoj, stručnoj ili umetničkoj oblasti i ustanovi direktan uticaj imaju interpretativne šeme učesnika ovog procesa.

Najopštije shvaćeno, organizaciona kultura predstavlja bazičnu dimenziju organizacione sredine, koja određuje organizacionu situaciju (Ivanović i Arsenović, 2014). Stoga, ona utiče na način razmišljanja i ponašanja nastavnog i nenastavnog osoblja, a njen uticaj oseća se u svim aspektima funkcionisanja visokoškolske ustanove (Nastasić, 2016). Kultura se može analizirati na nivou fakulteta, visoke škole, odeljenja, studijskog programa, dok se na nivou univerziteta i akademije strukovnih studija kao celine ne može izdvojiti jedinstvena organizaciona kultura. Dakle, kultura opisuje specifičnosti organizacije i ponašanja unutar određenog konteksta visokoškolske ustanove. Ona određuje način na koji se članovi organizacije međusobno ophode jedni prema drugima, koje osobine i ponašanja vrednuju kao i šta smatraju neprihvatljivim. Takođe, kultura definiše uloge njenih članova i očekivanja koja oni treba da ispune. Na primer, u ustanovama u kojima dominantnu kulturu karakteriše manje formalan odnos njenih članova biće podsticana komunikacija značajno drugačija od one u ustanovama sa rigidnijim relacijama. Bez obzira na osobenosti određene institucionalne kulture, ona za svoje članove predstavlja okruženje u kojem oni mogu da funkcionišu jedino ukoliko je prisvoje kao svoju.

2.4.2. Odnos organizacione kulture visokoškolske ustanove i organizacione klime i ponašanja

Na osnovu navedenog, neophodno je ukazati na emocionalne i ponašajne obrasce članova organizacije kao prediktora njenog funkcionisanja. U tom pogledu, organizaciona kultura usko je povezana sa organizacionom klimom i ponašanjem. Organizaciona klima uži je pojam od organizacione kulture i objašnjava način na koji članovi organizacije doživljavaju organizacionu kulturu. Organizaciono ponašanje objašnjava svakodnevne postupke članova organizacije. Berger i Milem (2000) ističu usaglašenost organizacionog ponašanja sa strukturnim aspektima institucije, tako da kolegijalne modele karakterišu ponašanja poput saradnje i jednakosti, a birokratske modele izražena hijerarhija, usmerenost na ciljeve, efikasnost i slično. Može se uočiti da oba koncepta imaju naglašenu individualnu osnovu i predstavljaju relativno trajne obrasce koji čine određenu organizacionu kulturu.

Važan aspekt organizacione kulture predstavljaju *sadržaji*, odnosno njihni suštinski, kognitivni i simbolički elementi. Neki autori (Nastasić i Banjević, 2011; Obradović i sar., 2003) ukazuju na to da kognitivni sadržaji kreiraju zajedničko mišljenje i ponašanje u organizaciji. Kako su ovo misaone kategorije pojedinaca, najznačajniji kognitivni elementi jesu: pretpostavke, vrednosti, verovanja, stavovi i norme ponašanja. Ove elemente

organizacione kulture nije uvek lako otkriti, a pogotovo menjati jer ih članovi zajednice u velikoj meri prihvataju kao sastavni deo svoje ličnosti i često ih nisu svesni. Osim toga, novopridošli članovi veoma brzo interiorizuju kognitivne elemente kulture visokoškolske ustanove i prihvataju ih kao svoje.

Pored kognitivnih, organizacionu kulturu čine, kao što je već navedeno, i simbolički elementi (jezik, materijalni simboli, obrasci ponašanja, anegdote, priče itd.). Osim što manifestuju kognitivne elemente, oni mogu na njih uticati i kroz uticaje ih preobražavati. Tako, na primer, logo, veb-sajt i društvene mreže mogu koristiti za unapređenje imidža ustanove, informisanje i privlačenje budućih studenata, ali i poboljšanje zadovoljstva postojećih. Takođe, adekvatan izgled enterijera i eksterijera, ali i stil odevanja i ponašanja koji se promovišu u ustanovi, mogu se odraziti na osećaj pripadnosti svih učesnika u obrazovno-vaspitnom procesu.

Kognitivni i simbolički elementi u literaturi se razmatraju kroz različite *nivoe organizacione kulture*. Tako Ivanović i Arsenović (2014) govore o (1) nevidljivim odnosno vrednosnim orijentacijama koje se prenose kao tradicija, pa tako ostaju nepromenjene i (2) vidljivim nivoima, to jest, normama grupnih ponašanja u vidu uobičajenih i dominantnih modela. Ove nivoe bliže je objasnio Šejn (Schein, 1991) kroz primarne faktore i osnovne pretpostavke. Primarni faktori predstavljaju površinski deo onoga što se čuje, vidi i oseća pri prvom dodiru sa grupom koja čini određenu kulturu eksplicitne i proklamovane vrednosti i uverenja. Eksplicitne i proklamovane vrednosti i uverenja zapravo su akademske vrednosti poput slobode, autonomije, kompetencija, intelektualnog razvoja, socioemocionalne dobrobiti. Dakle, osnovne pretpostavke obuhvataju verovanja koja članovi organizacije prihvataju zdravo za gotovo kao realnost i svakodnevicu kojom se određuje način na koji se „pravilno” rade stvari, odnosno postupaju prema određenim ubeđenjima. Navedenim nivoima Granter (2019) pridodaje nadstrukturni, odnosno ideološki nivo, kojim ukazuje na uticaj šireg konteksta na delovanje i kulturu organizacije.

Među autorima postoje različita, čak oprečna, mišljenja o tome da li je organizaciona kultura jedinstvena i homogena celina ili predstavlja sistem različitih *subkultura*, koje su u međuodnosima sa dominantnom kulturom (Becher, 1989; Clark, 1984; Kuh & Whitt, 1988). Struktura organizacione kulture označava postupak njenog fragmentisanja na delove ili subkulture, uspostavljanje koordinacije između subkultura, odnose subkultura sa dominantnom kulturom i grupisanje subkultura po organizacionim entitetima različite veličine, značaja i veze među njima (Heidrich & Chandler, 2015).

2.4.3. Subkulture kao izraz fragmentacije organizacione kulture u ustanovama visokog obrazovanja

U odnosu na pripadnost određenoj naučnoj, umetničkoj ili stručnoj oblasti, zatim uloge u procesu visokog obrazovanja (studenti, nastavnici, nenastavno osoblje), međusobnih odnosa i zajedničkih vrednosti, fokusa (na nastavu, istraživanja ili usluge), sociodemografske karakteristike (tip, veličina, lokacija i sl.), mogu se identifikovati različite subkulture u okviru institucije. U različitim visokoškolskim ustanovama mogu biti zastupljene određene subkulture, a njihovo diferenciranje zavisi od dominantne kulture institucije. Međutim, Kuh i Vitova (Kuh & Whitt, 1988) pojedine subkulture, poput subkulture akademske profesije, oblasti, studijskog programa, subkulture studenata i subkulture administratora visokoškolske ustanove navode kao relativno univerzalne.

Subkultura akademske profesije obuhvata zajedničke vrednosti koje se javljaju u subkulturama visokoškolskih nastavnika (Heidrich & Chandler, 2015). Naime, iako naučno ili specijalističko područje i specifičnosti ustanove utiču na način razmišljanja i ponašanja nastavnog osoblja, određene vrednosti i koncepti su zajednički za akademsku profesiju. Takve su: poštovanje akademskih sloboda, formiranje naučnih zajednica, preispitivanje postojećih znanja, traganje za istinom, kolegijalnost u radu, lična autonomija, doprinos društvu putem proizvođenja novih znanja, prenošenje kulturnih vrednosti i obrazovanje mladih (Clark, 1985; Kuh & Whitt; 1988). Od univerzitetskih nastavnika, bez obzira na naučnu disciplinu ili oblast kojoj pripadaju, očekuje se da postavljaju norme u vezi sa naučno-istraživačkim, umetničkim, stručnim i profesionalnim radom i nastavom. Ove obaveze mogu biti iskazane kroz pedagoške kompetencije (uvođenje novih nastavnih metoda, praćenje napredovanja studenata, uspeha i perzistiranja, kao i mentorski rad na završnim radovima studenata); kroz interakcije sa studentima (putem redovnih konsultacija); kroz administrativne funkcije (učesće u radu stručnih tela, organa i komisija).

Subkultura naučne discipline tradicionalno je predstavljala primarnu subkulturu i važan izvor profesionalnog identiteta nastavnika (Clark, 1984). Beker (Becher, 1989) je u svojim istraživanjima ustanovio divergentne i konvergentne kulture, kao i tipove naučnih disciplina, tvrde, meke, čiste i primenjene. Nadalje su autori proučavali i utvrdili različite kriterijume i klasifikacije subkulture naučne discipline i utvrdili određene zajedničke karakteristike. S obzirom na to da je subkultura naučne discipline važan izvor profesionalnog identiteta nastavnika, njen uticaj ogleda se u sledećim aspektima: odnosu prema nastavničkim kompetencijama, zadacima koji se odnose na realizovanje nastave, evaluaciji naučno-

istraživačkog i pedagoškog rada nastavnika i slično (Kuh & Whitt, 1988). Pripadnost određenoj naučnoj disciplini umnogome određuje odnos nastavnika prema profesiji, ličnom naučnom i stručnom napretku, odnosu prema drugim nastavnicima i široj društvenoj zajednici. Može se reći da nastavnici iz iste oblasti „govore istim jezikom”, što se umnogome odnosi na sadržaje ali i na delovanje faktora povezanih sa kulturom institucije. Zato se za subkulturu naučne discipline i njene uticaje vezuje *subkultura studijske grupe (odeljenja, departmana)*. U većini slučajeva ove subkulture obezbeđuju kontinuiranu saradnju, podršku i razmenu ideja među nastavnicima iz uže oblasti. Iako kulturne discipline i grupe predstavljaju značajnu okosnicu identiteta visokoškolske ustanove, razvoj interdisciplinarnih i multidisciplinarnih studija, nastalih iz potrebe za proučavanjem oblasti koje izlaze iz okvira uobičajenih naučnih disciplina, doveo je do promena i novih načina za uspostavljanje vrednosti i identiteta nastavnika i njihovog slabljenja (Nastasić, 2016). Sve veća zastupljenost interdisciplinarnosti u procesu obrazovanja stavlja pred nastavnike izazov da se prilagode novim pristupima, ali im istovremeno omogućuju da izađu iz okvira svog naučnog usmerenja i „proširuju vidike” učeći i razmenjujući iskustva sa kolegama iz različitih oblasti.

Subkultura studenata i njeno formiranje zavise od specifičnosti ustanove i ličnih karakteristika studenata. U okviru ove subkulture okupljaju se studenti koji razmišljaju, studiraju i zabavljaju se na isti način. Oni uspostavljaju zajedničke vrednosti, ciljeve i pretpostavke o poželjnim odnosima, na osnovu osobenosti, socioekonomskog statusa, stavova, vrednosti, interesovanja i iskustava. Takođe, na formiranje studentskih subkultura utiču organizacione karakteristike kao što su: vrednosti ustanove, položaj studenata, hijerarhijski odnos nastavnika i nenastavnog osoblja, veličina i složenost ustanove.

S obzirom na polazište prema kojem visoko obrazovanje ima funkciju da probudi i neguje sposobnost studenata za kritičko promišljanje i analizu, kao i društveno delovanje, u prvim istraživanjima subkultura studenata tokom 60-ih godina prošlog veka u SAD težilo se saznanju da li studenti koji potiču uglavnom iz relativno konzervativnih porodica više i srednje klase tokom studiranja postaju tolerantniji prema razlikama, slobodnom izražavanju mišljenja i razvijaju razumevanje za stigmatizovane i manje privilegovane članove društva (Flacks & Thomas, 2007). Ukratko, ispitivano je da li iskustvo studiranja utiče na karakterne osobine studenata i da li ih može menjati.

Masifikacijom visokog obrazovanja studentske subkulture su postale značajan aspekt funkcionisanja visokoškolskih ustanova. Savremeni autori (Trudel, 2019; Warter, 2019) ukazuju na to da subkulture studenata nastaju kao reakcija na probleme sa kojima se suočavaju studenti u jednoj visokoškolskoj ustanovi (kako da budu uspešni studenti, kako da

steknu nove prijatelje, kako da reaguju u određenim situacijama). Može se ustanoviti da one oblikuju percepciju studenata o njihovom radu i društvenom životu u visokoškolskoj ustanovi i njihovim profesionalnim i ličnim budućim ciljevima, ali i na klimu i kulturu visokoškolske ustanove u celini.

Subkulture administratora visokoškolske ustanove najmanje su zastupljene subkulture u okviru visokoškolske ustanove. Odnose se na nastavno i nenastavno osoblje fakulteta koje obavlja određene administrativne funkcije (liderske, finansijske, koordinatorske, menadžerske, kao podrška studentima i druge). S obzirom na širok dijapazon administrativnih funkcija u ustanovi, teško je izdvojiti i klasifikovati subkulture prema ovom kriterijumu (Kuh & Whitt, 1988). Često se dešava da se osobe koje imaju određene administrativne uloge udružuju sa svojim kolegama iz drugih ustanova te razvijaju profesionalni identitet mimo dominantne kulture kojoj pripadaju.

S obzirom na ulogu i značaj socijalne interakcije za formiranje i oblikovanje kulture, važno je ukazati na *socijalizaciju* kao važan element u strukturi organizacione kulture. Socijalizacija u visokoškolskoj ustanovi prvenstveno se odnosi na integrisanost novih članova i njihovu identifikaciju sa postojećom kulturom. Studentima se, osim znanja, veština i sposobnosti, prenose i određene vrednosti, verovanja i norme ponašanja koje su karakteristične za fakultetsko okruženje, buduću profesiju i aktivnu ulogu u društvu, postavljaju osnove njihove profesionalne kulture, i utiču na lični razvoj studenata i spremnost za učenje tokom čitavog života (Nastasić, 2016). U tom pogledu, značajan doprinos ima mentorski i tutorski rad, odnosno pomoć novim od strane iskusnijih članova zajednice. Takođe, ona može biti posmatrana kroz misiju institucije i napore koji se čine da bi socijalizacija bila uspešna. Time je obuhvaćen intenzivni rad na stvaranju uslova i prilika za prilagođavanje internom visokoškolskom kontekstu. Posebno mesto zauzima socijalizacija usmerena na pojedinačne članove i ostvarivanje njihovog uspeha na različitim poljima. S obzirom na to da proces organizacione socijalizacije omogućava bolju komunikaciju unutar organizacije, ovo vodi ka većoj homogenosti unutar organizacione kulture i boljim rezultatima ustanove (Tierney & Lanford, 2018). Ovaj proces je od posebnog značaja za aktivnosti koje se sve više realizuju onlajn. Iako su fizički odvojeni od organizacije, studentima je potrebno omogućiti nesmetani proces socijalizacije jer se na ovaj način uspešno održava organizaciona kultura.

Kako je bilo reči o socijalizacijskoj ulozi internog konteksta ustanove, važno je napomenuti da su u tom pogledu od važnosti upravo kulturološke odlike ustanove i iskustva koje studenti unose u proces nastave i učenja. S obzirom na suštinu i specifičnost samog

okruženja i individualnih iskustava, navika, stavova, vrednosti i stereotipa, one direktno utiču na izbor metoda i opštu atmosferu. Imajući u vidu ove relacije i njihove osobnosti, može se zaključiti da isti interni kontekst ustanove može uticati istovremeno pozitivno na jedne i rezultirati svakodnevnom borbom na druge studente. Dok su u nekim okruženjima i za osobe određenih navika i sklonosti metode koje podstiču aktivni pristup učenju dobar put ka uspehu, za druge one mogu pre biti izvor mogućeg otpora i povlačenja. Pojedini studenti doživljavaju kao obavezu, namet ili prisilu da ispunjavaju određene akademske zadatke koji se od njih traže. Na primer, pojedini studenti nisu vešti da u potrebnoj meri prilagode svoje delovanje u skladu sa klimom i kulturom institucije. U tom pogledu, neophodno je da sama visokoškolska ustanova i njeno neposredno okruženje budu sredine u kojima se neguje kultura orijentisana prema studentima. Negovanje kulture podrške, otvorenosti i razumevanja osnažiće i pripremiti studente da razviju kompetencije za prevazilaženje neuspeha koji je sastavni deo procesa studiranja.

3. ANGAŽOVANJE STUDENATA I OBEZBEĐENJE KVALITETA U VISOKOM OBRAZOVANJU

Kvalitet je pojam kojem se teži u svim aspektima savremenog života i rada i predstavlja imperativ prema kojem se ljudi danas orijentišu. Ovaj fenomen je posebno izražen u oblasti visokog obrazovanja, čiji je glavni cilj osposobljavanje i obrazovanje mladih ljudi koji su aktivni u sopstvenom razvoju, kao i u doprinosu razvoju zajednice (Subotić i sar., 2017). Kvalitet potiče od latinske reči *qualitas*, što znači osobina, svojstvo, vrednost, nešto što može biti jasno prepoznato. Stančić (2012) ističe da koncept kvaliteta zavisi pre svega od svrhe u kojoj se upotrebljava i služi za utvrđivanje vrednosti (osobnosti) stvari i pojava u određenom kontekstu. U oblasti obrazovanja kvalitet najbolje objašnjava suština samih fenomena koji se susreću u datom kontekstu i suština veza i odnosa (relacija) koje postoje između tih fenomena: suština samog obrazovanja i njegovih ciljeva, shvatanja znanja, učenja i nastave, postupaka i odnosa između aktera u obrazovnom procesu (Stančić, 2012). Prema tome, sam kontekst određuje koncept kvaliteta.

Istorijski gledano, definisanje navedenog pojma u oblasti visokog obrazovanja bilo je prevashodno usmereno na raznovrsne debate u kojima je glavni fokus bio na komparaciji inputa, odnosno ulaznih parametara sa izlaznim, odnosno ishodima i učincima. Govoreći o ulaznim procesima, to jest o samim inputima, sugerisana je nužnost postojanja stabilne i

čvrste osnove, odnosno sistema i njemu svojstvenih resursa kojima bi se zapravo obezbedili i osigurali izgledi da krajnji rezultati, odnosno ishodi dobiju na kvalitetu. S druge strane, nagoveštava se da su izlazni rezultati kao odraz odnosno posledica obrazovnog iskustva mnogo važniji od onoga što se opipljivo meri kao stanje institucije. Mora se priznati da ovakva poređenja ulaznog stanja naspram izlaznog stanja nisu baš u velikoj meri doprinela konstruktivnim i produktivnim debatama. Sasvim je realno i smisleno reći da očekivani kvalitet proističe ne samo iz objektivnih, realnih i faktičkih podataka, već i iz dokaza da su resursi implementirani intencionalno – u postizanje željenog ishoda. Samim tim, akreditacija i sertifikacija ustanova visokog obrazovanja poprima drugačiju formu, to jest lagano se nadograđuje od posmatranja i praćenja inputa, poput ispunjavanja uslova upisa i drugih kriterijuma prema praćenju očekivanih ishoda, kao što je procenat diplomiranih, stopa zapošljivosti, prolaznost na ispitima i drugih pokazatelja učenja i postignuća studenata. Veliki izazov u tom procesu leži upravo u činjenici raznolikosti institucija i njihovih naučnih oblasti od kojih se očekuje da ispune standarde propisane akreditacijom. Upravo iz te raznolikosti nastaje potreba za definisanjem misije institucije, te se ishodi adaptiraju institucionalnoj misiji. Dakako, mnogi misle da se bez objektivno postavljenih i jasno određenih kriterijuma, koji su opšti i zajednički svim institucijama i programima, ne može očekivati postizanje željenih rezultata, korisnih i uporedivih. Suprotno tome, jedinstven pristup, lako uporediv, jasno ostavlja po strani, u neku ruku marginalizuje stvarno postojeće i značajne razlike među institucijama. U tom smislu indikatore bi trebalo postaviti tako da se njima jasno prikaže da institucije pokušavaju da ostvare različite aktivnosti kroz svoje programe, postavljaju različite svrhe pohađanja studijskog programa, te da i sami interesi mogu biti varijabilni, posebno u pogledu kreiranja obrazovne politike, potreba tržišta rada, potreba poslodavaca, partnerskih ustanova i tome slično. Na osnovu svega navedenog, moglo bi se zaključiti da nepostojanje saglasnosti zapravo leži u tome koji su ishodi relevantni i treba ih vrednovati, kako ih meriti, iz čije i koje perspektive, za koje institucije, koje studijske programe i, što je najvažnije, za koje studente. Ovakve dileme i pitanja sugerišu da se problemi akreditacije ne rešavaju jednostavnim preusmeravanjima pažnje na rezultate obrazovnog procesa, niti nametanjem nekih zajedničkih, opštih, lako merljivih kriterijuma i pokazatelja. Svoj smisao akreditacija visokoškolske ustanove verovatno može dobiti samo kroz sistemski pristup pitanjima definisanja, praćenja i kontrole kvaliteta u smislu svesnosti u razmatranju o različitosti postavljenih ciljeva prema studentima, institucionalne misije i vizije, interesa obrazovne politike na nivou jedne zemlje, ali svakako i izazova merenja odnosno njegove ostvarivosti. Kvalitet je važan deo odgovornosti visokoškolske ustanove, pa i njene održivosti. U

postizanju kvaliteta, svaka ustanova bi trebalo da se služi holističkim pristupom kako bi se adekvatno odvijali svi procesi u ustanovi, od obrazovnog preko naučnog, do istraživačkog rada i drugih, a i kako bi se studentima i drugim korisnicima obrazovnih usluga ponudili očekivani standardi i realizovali predviđeni ishodi.

Kvalitet je oduvek bio značajna komponenta obrazovanja koja u najvećoj meri treba da odgovori zahtevima savremenosti i aktuelnosti. On je u sprezi između visokog obrazovanja i društva koje se menja, pa je jasno da je ovaj pojam doživeo značajne promene koje su posledica različitih procesa i promena u društvu. U skladu sa savremenim shvatanjima, kvalitet u visokom obrazovanju određen je kao višedimenzionalni i dinamičan pojam koji je vezan za kontekst određenog obrazovnog modela, za misiju ustanove i njene ciljeve, kao i za specifične standarde unutar pojedinog sistema, ustanove, programa ili discipline (Vlaščenau et al., 2007; prema: Milutinović i sar., 2018). U tom pogledu, misija odražava težnju da se kroz organizovane studije i istraživanja neprekidno obavlja transfer i kreiranje naučnih znanja i stručnih kompetencija kojima se omogućava, prevashodno, socijalni, kulturni, ekonomski i drugi napredak društva, u stalno promenljivim okolnostima života i razvoja. Svrha visokog obrazovanja, u skladu sa tim, podrazumeva pripremu studenata za aktivno građanstvo, za njihove buduće karijere (npr. doprinos njihovoj zapošljivosti), podršku njihovom ličnom razvoju, stvaranje široke napredne baze znanja i stimulisanje istraživačkog rada i inovacija.

Kvalitet se smatra subjektivnim procesom, u direktnoj vezi sa njegovim korisnicima, odnosno interesnim grupama. Ove grupe teže različitim prioritetima, te kvalitet u visokom obrazovanju percipiraju na različite načine, a obezbeđivanje kvaliteta treba te različite perspektive da uzme u obzir (ESG, 2015). Na primer, Ćurković i saradnici (2011) kvalitetom označavaju proces (npr. kvalitet obrazovnog procesa – kako ga doživljavaju studenti), a standardima rezultate, postignuća. Veza između njih može biti sagledana kroz doprinos obrazovnog procesa (kvaliteta) u dostizanju određenog standarda.

Turlajićeva i saradnici (2001: 25–26) ističu da se u oblasti visokog obrazovanja pojam kvaliteta najčešće grupiše u nekoliko kategorija: *kvalitet kao mera vrednosti* (tradicionalno shvatanje kvaliteta u akademskoj zajednici koja kao cilj postavlja težnju da se bude najbolji u odnosu na neki postavljeni kriterijum); *kvalitet kao mera prilagođavanja cilju* (polazi od ideje da pojam kvaliteta pojedinog programa studija zavisi od krajnjeg cilja koji imaju polaznici programa, npr. određeni program može biti izuzetno dobar za obrazovanje istraživača, ali istovremeno krajnje loš za formiranje stručnjaka za praktičan rad); *kvalitet kao mera dostizanja praga* (pretpostavlja se postojanje izvesnih normi i kriterijuma, standarda koji

predstavljaju prag kvaliteta, tako da se sve institucije koje zadovoljavaju postavljeni prag označavaju kao „kvalitetne visokoškolske institucije”).

Harvi i Grin (Harvey i Green, 1993; prema: Ćurković i sar., 2011: 15-16) u svojoj kategorizaciji konceptualizacija kvaliteta u visokom obrazovanju navode sledeće: *kvalitet kao izvrsnost*⁵² što bi moglo značiti da ukoliko institucija primi najbolje studente, obezbedi im najbolje uslove, odnosno najbolji nastavni kadar i najbolju opremu, očekivano je da i rezultat bude takav; *kvalitet kao izbegavanje grešaka*⁵³ prema kojem se diplomirani studenti posmatraju kao „proizvod” visokog obrazovanja; *kvalitet kao ispunjenje postavljenih ciljeva*⁵⁴, zahteva da proizvod ili usluga zadovoljavaju potrebe, zahteve i želje korisnika (studenata, akademske zajednice i dr.) i kvalitet se meri prema stepenu dostignutosti tih ciljeva; *kvalitet kao transformacija*⁵⁵ se strogo fokusira na studente, te što je ustanova bolja, ona bolje ispunjava cilj osposobljavanja studenata u određenim veštinama, znanju i stavovima koji im omogućavaju da žive i rade u društvu baziranom na znanju. Kvalitet se zamišlja kao proces transformacije koja se primarno odvija sa ciljem povećanja studentskih iskustava, kontinuirana poboljšanja temelje se na pristupu odozdo prema gore, a odgovornost i otvorenost glavni je način za dobijanje većeg poverenja; *kvalitet kao prag*⁵⁶ znači postavljanje određenih normi i kriterijuma, odnosno standarda; *kvalitet kao odgovornost*⁵⁷ izjednačava kvalitet i vrednost, povezuje se sa ulaganjem javnih sredstava u visoko obrazovanje i predstavlja društvenu odgovornost akademske zajednice; *kvalitet kao poboljšanje*⁵⁸ naglašava nastojanje kontinuiranog poboljšanja i zasniva se na ideji da je postizanje kvaliteta od suštinske važnosti za akademski duh i da članovi akademske zajednice sami najbolje znaju šta je kvalitet obrazovanja i nauke.

Iako ga nije lako precizno odrediti, kvalitet je u najvećoj meri rezultat interakcije između nastavnika ili saradnika, studenata i okruženja u datoj ustanovi (ESG, 2015). Prema tome, poboljšanje kvaliteta sve više uključuje studente, bilo kroz proces sticanja znanja, kroz pružanje povratnih informacija o kvalitetu predmeta koje su pohađali, učešće u procesu odlučivanja na fakultetima i univerzitetima, ili zastupanjem stavova studenata preko studentskih organizacija ili predstavničkih tela. U okviru visokoškolskih institucija, brojni su aspekti uključivanja studenata u ove procese na različitim nivoima. Najčešće se studenti

⁵² Engl. *Excellence*

⁵³ Engl. *Zero errors*

⁵⁴ Engl. *Fitness for purpose*

⁵⁵ Engl. *Quality as transformation*

⁵⁶ Engl. *Threshold*

⁵⁷ Engl. *Accountability*

⁵⁸ Engl. *Enhancement*

okupljaju unutar studentskog parlamenta i studentskih konferencija, tela koja su regulisana Zakonom o visokom obrazovanju i putem kojih studenti aktivno deluju u radu ustanova i sistema visokog obrazovanja.

U procesu transformisanja sistema visokog obrazovanja i nastojanju da doprinesu kvalitetu studiranja i ostvarivanju ishoda koji se danas očekuju od fakulteta i univerziteta (razvijanja istraživačkih, interpersonalnih, interkulturalnih sposobnosti, kreativnog i stvaralačkog mišljenja i sl.), Američka asocijacija za visoko obrazovanje⁵⁹ i Australijski savez za istraživanja u obrazovanju⁶⁰ ukazali su na značaj i ulogu studentskog angažovanja u ovom procesu. Među zemljama Evropskog prostora visokog obrazovanja u ovoj oblasti najistaknutije su Irska i Velika Britanija koje su do sada inicirale niz aktivnosti, poput projekta RAIS⁶¹ za ispitivanje i unapređivanje kvaliteta angažovanja studenata i formiranja tematskog časopisa, kakav je *Angažovanje studenata u visokoškolskom obrazovanju*⁶² (Klemenčić, 2017). Takođe, u zemljama u okruženju poslednjih godina sve više autora se bavi ovom oblašću poput Ćurković i saradnika (2011), Kotlarove i Ćulumove (2014); Mlinarevićeve i saradnika (2011).

Za razliku od drugih zemalja, od uvođenja Bolonjskog procesa na fakultetima u Srbiji realizovan je mali broj istraživanja koja u svoje središte stavljaju karakter angažovanja studenata. S obzirom na to da je, kako je već ukazano, reforma na ovim prostorima protekla uz značajan niz dilema i poteškoća, inicijalno je akcenat stavljan na različite aspekte koji su smatrani prioritetima. Na primer, prvenstveno se težilo uspostavljanju regulativa koje su usmerene prema kvantifikaciji u različitim oblastima kvaliteta visokog obrazovanja. Od uvođenja reforme u Srbiji, jasno su istaknute promene u visokoškolskom obrazovanju koje se tiču vrste i ciklusa studija, ESPB bodova, dodataka diplomi, finansiranja, mobilnosti i sl. Stoga se procesima koji se odvijaju unutar institucionalnih okruženja počelo baviti dosta kasnije. Angažovanje studenata, kao i različiti aspekti svakodnevice visokoškolskih ustanova, postali su tema i predmet istraživačkih studija poslednjih godina. Spočetka su realizovana istraživanja kojima su ispitivani stavovi učesnika procesa, pre svega studenata i nastavnika

⁵⁹ *American Association of Higher Education*, nezavisno telo sačinjeno od profesionalaca koji se bave reformom visokog obrazovanja u SAD, kvalitetom nastave i učenja i podizanjem svesti o važnosti visokog obrazovanja za društvo i razvoj.

⁶⁰ *Australian Council of Educational Research*, nezavisna istraživačka organizacija sa ciljem unapređivanja celoživotnog učenja.

⁶¹ *RAISE – Researching, Advancing, and Inspiring Student Engagement* predstavlja umrežavanje različitih aktera u institucijama visokog obrazovanja i studenata, sa ciljem istraživanja i promocije angažovanja.

⁶² *Student Engagement in Higher Education*, časopis koji se bavi angažovanjem studenata sagledanim kroz njihove osobnosti i iskustava koje stiču tokom studiranja. Dostupan na: <https://sehej.raise-network.com/raise/about>

prema njegovom ostvarivanju (Hadžibrahimović, 2010). Manji broj čine istraživanja (Kopas-Vukašinović i Lazarević, 2014) koja su ispitivala uspešnost ovog procesa, oslanjajući se na pojedine aspekte njegovog ostvarivanja. S obzirom na značaj studentskog angažovanja u procesu studiranja prema Bolonji, bitne oblasti studentskog delovanja i rada koje oslikavaju kvalitet visokoškolske ustanove, kao i njenu raznovrsnost, u nastavku rada biće skrenuta pažnja na načine, prilike i okolnosti za angažovanje studenata u nastavnim i vannastavnim aktivnostima na fakultetu, što će najzad biti potkrepljeno i rezultatima sprovedenog istraživanja.

3.1. Pretpostavke i polazišta za određenje kvaliteta angažovanja studenata

Proučavanjem studentskog angažovanja u kontekstu savremenog obrazovnog procesa pruža se mogućnost za sagledavanje dva veoma važna aspekta kvaliteta visokog obrazovanja, efikasnosti i efektivnosti studiranja. Koates (Coates, 2005) naglašava da je angažovanje u direktnoj ili indirektnoj vezi sa napredovanjem studenata u učenju i celokupnom studiranju. Sa jedne strane, studenti angažovanjem oblikuju i usmeravaju proces svog učenja i celokupnog procesa studiranja (Trowler, 2010), a sa druge, pruža im se prilika da angažovanjem u različitim aktivnostima tokom studija ostvare uspeh i razvijaju svoje potencijale (Kuh, 2003). Iz perspektive unapređenja efikasnosti studiranja, angažovanje je prepoznato kao značajan mehanizam, „antidot” za probleme ostvarivanja akademskih postignuća (Lee, 2014; Reyes et al., 2012; Nystrand & Gamoran, 1991; Zhao & Kuh, 2004), izgaranje (Maslach et al., 2001; Schaufeli et al., 2002), napuštanje sistema obrazovanja (Carini et al., 2006; Tinto, 1993; Trowler, 2010; Kuh et al., 2008) i retenciju (Zepke, 2017). Pored korektivne, kako se može interpretirati prethodna funkcija, uloga angažovanja ogleda se i u onome što se može nazvati prevencijom neuspeha u studiranju. Mnogi drugi autori (Bamford & Pollard, 2018; Kuh et al., 2006; 2007; 2008; Krause, 2005; Krause & Coates, 2008; Trowler & Trowler, 2010; Wiggins et al., 2017) smatraju da je angažovan istovremeno i uspešan student, odnosno da studenti koji ostvaruju visok nivo angažovanja, osim što postižu bolje rezultate u učenju, iskazuju zadovoljstvo, osećanje pripadnosti i unutrašnje su motivisani. U tom pogledu, polazi se od stava da što veći broj studenata redovno pohađa određeni nastavni predmet, više njih će ga uspešno završiti (Kuh et al., 2006). Pri tom je važno naglasiti da angažovanje u ovom smislu ne znači samo prisustvovanje nastavi, već podrazumeva pripremljenost, ispunjavanje zadataka, učestvovanje u diskusijama i radu na

časovima kao i vreme posvećeno zadacima, bilo zadatim od strane nastavnika ili ličnim izborom. Svi navedeni elementi treba da imaju za rezultat ispunjavanje predispozitivnih i ispitnih obaveza i ostvarivanje postignuća. S obzirom na prethodno navedeno, angažovanje se dovodi u vezu sa pokazateljima efikasnosti koji se odnose na studente, poput uspeha, odnosno prosečne ocene na studijama i ukupnih ESPB bodova, broja upisanih studenata u narednu godinu studija, kontinuiteta u procesu studiranja (trociklični sistem studija), uspeha prilikom prelaska iz jedne u drugu instituciju (Jarić i Vuksanović, 2009; Vašiček i sar., 2007). Mora se napomenuti da angažovani studenti jesu produktivniji od onih koji su manje angažovani, ali uspešnost ne dolazi samo svojevrsnom posvećenošću pojedinca. Angažovanje pokazuje koliko se student trudi, ali ne samo to. Angažovani studenti razumeju misiju organizacije, cilj svog studiranja, više se zalažu za ostvarivanje te misije do one tačke kada se, primera radi, cilj ustanove i njihovi ciljevi usaglase, odnosno postanu istog smera. To je svojevrsna posvećenost, ali ne mora nužno da rezultira uspehom. Angažovani studenti preuzimaju odgovornost za svoj angažman i za svoj doprinos. Da bi se postigao uspeh, pored angažovanja korisnika obrazovnih usluga, potrebno je angažovanje pružaoca usluga kao i angažovano okruženje.

Pored pozitivnih uticaja na efikasnost, važno je ukazati i na ulogu angažovanja studenata u ostvarivanju efektivnosti studiranja. U kontekstu Bolonjskog procesa, od studenata se očekuje ravnopravno učešće u reformi visokog obrazovanja, te se koncept angažovanja koristi da ukaže na važnost integracije studenata u funkcionisanju akademske zajednice. Transformisanje visokog obrazovanja od usmerenosti na nastavnika prema usmerenosti na studenta, između ostalog, ogleda se u višem nivou responzivnosti nastavnika i aktivnosti studenata, u smislu konstruisanja znanja, participiranja, uključivanja u aktivnosti i refleksije na vlastiti proces učenja (Hoidn, 2016; Klemenčič & Ashwin, 2015). Konkretnije, studenti imaju priliku da se angažuju na razne načine: iniciranjem i participacijom u diskusijama, istražujući teme koje smatraju zanimljivim, izrađujući sopstvene idejne projekte i interaktivne prezentacije ili realizujući različite vrste radionica. Direktnim i aktivnim učešćem studenti umnogome mogu da doprinesu tome kako će izgledati nastava koju pohađaju.

U pogledu karaktera angažovanja studenata, pokušaji istraživanja uglavnom kreću od pitanja izbora metodologije i adekvatne konkretizacije pojma angažovanja, odnosno razvoja pokazatelja, indikatora angažovanja. U zavisnosti od perspektive razumevanja koncepta angažovanja studenata, do sada su načinjeni brojni pokušaji da se njegov karakter odredi, definiše i „izmeri“. Tako se može naići na istraživanja koja se bave različitim predmetima i

ciljevima, ispituju različite perspektive, tragaju za različitim pokazateljima i koriste različite metodološke i istraživačke postupke.

Kada se govori o kvalitetu angažovanja u ovom radu, on obuhvata opseg učešća studenata, kao i karakter i vrednosti. Shodno potrebi da se pojam kvalitet angažovanja predstavi u svoj svojoj specifičnosti, kompleksnosti i suštinskim obeležjima, naizmenično se upotrebljavaju navedeni termini.

Polazeći od toga da angažovanje može biti proučavano na više načina, autori se fokusiraju na različite predmete istraživanja i prema tome izdvajaju angažovanje studenata u okviru jednog nastavnog predmeta (Handelsman et al., 2005), više nastavnih predmeta/nastavnog programa (Appleton et al., 2006; Fredricks et al., 2004; Prentice & Robinson, 2007; Sutherland, 2010) ili celokupnog procesa studiranja, odnosno nastavnih i vannastavnih aktivnosti na fakultetu (Gunuc & Kuzu 2015; Krause & Coates, 2008; Kuh, 2005; 2009; Hoffman et al., 2002).

Istraživači se razlikuju i prema perspektivi istraživanja, odnosno ko su njihovi ispitanici. U skladu sa preovlađujućim shvatanjem da se angažovanje prvenstveno vezuje za percepcije i odnos studenata prema različitim aspektima angažovanja, istraživači se uglavnom oslanjaju na ispitivanje mišljenja studenata (Dicker et al., 2017; Holmes, 2014; Martin & Bolliger, 2018). Pored odnosa koji studenti zauzimaju prema ostvarivanju angažovanja, neretko se traže mišljenja nastavnika o njihovim očekivanjima kao i metodama za podsticanje angažovanja studenata (Klem & Connell, 2004; Veiga-Simão et al., 2015). U istraživanjima poput Nelson Leirdovog i saradnika (Nelson Laird et al., 2014), koja se zasnivaju na NSSE upitniku studentskog angažovanja u Sjedinjenim Američkim Državama, a kod kojih je kvalitet manifestovanja angažovanja studenata jedan od indikatora kvaliteta institucija visokog obrazovanja, kombinovanje percepcija studenata i nastavnika pruža jasniju sliku o očekivanjima, manifestovanju i ostvarivanju angažovanja.

Neophodno je da svi akteri uključeni u osiguranje i unapređenje kvaliteta sagledavaju kvalitet kao proces, a ne krajnju tačku. Provere kvaliteta i aktivnosti u ovoj oblasti deo su kontinuiranog puta refleksije stanja i posledičnog unapređenja kvaliteta u visokoškolskim institucijama u kojima je učešće studenata od izuzetne važnosti. Potrebno je, naravno, intenzivnije angažovanje same institucije, ali i predstavnika različitih studentskih tela i organizacija da bi se studenti u potpunosti aktivno uključili u sve aspekte ovog procesa. Nesumnjivo je da će se ovakvim aktivnostima podstaći i razviti nova dimenzija kvaliteta u postojećim aktivnostima, ali i pokretanju novih, kojima bi se težilo dostizanju kvaliteta najvišeg nivoa. Zadatak interesnih grupa je da stvore okruženje u kome će studenti, nastavnici

i saradnici moći da ostvare svoja profesionalna interesovanja i unaprede svoje znanje. Osim toga, značajnu ulogu ima i nastavni kadar koji bi na bazi svojih znanja i kompetencija trebalo da kreira povoljnu atmosferu za učenje i rad kroz partnerstvo sa studentima. Na taj način postigla bi se ne samo otvorenost i fleksibilnost pružaoca i korisnika obrazovnih usluga ustanove, već i formiranje kreativnijeg dijaloga među njima. Prihvatanje studenata kao partnera u procesu obezbeđenja kvaliteta angažovanja jeste odgovornost nastavnika i saradnika da stvore pozitivnu atmosferu, što će dovesti do uspostavljanja mnogo otvorenijeg i kreativnijeg dijaloga. Na studentima je da prihvate podršku i još aktivnije se uključe u stvaranje nastavnog procesa koji će im obezbediti optimalno sticanje znanja.

3.2. Oblasti i indikatori kvaliteta angažovanja studenata

Indikatori su postali neophodni prediktori u praćenju i proceni stanja na univerzitetima, kao i za formulisanje pravaca razvoja obrazovnog sistema na svim nivoima. Definišu se kao prečice, skraćenice ili zamenske realnosti predstavljene u vidu statističkih podataka, poput procenata, relacija, rangova i slično (Martin, 2018; Welzant et al., 2011). Pravilan odabir i usklađivanje indikatora pružaju mogućnost da se postigne objektivnost prilikom razvoja obrazovne ustanove. Indikatori kvaliteta, formulisani, praćeni i mereni na adekvatan način, omogućavaju ocenjivanje različitih aspekata funkcionisanja visokoobrazovnih sistema. Bez definisanih indikatora i pouzdanih podataka, svaka procena stanja u visokom obrazovanju zasnivala bi se na subjektivnim stavovima. Samim tim, ne bi mogla služiti za planiranje i razvoj studijskih programa, istraživanja i drugih bitnih aktivnosti ustanova visokog obrazovanja.

Kako je navedeno u radu, fokus reformi visokog obrazovanja prvenstveno su činili lakše (kvantitativno) merljivi indikatori poput naučnoistraživačkih rezultata visokoškolskih ustanova, dok je manje pažnje usmereno na oblast procesa unutar visokoškolskog okruženja. Prema tome, u cilju stvaranja adekvatnih osnova za funkcionisanje sistema neophodno je, pored kvalitetnih ulaza, voditi računa i o kvalitetu samog procesa transformacije ulaznih elemenata u ishode, odnosno o institucionalnom kontekstu.

Kada je određenje indikatora kvaliteta angažovanja studenata u pitanju, neophodno je razumevanje procesa angažovanja i njegovih suštinskih elemenata. Prema tome, Krausova (Krause, 2005: 14) ističe sledeće: (1) Angažovanje implicira doživljaj povezanosti među studentima, sa nastavnikom, u aktivnostima učenja i nastave i institucionalnim kontekstom.

(2) Kod pojedinih studenata angažovanje izaziva lični konflikt i nemogućnost ostvarivanja uspeha. (3) Angažovanje može predstavljati (još jednu) obavezu za pojedine studente. (4) Angažovanje uključuje uzajamna prava i odgovornosti svih učesnika u nastavnom procesu. (5) Angažovanjem se ostvaruje dubinski pristup učenju i učvršćuje veza sa zajednicom učenja, te su njegovi efekti višestruko korisni za studente u nakon završetka studija. (6) Angažovanje studenata je dinamičan proces, te je neophodno pratiti promene koje se dešavaju i pružati blagovremenu i adekvatnu podršku. U tom smislu, važno je ukazati na benefite koje ostvaruju studenti i visokoškolske ustanove. Razvijanje adekvatnih relacionih odnosa studenata i različitih članova visokoškolske organizacije pruža mogućnost za formiranje dubljih veza i, samim tim, za zadržavanje studenata u instituciji, kolaborativne istraživačke poduhvate, saradnju sa institucijom nakon završetka studija (alumnisti) i tome slično. Da bi se ovo ostvarilo, neophodno je oslušivati potrebe studenata tokom procesa studiranja. S obzirom na to da svaki od studenata u ovom procesu nailazi na prepreke i poteškoće, a koje mogu biti izazvane ličnim ili akademskim faktorima, ustanova treba da u svakom trenutku omogući podršku kako bi se ove poteškoće što lakše prevazišle. Na ovaj način se postiže uzajamna korist za studente i ustanovu. Studenti ostvaruju svoj obrazovni potencijal, dok ustanova uspešno obavlja svoju funkciju.

Iako se u literaturi mogu pronaći različiti pristupi, oblasti i indikatori kvaliteta angažovanja, najširu primenu u visokom obrazovanju imaju oni čiju osnovu predstavlja NSSE konceptualni okvir. U NSSE indikatore ubrajaju se indikatori iz oblasti *akademskog izazova*: učenje mišljenjem višeg reda, reflektivno i integrativno učenje, strategije učenja, numeričko rezonovanje. Takođe, u oblasti akademskog izazova navodi se čitanje i pisanje, kao zaseban indikator od značaja za kvalitet angažovanja studenata. Oblast *zajedničkog učenja studenata* obuhvata dva pokazatelja, kolaborativno učenje i negovanje različitosti. *Iskustva nastavnika i studenata* ispituju se ajtemima koji se odnose na interakcije studenata i nastavnika i efektivno podučavanje. *Institucionalno okruženje* predstavlja oblast kvaliteta angažovanja koja obuhvata NSSE pokazatelje kvaliteta interakcija i institucionalne podrške. Navedeni indikatori dugi niz godina uspešno se koriste u različitim kontekstima, mnogim regionima, zemljama i ustanovama, i na taj način omogućavaju identifikacije, komparaciju i analizu kvaliteta angažovanja studenata u različitim sistemima visokog obrazovanja. Kako je ovaj konceptualni okvir bio osnovna vodilja u izradi ovog rada, vredno je navedenim indikatorima posvetiti posebnu pažnju.

3.2.1. Akademski izazov

U određenju akademski izazovnih aktivnosti polazi se od stava da nastava na fakultetima treba da sadrži određene karakteristike. One su opisane u terminima fleksibilnosti, intelektualnog podsticaja, kreativnosti, ali i stvaralačkog i kritičkog rešavanja problema. Time se ukazuje na to da nastava ne treba da pruža gotove odgovore, već da studentima omogući da preispituju svoja iskustva i sagledavaju ih iz novih aspekata. Tačnije, studentima treba omogućiti uslove da provere osnovanost svojih znanja. Na ovaj način, oni ne usvajaju samo predviđene sadržaje, već uče kako se stiču, razmenjuju i proveravaju informacije iz različitih izvora. Kritičkom procenom svojih saznanja, studenti stiču adekvatniju sliku o svojim karakteristikama, argumentovano prevazilaze protivurečnosti i suprotnosti u interakciji, uvažavaju mišljenja partnera u nastavi. Osim kompetencija, akademski izazovne aktivnosti podstiču dubinski pristup, odgovornost, samostalnost i samoregulaciju u učenju, proaktivnost, refleksivno i kritičko mišljenje i kreativnost studenata. Sve navedeno ukazuje na potrebu za preuzimanjem aktivne uloge studenta u procesu učenja.

Saglasno navedenom, Branković i Mikanović (2011: 590–591) ističu preduslove kojima se ostvaruje samostalnost u učenju i nastavi: student je sposoban da izrazi mišljenje koje je u skladu sa njegovim mogućnostima; student treba da izrazi mišljenje o svim aktivnostima, otvorenim pitanjima i problemima koji se pojavljuju u procesu učenja; student mora biti „slobodan” kako bi mogao izraziti mišljenje; mišljenje studenta je potrebno uvažavati. Da bi se u nastavi razvila ova ponašanja, potrebno je razvijati kompetencije i sposobnosti studenata, negovati racionalni, ali i humanistički, kreativni pristup naučnim, tehničkim i umetničkim sadržajima, podsticati inicijativu, preduzimljivost i prilagodljivost (Jevtić i Ivanović, 2015). Kao što je pomenuto, akademski izazov moguće je posmatrati preko određenih indikatora kao što su učenje mišljenjem višeg reda, refleksivno i integrativno učenje, strategije učenja, numeričko rezonovanje.

Učenje mišljenjem višeg reda. Polazeći od stava Bovilove i saradnika (Bovill, 2020; Bovill & Bulley, 2011; Bovill & Woolmer, 2019) da je angažovanje više od pasivnosti ili aktivnosti studenta i zahteva razvijanje metakognitivne perspektive razumevanja svog učenja i napredovanja, implicira se da visokoškolska nastava treba da podstiče više misaone procese. Učenje mišljenjem višeg reda predstavlja obrazac prema kojem studenti proaktivno pristupaju integraciji novih i postojećih znanja i teže da ih prošire dalje kako bi odgovorili na pitanja i zadatke koji su pred njih postavljeni. Angažovanjem u aktivnostima koje podstiču više

misaone procese studenti imaju priliku da preispituju informacije, predlažu nova rešenja i ideje, generišu i rešavaju probleme.

Podsticanje misaonih aktivnosti studenata u nastavi doprinosi i njihovom pristupu učenju. Prema shvatanjima različitih autora (Biggs, 1999; Lazarević i Trebješanin, 2013), pristup učenju predstavlja uzajamnu povezanost karakteristika studenata, šireg konteksta i aktuelnog zadatka. Biggs navodi da studenti mogu pristupiti svom učenju na tri načina: površinski, dubinski i strateški. Površinski pristup učenju zastupljen je kod ekstrinzično motivisanih studenata koji učenjem nastoje izbeći neuspeh i sadržaje reprodukuju bez povezivanja gradiva ili traženja smisla u onome što uče. Studenti koji strateški pristupaju učenju usmereni su na postizanje uspeha i dobrih ocena i biraju optimalne strategije za postizanje željenih rezultata.

U pogledu akademski izazovnih aktivnosti, od posebnog značaja jeste dubinski pristup učenju. Autori (Biggs, 1989; Crick, 2012; Tagg, 2003) navode da ovaj pristup pruža mogućnost za razumevanje sadržaja na način gde student primenjuje različite strategije, kombinujući resurse i primenjujući naučeno u različitim situacijama. U skladu s tim su i rezultati istraživanja NSSE indikatora (*National Survey of Student Engagement Indicators*, 2013–2021), prema kojima studenti uz pomoć aktivnosti učenja mišljenjem višeg reda postižu uspeh jer se osnažuju da primenjuju svoje znanje, analiziraju, promišljaju i kritički procenjuju informacije i ideje iz različitih izvora.

Refleksivno i integrativno učenje. Ubrzani tehnološki razvoj, promene socioekonomskog okruženja i rapidan porast informacija sa kojima se susreće savremeno društvo doveli su do potrebe za intenzivnijom integracijom i preispitivanjem sadržaja. U skladu sa tim, neophodno je razvijanje kompetencija za uspostavljanje veza i primenu znanja u novim situacijama.

Refleksivnost odslikava stil mišljenja, delovanja i odnosa prema sebi, te može biti sagledana u svakoj ljudskoj delatnosti. Suštinu podsticanja refleksivnog učenja i nastave predstavlja integracija teorije i prakse. U tom pogledu, nastava koja podstiče refleksivno i integrativno učenje treba da motiviše studente da uspostave relacioni odnos između svojih iskustava i okruženja za učenje, da preispituju svoja uverenja i razmatraju različite ideje i pitanja iz perspektive drugih osoba.

Razvijanje ličnog odnosa prema sadržajima koji se usvajaju i integrišu podrazumeva povezivanje razumevanja i iskustava studenata sa novim saznanjima. Shodno tome, pružanje mogućnosti za integraciju znanja studenata tokom procesa studiranja jedan je od najznačajnijih ciljeva savremenog visokog obrazovanja (Huber & Hutchings, 2004).

Integrativno učenje i nastava podstiču studente da uviđaju veze i odnose među naizgled nepovezanim informacijama i sadržajima. Kako bi se uspešno ostvarila integracija znanja u kontekstu visokoškolske ustanove, osmišljeni su različiti vidovi nastave, poput interdisciplinarnih seminara, projektne nastave, ali i celokupnih programa studija.

Strategije učenja. Strategije koje studenti koriste u procesu učenja i studiranja omogućavaju uspešno obavljanje zadataka. Iako se mogu ispoljiti na različite načine, one podrazumevaju odgovornost, pažljivo planiranje i praćenje aktivnosti koje pomažu studentima da preispitaju uloženi trud i vreme, ali i zadatak i kontekst. Istrajnost i odgovornost za sopstveno učenje studentima omogućava adekvatnu pripremu za samoobrazovanje i samousmereno učenje.

Na izbor strategija koje će student primeniti u učenju i njegovo kognitivno angažovanje, osim karakteristika i sposobnosti, važan uticaj ima okruženje. Kuh i saradnici (Kuh et al., 2006) napominju da, iako studenti teže da ostvare zadatke koji su im zadati od strane nastavnika, često se dešava da sam zadatak i uslovi u kojima se zadatak realizuje utiču na način na koji će mu student pristupiti. Na primer, pisanje eseja zahteva primenu drugačijih strategija od testa sa pitanjima višestrukog izbora. Tip predmeta, obavezni ili izborni, može uticati na način na koji studenti pristupaju učenju. Takođe, sama struktura predmeta, sadržaji, primenjene metode podučavanja, kao i način vrednovanja i ocenjivanja mogu odrediti gravitiranje između strategija i kvaliteta angažovanja.

Strategije koje studenti primenjuju tokom učenja i studiranja, a koje utiču na karakter angažovanja, odnose se na vođenje beležaka, sažimanje i reorganizaciju sadržaja i stvaranje okruženja koje pogoduje učenju. Strategije učenja prevashodno se vezuju za strategije podučavanja, te su sve zastupljeniji fleksibilni nastavni programi kojima se podstiče samostalnost studenata.

Numeričko rezonovanje. Numeričko rezonovanje⁶³ i numerička pismenost⁶⁴ predstavljaju značajne preduslove uspešnog korišćenja numeričkih informacija u različitim situacijama. Naime, ljudi se svakodnevno susreću sa potrebom da na temelju dostupnih kvantitativnih informacija, tabelarnih ili grafičkih prikaza interpretiraju i donose finansijsku, zdravstvenu, političku ili neku drugu odluku. Premda se smatra da se ove informacije lako interpretiraju i adekvatno koriste, postoje dokazi koji pokazuju da ovakva pretpostavka nije opravdana.

⁶³ Engl. *Quantitative reasoning*

⁶⁴ Engl. *Quantitative literacy*

U NSSE konceptualnom okviru je naglašeno da kvantitativno rezonovanje prevazilazi puku sposobnost interpretacije i razumevanja numeričkih podataka. Rezultati istraživanja koje su sprovele organizacije za procenu kvaliteta NAAL⁶⁵ (Baer, 2003) i OECD (Desjardins et al., 2013) pokazale su da samo trećina studenata ispunjava kriterijume numeričke pismenosti. Navedeni rezultati ukazuju na potrebu da visokoškolske ustanove sagledaju, revidiraju i inoviraju svoje kurikulume u pravcu razvijanja numeričkih kompetencija studenata. Upotreba i razumevanje numeričkih i statističkih informacija u visokom obrazovanju počiva na tome da svi studenti tokom procesa studiranja treba da imaju mogućnost da razvijaju numeričko rasuđivanje, da procenjuju i argumentovano kritikuju ili podržavaju informacije koje tumače (Budget & Pfannkuch, 2010; Dingman & Madison, 2011; Dumford & Rocconi, 2015). S obzirom na to da je numeričko rezonovanje neophodno za obavljanje najrazličitijih poslova, razvijanje kompetencija u ovoj oblasti postaje važan ishod visokog obrazovanja, bez obzira na oblast nauke.

Drugi indikatori u oblasti akademskog izazova – čitanje i pisanje. Pored indikatora angažovanja u oblasti akademskog izazova, NSSE konceptualnim okvirom obuhvaćena su dva posredna pokazatelja – pisanje i čitanje. Naime, ovi pokazatelji zasnovani su na istraživačkim studijama (Dretzke & Keniston, 1989; Gallik, 1999; Landrum et al., 2012) kojima je ustanovljena povezanost između čitanja i postignuća na predmetima koje studenti pohađaju. Pored dobrih rezultata tokom studiranja, u pogledu uspeha i razvijanja kompetencija kritičkog razumevanja pročitano, vreme provedeno u čitanju i analizi pročitano doprinosi angažovanju jer podstiče studente da se bave volonterskim radom (Gauder et al., 2007; Horning, 2007; Manarin et al., 2015; Whitten et al., 2019). Osim čitanja, upotreba pisanja u različitim oblicima pozitivno utiče na razvijanje viših kognitivnih procesa kod studenata, razumevanje i uspostavljanje veza između pojmova i ideja. Na osnovu svega navedenog, može se uočiti da bez obzira na to da li studenti izrađuju eseje, seminarske radove, izveštaje ili drugo, značajno se intenzivira njihovo angažovanje u procesu učenja.

3.2.2. Iskustva sa nastavnicima

U savremenoj koncepciji učenja i nastave u visokom obrazovanju, nastavnik podstiče i usmerava autonomno i samostalno sticanje znanja. Studenti se smatraju glavnim akterima nastavnog procesa, stavljaju se u centar i naglašava se važnost njihovih potreba, a samim tim

⁶⁵ *National Assessment of Adult Literacy* (NAAL) – nacionalni projekat u SAD kojim se ispituje pismenost starijih od 16 godina

raste i značaj njihovog iskustva sa nastavnicima. U nastavi kojom se podstiču postupci angažovanja studenata, nastavnik prestaje da bude samo predavač i ocenjivač, on sve češće uspešno ostvaruje nove funkcije – inovatora, istraživača, savetodavca, partnera u učenju, evaluatora. Takvim postupcima nastavnik doprinosi da student u procesu vlastitog učenja sve više postaje njegov partner. Konkretno, ovo se ostvaruje pokazivanjem iskrene brige od strane nastavnika uz izbegavanje preterano zaštitničkog ponašanja; obraćanjem pažnje na terminološke karakteristike različitih socijalnih grupa; jasnim naglašavanjem da je izražavanje različitosti poželjno i pružanje odgovora na komentare i provokacije umesto njihovog izbegavanja; interakcijom u učionici, neformalnim diskusijama pre časa, oslovljavanjem studenata imenima, ohrabivanjem da dolaze na konsultacije; ukazivanjem na nove načine dolaženja do informacija i bogaćenjem sadržaja časa dodatnim primerima (McKeachie et al., 2002). Koliko god se nastojalo da studenti i nastavnici uspostave simetričan odnos, pogrešno je od njih tražiti isti stepen angažovanja i odgovornosti. Od studenata i nastavnika i u razvijenim partnerskim odnosima ne može se očekivati ista odgovornost, ali su te odgovornosti podeljene (Mikanović, 2015). Zato odnos između nastavnika i studenata treba da bude ispunjen poverenjem, poštovanjem i uvažavanjem. Ovakvim odnosom doprinosi se razvijanju brojnih individualnih vrednosti, verovanja, navika i stavova kod studenata koji su od značaja za njihov dalji razvoj i funkcionisanje u široj društvenoj zajednici.

Interakcije nastavnika i studenata. Dinamika, intenzitet i priroda interakcija koja se uspostavlja između nastavnika i studenata umnogome određuje sam proces i iskustvo studiranja. Učestali kontakti podstiču studente da razmenjuju ideje, postavljaju pitanja i ostvaruju lični odnos sa nastavnicima. Premda je kontakt između nastavnika i studenata značajan za ostvarivanje obrazovnih ishoda, nema svaka interakcija uticaj na obrazovni aspekt studiranja. Paskarela i Terenzini (Pascarella & Terenzini, 2005) utvrdili su da teme poput onih koje su povezane sa nastavnim predmetom, planovima za buduću karijeru ili dalje studiranje imaju uticaja na kvalitet angažovanja i perzistiranje studenata dok manje formalni kontakti nemaju uticaja na studente. Za razliku od njih, Koks i Orehovec (Cox & Orehovec, 2007) smatraju da svaki oblik interakcije nastavnika i studenata pozitivno utiče na angažovanje i ishode učenja kod studenata, te navode osnovne oblike interakcije u visokoškolskoj nastavi: neangažovanje, slučajni kontakt, funkcionalna interakcija, lična interakcija i mentorstvo. Svaki od navedenih kontakata može imati svojevrzne benefite. S obzirom na socijalni i obrazovni aspekt studiranja, nekada i slučajni susret i razgovor može doprineti da studenti donesu neku odluku ili promisle o određenoj temi, bilo da je ona lične ili akademske prirode.

U situacijama kao što su pružanje povratne informacije urađenim zadacima, obrazlaganje ocene ili razmena ideja vezanih za nastavu i zadatke poželjan je što češći kontakt nastavnika i studenata. Ovakve prilike za razgovor sa nastavnicima osnažuju studente za dalji rad i angažovanje u aktivnostima, a studentima pružaju osećaj sigurnosti i poštovanja kao punopravnih članova ustanove (Yuhás & BrckaLorenz, 2017). U drugim slučajevima, ostvarivanje povremenog kontakta sasvim je dovoljno, te je tako, na primer, za rad na seminarima i projektima potrebno sastajanje jednom do dva puta u semestru. Takođe, konsultacije između nastavnika i studenata mogu se obavljati u skladu sa potrebom (par puta godišnje).

Efektivno podučavanje. Visokoškolsko učenje i nastava u međuzavisnom su odnosu, te se može reći da učenje u velikoj meri zavisi od kvalitetne nastave a da je glavni cilj podučavanja stvaranje uslova za učenje. S obzirom na značaj efektivnog podučavanja, sve je veći broj istraživačkih studija koje se bave ovom tematikom. U oblasti ispitivanja opsega angažovanja studenata, Simons (Simonds, 1995 prema: Kuh et al., 2006) je uočio značajne aspekte poput jasnoće sadržaja i jasnoće procesa. U tom pogledu, značajno je ukazati na pomoć od strane nastavnika da studenti razumeju i inkorporiraju novo znanje u postojeće kognitivne šeme kao i precizno i transparentno saopštavanje zahteva koje nastavnik očekuje. I istraživanja drugih autora (Loes et al., 2015; Smith & Baik, 2021; Strickland & BrckaLorenz, 2018; Wieman & Gilbert, 2014) ukazala su na to da efektivne nastavne prakse pozitivno koreliraju sa kritičkim mišljenjem, akademskom motivacijom, blagostanjem i opštim postignućima studenata. U skladu sa ovim istraživačkim studijama, može se uvideti da podučavanje kojim se podstiče aktivno, kolaborativno i iskustveno učenje utiče i na razvoj opštih kompetencija studenata i omogućava povezivanje sadržaja sa realnim situacijama. Adekvatna priprema, precizna objašnjenja, ilustrativni primeri i pravovremene povratne informacije od strane nastavnika značajno doprinose i podstiču učenje i razumevanje studenata. Stoga nastavnici u svom radu treba da započnu svoj rad od jasno definisanih ishoda učenja kojima studenti treba da ovladaju i prema određenim ishodima te da sadržaje prilagođavaju i čine razumljivim, smislenim i izazovnim studentima. Takođe, neophodno je studente obučavati da primenjuju efektivne strategije učenja, da upravljaju svojim učenjem i definišu akademske i profesionalne ciljeve. Pritom je važno obratiti pažnju na karakteristike studenata i njihove individualne razlike. Takvim pristupom studentima se pruža osećaj sigurnosti i atmosfera koja podstiče na njihovo angažovanje.

3.2.3. Zajedničko učenje studenata

Zajedničko učenje jedno je od veoma zastupljenih i perspektivnih područja u pogledu teorije, istraživanja i prakse visokog obrazovanja te je značajan indikator njegovog kvaliteta. Naime, jedan od aspekata modernizacije visokog obrazovanja jeste zastupanje stava da nastavu treba da karakteriše zajednička aktivnost i rad studenata. Zajedničko učenje karakterišu aktivnost i refleksija, kontinuiranost i cikličnost, te ovaj proces rezultira transformisanjem znanja i ponašanja grupe (Robbins & Hoggan, 2019). Stoga se na ovaj način podstiče grupna komunikacija, odgovornost i istrajnost u radu i jačaju socioemocionalne kompetencije studenata. Romić (2011) ističe da je zajedničko učenje jedan od načina sticanja interkulturalnih kompetencija, razbijanja stereotipa i pružanja jednakih šansi svima uz različitost pristupa u procesu učenja. S obzirom na brojne prednosti i dobrobiti, zajedničko učenje je zauzelo značajno mesto u podsticanju angažovanja studenata, pre svega putem kolaborativnog učenja i negovanja različitosti.

Kolaborativno učenje. Pojam kolaborativno ili saradničko učenje predstavlja svojevrsan odgovor na paradigmu kompetitivno učenje. Pod ovim konceptom se podrazumevaju obrazovne aktivnosti u paru ili grupi studenata čiji članovi rade na realizaciji zajedničkog zadatka ili rešavanju zajedničkog problema (Bognar, 2006; Kadum-Bošnjak, 2011). Takođe, termini kolaborativno i kooperativno učenje primenjuju se kao sinonimi, stavljajući naglasak na kvalitet odnosa koji se uspostavlja u grupnom obliku nastavnih i vannastavnih aktivnosti. U nastavnim aktivnostima kolaborativno učenje odvija se u okviru grupnih projekata, međusobnog pomaganja pri savladavanju sadržaja, zajedničke pripreme za ispite ili kolokvijume, dok se u vannastavnim realizuje kroz različite aktivnosti koje okupljaju studente na saradnju, društveno koristan rad i sl.

Bez obzira na vrstu aktivnosti, za uspešno izvođenje ovog oblika učenja potrebno je ispuniti određene uslove koji ujedno čine ključne komponente saradničke nastave. U literaturi (Ilić, 2016; Kadum-Bošnjak, 2011; Miletić, 2007; Pljakić, 2019; Ševkušić, 2003) se nailazi na principe od važnosti za uspešno realizovanje kolaborativnog učenja, te je važno spomenuti ključne. Prvenstveno, neophodno je da postoji jasno vidljiva *pozitivna međuzavisnost pojedinaca u grupi*, koja se dešava kada svi članovi grupe vide da su vezani jedni za druge na način na koji jedan ne može uspeti ako svi ne uspeju. Kada je pozitivna međuzavisnost jasna, ona ustanovljava da su nastojanja svakog člana grupe potrebna za uspeh grupe i da svaki član grupe ima jedinstven doprinos zajedničkom nastojanju zbog svojih resursa i uloge i odgovornosti. Pozitivna međuzavisnost obuhvata kompetencije doprinosa postizanju

dogovora o pravilima timskog rada i njihovog pridržavanja, kao i konstruktivnog, argumentovanog i kreativnog doprinosa radu grupe, usaglašenosti u ostvarivanju zajedničkih ciljeva. Takođe, neophodno je da članovi ostvare *dovoljan nivo pozitivne interakcije* (lice u lice). Studenti treba da saraduju i podstiču uzajamni uspeh tako što će deliti resurse i pomagati, podržavati, ohrabrivati i hvaliti jedni druge. Pozitivnu interakciju karakterišu pojedinci koji jedni drugima pružaju efikasnu pomoć, razmenjuju resurse, pružaju jedan drugom podršku kako bi se poboljšao dalji rad, postavljaju izazove jedni drugima, ponašaju se na način koji je poverljiv i koji zahteva poverenje. Svrha kolaborativnog učenja jeste da se svaki od članova učini boljim pojedincem, te je važno podsticati *individualnu inicijativnost i odgovornost u grupnom radu*. S obzirom na to da nije moguće očekivati od studenata bilo koji oblik saradnje ukoliko oni nisu pripremljeni i osposobljeni za kolaborativno učenje, neophodno je obezbediti uslove da se razviju *veštine relevantne za kvalitetnu saradnju* i da oni budu motivisani da ih koriste. Razvoj interpersonalnih socijalnih veština ogleda se u aktivnom slušanju i postavljanju relevantnih pitanja, poštovanju sagovornika i zasnivanju diskusija na argumentima. Na kraju, neophodno je izvršiti *evaluaciju kolaborativnog rada* u cilju poboljšanja aktivnosti svakog od učesnika, kao i funkcionisanja čitave grupe.

Kada je reč o efektima kolaborativnog učenja, prema navodima *Nacionalnog okvira kvalifikacija u Republici Srbiji*⁶⁶, kooperativno učenje dovodi do viših postignuća nego takmičarsko ili individualno učenje. Takođe, smatra se podobnim za sve tipove učenja i za sve studente, nezavisno od nivoa njihovih postignuća, pola ili socioekonomske pripadnosti. Istraživanja potvrđuju socijalizacijski aspekt, odnosno da kooperativno učenje povećava samopouzdanje, pozitivan stav i naklonjenost studenata prema visokoškolskoj ustanovi.

Negovanje različitosti. U skladu sa rastom raznolikosti društva, obrazovni sistem postaje kontekst u kojem pojmovi različitosti i izdvajanja po osnovu pola, socijalne, kulturne, etničke, religijske ili druge pripadnosti, mestu boravka, odnosno prebivališta, materijalnog ili zdravstvenog stanja, teškoća i smetnji u razvoju i invaliditeta, kao i po drugim osnovama dobijaju sve veći značaj. Pitanja diskriminacije i ravnopravnosti počinju sve više da oblikuju nacionalne obrazovne politike, a nastavnici i drugi učesnici obrazovnog procesa suočavaju se sa novim izazovima i zahtevima koje pred njih postavlja kompleksnost savremenog društva (Petrović i Jokić, 2016). Prema tome, studijski programi, istraživanja, procesi domaće i međunarodne saradnje, socijalni, kulturni, sportski i zabavni život studenata, nastavnika i drugih zaposlenih u ustanovama visokog obrazovanja treba da se zasnivaju na „...

⁶⁶ Dostupno na <http://www.mpn.gov.rs/prosveta/noks/>

razumevanju i saradnji različitih kultura, interkulturalnosti, toleranciji te pozitivnom vrednovanju i očuvanju kulturnih raznolikosti i međusobnog uticaja i obogaćenja različitih kultura” (Strategija razvoja obrazovanja u Republici Srbiji, 2012: 88).

Polazeći od načela efektivnosti, kao jednog od ključnih načela savremenog procesa obrazovanja, studenti treba da se osposobljavaju da efikasno i produktivno deluju u različitim okolnostima i okruženjima. Na ovaj način oni imaju priliku da uče i stiču iskustva koja razvijaju njih kao ličnosti, istovremeno koristeći druge kao značajan resurs kojim bogate ova iskustva. Učestale interakcije studenata koji se razlikuju među sobom doprinose preoblikovanju njihovog identiteta i pogleda. Efekti tih interakcija su mnogostruki i odnose se kako na učenje i studiranje tako i na participaciju i funkcionisanje u širim društvenim tokovima (Umbach & Kuh 2006; Wright, 2011). U tu svrhu, visokoškolske ustanove pružaju priliku studentima da komuniciraju sa osobama koje su različitog porekla ili statusa, odnosno sa sobom nose drugačije životno iskustvo.

Pored uticaja na lični razvoj, negovanje različitosti u odnosima između studenata značajno doprinosi ostvarivanju ishoda učenja. Naime, intenzivno angažovanje u radu među studentima različitih karakteristika kao što su tutorski programi, učešće u različitim grupnim diskusijama, razmena mišljenja i ideja utiče na perzistiranje i razvoj kompetencija kod studenata (Bowman, 2013; Klemenčič 2020; Laird, 2005; Loes et al., 2012; Schreiber, 2017). Kao veoma važna kompetencija izdvaja se aktivni doprinos i negovanje kulture dijaloga, zasnovano na negovanju različitosti i poštovanju osnovnih normi komunikacije. U tom pogledu, negovanje različitosti promovise ishode koji pripremaju studente za funkcionisanje i aktivnu, čak lidersku ulogu u zajednici (Bowman, 2011). Studenti tako postaju vešti u komunikaciji uz uvažavanje sagovornika, sposobnost da argumentovano vode diskusiju i da, pri tom, jasno diferenciraju poruke i sadržaj od same osobe.

3.2.4. Institucionalno okruženje

Institucionalno okruženje, klima i kultura, kao i fizičko okruženje u kojem borave studenti, znatno utiču na kvalitet i delotvornost procesa učenja i podučavanja. Ovo okruženje treba da bude sigurno i stimulatивно za učenje i da pruža dobru osnovu za kognitivni, telesni i socijalni i emocionalni razvoj. Obrazovni proces u ovom kontekstu treba da bude adekvatna osnova za učenje u različitim okruženjima i korišćenje svake prilike za to (Donaldson, 2010; Lei et al., 2018; Rankin & Brown, 2016). Tinto (Tinto, 2012) ističe da će studenti postići

uspeh tokom studiranja u okruženju u kojem su jasno definisana očekivanja i norme, ali se pruža i značajna podrška od strane institucije, kako obrazovna tako i socijalna.

U podsticajnom okruženju visokoškolske ustanove potrebno je stvarati klimu uzajamnog pomaganja i brige, osećaj pripadnosti grupi i osećaj fizičke i emocionalne sigurnosti. Poštovanje različitosti, jednakost, solidarnost, kooperacija, participacija i potencijalna uloga obrazovanja u procesu kreiranja i menjanja društvene realnosti preuzimaju primat u regulativama i praksi visokog obrazovanja (Vranješević, 2014). Ovaj proces se zasniva na stavu da studenti treba da se osećaju prihvaćeno i poštovano, ali da bi ova osećanja trebalo da karakterišu sve oblike interakcije u internom kontekstu. U tom pogledu, Donaldson (2010) smatra da efektivno institucionalno okruženje odlikuju: poverenje među studentima i između studenata i nastavnika; duh zajedništva; pomoć među članovima zajednice; zajednički rad, bez obzira na izbor saradnika; osećaj jednakosti; odsustvo privilegovanih ili zapostavljenih.

S obzirom na to da lične vrednosti i blagostanje studenta imaju značajan uticaj na razvoj odnosa prema visokoškolskoj ustanovi, zadovoljstvo studenata treba da bude jedan od prioriteta delovanja visokoškolskih institucija. Shodno tome, visokoobrazovne institucije treba posebnu pažnju da usmere na lične vrednosti studenata, analizu procesa donošenja odluke prilikom upisa na fakultet, ali imajući u vidu pre svega isporuku kvalitetne usluge.

Kvalitet interakcija. Studenti tokom procesa studiranja svakodnevno ostvaruju brojne interakcije sa različitim članovima organizacije. Ove interakcije mogu biti više ili manje formalne, u samoj ustanovi ili mimo nje. Bez obzira na karakter i prirodu komunikacijskih odnosa, važno je da se njima ostvaruju pozitivni efekti. Institucionalno okruženje koje karakterišu pozitivni međuljudski odnosi značajan je preduslov angažovanja studenata (Kuh, 2003; Tinto, 2012). S obzirom na višedimenzionalnu prirodu studentskog angažovanja, od presudnog je značaja da student dobija podršku i pomoć prilikom učenja i studiranja, kako u pogledu informacija, tako i usmerenja, podrške i pomoći. Naime, studentima treba pružati blagovremene informacije o njihovim obavezama i pravima a izbegavati ili pojednostaviti često zbunjujuće, administrativne procedure.

Osim jasno definisanih očekivanja, značajno je omogućiti podršku studentima u obrazovnom kao i u socijalnom aspektu funkcionisanja. Kopas-Vukašinović i Lazarević (2014) smatraju da dobra komunikacija i interakcija podstiču angažovanje studenata u nastavnom procesu, doprinose razvoju njihovih interesovanja za sadržaje koje izučavaju, utiču na razvoj kritičkog mišljenja, podstiču na istraživački rad i pripremaju za kvalitetno angažovanje tokom i po završetku studija. S obzirom na to da se procena kvaliteta interakcija

između studenata i aktera visokoškolske ustanove uglavnom zasniva na studentskim percepcijama i zadovoljstvu, visokoškolske organizacije treba kontinuirano da prate nivo percipiranih interakcija kako bi se korigovali eventualni nedostaci i unapredila iskustva u ovim interakcijama.

Podržavajuća organizaciona kultura. Studenti imaju potrebu i želju za sticanjem određenog nivoa visokog obrazovanja, kao i definisana očekivanja od same institucije i onoga što institucija njima nudi. Oni ispoljavaju posebnu osetljivost prema kontekstu koji kreira institucija visokog obrazovanja, a koja se manifestuje u vidu zadovoljstva ili nezadovoljstva strukturom, kvalitetom i kulturom visokoškolske ustanove. Percepcije studenata o okruženju, dominantnim vrednostima i normama visokoškolske ustanove oblikuju način na koji studenti razmišljaju i postupaju u datom kontekstu. Takođe, ova svojstva utiču na opšte zadovoljstvo studenata i njihovu želju da budu deo zajednice i da u njenim aktivnostima participiraju.

Podržavajuće okruženje i kultura visokoškolske ustanove postaju imperativ obrazovanja zasnovanog na zadovoljstvu studenata kao primarnih korisnika. Značajna karakteristika obrazovanja u tom pogledu jeste usmerenost ustanove na podršku studentima da se prilagode okolnostima studiranja, bogate svoja iskustva i uspešno završe željeni nivo studija (Pike & Kuh, 2005). Gasievski i saradnici (Gasievski et al., 2012) smatraju da ustanove treba da razviju proaktivne mere kojima bi se studenti podržali i usmeravali ka angažovanju u aktivnostima. U pogledu resursa ustanove, Trolerova (Trowler, 2010) ističe prilagođavanje politika i praksi ustanove prema orijentisanosti ka studentima (Pike & Kuh, 2005), prema razvijanju humanističkih ideala i vrednosti (Coates, 2005) i inkluzivnosti i šire vizije fakultetske zajednice (Markwell, 2007). Takođe, poseban značaj za bogaćenje iskustava učenja i studiranja imaju fizički resursi ustanove, kojima se podstiču interakcija i participacija studenata. Kuh i saradnici (Kuh et al., 2005) ukazuju na to da visoko rangirane visokoškolske ustanove pružaju adekvatne resurse i stvaraju uslove kojima podstiču studente da ove resurse koriste. Prema tome, podržavajuća okruženja imaju programe podrške i profesionalne orijentacije, grupe za učenje, tutorske programe, radionice razvijanja veština učenja, kulturne i projektne centre i slično. Podrška i bogaćenje iskustava studiranja jedna je od osnova napretka savremenog visokog obrazovanja, ne samo u ekonomskom već i u humanističkom pogledu suživota svih njegovih aktera.

3.3. Relacioni faktori karaktera angažovanja studenata

Kada se govori o obeležjima angažovanja studenata treba imati u vidu njegovu relaciju osnovu u interakcijama pojedinca i sredinskih uticaja. Samim tim, u prvi plan izlaze sa jedne strane karakteristike pojedinca a sa druge karakteristike aktuelnog konteksta. U prve se ubrajaju predznanja, prethodno obrazovanje, sposobnosti, preferirani stilovi učenja, karakteristike porodičnog okruženja i pola. U druge se ubrajaju: predmetna oblast, metode podučavanja, ocenjivanje, institucionalna klima i vrsta fakulteta. Ovi činioci i njima pripadajuće karakteristike interakcijom određuju tok i proces kognitivnih i drugih aktivnosti uključenih u proces angažovanja. Kao rezultat dolazi do znanja određenog kvaliteta i vrednosti, kao i do uspostavljanja kontekstualnog pristupa studiranju (Lazarević i Trebješnin, 2013). Kontekstualni pristup je karakterističan za studijsku grupu ili fakultet, zbog ovako pretpostavljenih interakcija pruža informaciju i o karakteru angažovanja studenata u njima. Vrednost angažovanja, prema tome, rezultat je relacija između kvaliteta i relevantnosti visokoškolske ustanove sa jedne strane i karakteristika iskustva studenata tokom procesa studiranja. Kako je angažovanje studenata razvojna karakteristika visokokvalitetne nastave i učenja u visokom obrazovanju i ishoda učenja, važno je ukazati na činioce, odnosno relacione faktore koji determinišu angažovanje studenata i koji su značajni za utvrđivanje njegovog opsega.

3.3.1. Odlike studenata kao faktor karaktera angažovanja

Spoljašnji podsticaji i različite vrste podrške mogu biti snažni i delotvorni motivatori za pojedine studente, ali svojevrsno, stvaralačko, produktivno angažovanje dešava se onda kada studenti shvate i prihvate da je učenje lični poduhvat. Kada se studenti uključe, odnosno započnu svoj angažman u različitim obrazovnim aktivnostima, dolaze do prvih saznanja i iskustava da su zadaci u kojima participiraju „isplativi” jer im pomažu u postizanju ličnih i profesionalnih ciljeva koje su sebi postavili. Posebno ne treba izgubiti iz vida da nivo i opseg njihovog angažovanja zavisi od onog što bi Astin (1999) nazvao „ulazne karakteristike”. Pod njih se podvode sve one osobenosti studenata, obrazovna iskustva pa i lokalitet, odnosno karakteristike sredine iz koje dolaze.

Pol studenata. Jedna od bazičnih osobenosti u pogledu razlika među studentima predstavlja pol. Istraživanja pokazuju da relacija pola i kvaliteta angažovanja može biti

posredovana varijablama kao što je preovlađujuća polna struktura. Naime, nakon Drugog svetskog rata, a naročito tokom 80-ih godina prošlog veka, širom sveta zabeležen je rapidan porast žena koje participiraju u visokom obrazovanju (Lavrič i Cupar, 2015). Žene danas u većini zemalja preovladavaju kada je reč o upisu, studiranju ali i uspešnom završetku visokoškolskog obrazovanja (Goldin et al., 2006). Slična je situacija u našoj zemlji, gde je u protekloj, školskoj 2019/20. godini na visokoškolskim ustanovama od ukupnog broja upisanih studenata čak 57% bilo ženskog pola. Žene su prednjačile i u broju diplomiranih studenata, te je od ukupnog broja diplomiranih u protekloj školskoj godini 58,8% žena (Statistika obrazovanja, 2020). Međutim, uprkos tendenciji školovanja žena, razlike između polova pokazuju nešto privilegovaniji položaj muškaraca. Naime, dok žene brojčano nadmašuju muškarce na nivoima osnovnih i master akademskih studija, muškarci su zastupljeniji kada je u pitanju najviši akademski nivo, te među doktorandima ima značajno više studenata muškog pola. Iako je savremeno doba uticalo na promenu stava o obrazovanju žena u pogledu sticanja što višeg nivoa kvalifikacija, može se uočiti da ova potreba donekle nije u skladu sa njenom tradicionalnom ulogom. Dakle, žene stiču određeni stepen visokog obrazovanja, što im daje mogućnosti za bolja radna mesta i materijalni doprinos kvalitetu porodičnog života, ali se retko odlučuju na stepen studija koji bi im mogao odložiti i smanjiti reproduktivno razdoblje i šansu da se otvare u ulozi majke.

Kada je reč o uticaju pola na karakter angažovanja studenata, zabeleženi su različiti istraživački nalazi. Iako je u pojedinim istraživanjima pokazano da ne postoje polne razlike u pogledu opsega angažovanja (Zhao et al., 2005), statistički značajne relacije ukazuju da pol kao varijabla ostvaruje različite efekte na pojedine aspekte angažovanja (Tison et al., 2011). Istraživanja Kuha (Hu & Kuh, 2002; Kuh, 2003; Kuh et al., 2006) pokazala su da studentkinje imaju više skorove u odnosu na studente u pogledu posvećenosti zadacima, čitanju i pisanju, sklonije su komunikaciji sa nastavnicima (Sak et al., 2005), dok su Paskarela i saradnici (Pascarella et al., 1997) utvrdili da one doživljavaju okruženje visokoškolske ustanove kao manje podsticajno. S druge strane, muškarci su angažovaniji u vannastavnim i organizovanim projektnim aktivnostima. Takođe, skloniji su uključivanju u studentske organizacije, gde često preuzimaju liderske uloge, kao i u sportske aktivnosti i takmičenja (Edenfeld, 2018). Na osnovu rezultata istraživačkih studija, može se uvideti da su studentkinje posvećenije aktivnostima koje u određenom smislu doprinose njihovim postignućima, međutim, teško se odlučuju da svoje uspehe iskažu i u širem socijalnom aspektu. Za razliku od njih, studenti muškog pola otvoreniji su za različite oblike saradnje te su njihova postignuća vidljivija i

javna. Iz tih razloga može se steći utisak da su muškarci uspješniji u više obrazovnih domena nego što zaista jesu.

Kulturno-obrazovni status roditelja. Porodični uslovi, odnosno ljudski kapital koji se odnosi na obrazovanje članova porodice, u značajnoj meri utiču na proces studiranja. Ovi uslovi se ubrajaju u najosnovnije pokazatelje razlika u reprodukciji obrazovnog postignuća, te pojedini autori (Marković Krstić i Milošević Radulović, 2015) navode istraživanja sprovedena u različitim nacionalnim kontekstima prema kojima viši kulturno-obrazovni status roditelja doprinosi obrazovnom uspehu i da je njegov uticaj intenzivniji od ekonomskog i profesionalnog statusa. Kulturni kapital u porodicama sa visokim obrazovanjem, povoljnijim ekonomskim prilikama, sa relativno visokim ambicijama i korisnim društvenim kapitalom, omogućava i umnogome olakšava perzistiranje studenata na svom akademskom putu.

U pogledu uticaja kulturno-obrazovnog statusa roditelja na angažovanje studenata, Kuh i saradnici (Kuh et al., 2006) ukazuju na dva bitna aspekta. Prvi se odnosi na pojam *prva generacija studenata* i predstavlja dostignuti nivo visokog obrazovanja oca i majke. Paskarela i Terenzini (Pascarella & Terenzini, 2005) predočavaju značaj ovog faktora, navodeći činjenicu da studenti čiji su roditelji završili fakultet imaju pet puta veće šanse da i sami steknu diplomu, dok neki autori (Baucal, 2012; Rogošić, 2018; Savić & Živadinović, 2016) ukazuju na to da je mogućnost pristupa visokom obrazovanju i njegovog uspešnog savladavanja umnogome neizvesnija za studente ženskog pola, slabijih postignuća, starijih po godinama života i iz socijalno ugroženijih sredina.

Prema rezultatima istraživanja *Eurostudent*⁶⁷ za Republiku Srbiju, u saradnji sa Fondacijom *Tempus* i *Erazmus*, realizovanom tokom 2015. godine, mlada osoba čiji roditelji imaju samo osnovno obrazovanje ima osamdeset puta manje šansi da završi fakultet od osobe koja ima visoko obrazovane roditelje. Takođe, osoba čiji roditelji imaju završenu srednju školu ima oko tri i po puta manje šansi za fakultetsku diplomu. Pretpostavlja se da je razlog za ovo stanje u tome što porodične okolnosti i ono što se podrazumeva kao uobičajeno donekle definišu i obrazovni nivo. Za razliku od porodica u kojima su stariji članovi završili neki od vidova visokog obrazovanja, podrazumevano je da se ovaj nivo očekuje i od mlađih. Ipak, isto istraživanje je pokazalo da, za razliku od zemalja u regionu, u kojima je manja zastupljenost studenata čiji roditelji imaju niži obrazovni nivo (Rimac i sar., 2019), oko polovine studenata na osnovnim akademskim studijama u Srbiji nema roditelje sa visokim obrazovanjem (Savić &

⁶⁷ *Eurostudent* je međunarodno istraživanje koje se bavi prikupljanjem indikatora socijalne dimenzije visokog obrazovanja (sociodemografske osobine studenata, uslovi života tokom studija, uslovi studiranja, osobine obrazovne tranzicije i slično).

Živadinović, 2016). Sa ekspanzijom visokog obrazovanja srazmerno raste broj članova nižih obrazovnih slojeva koji su upisani u visokoškolske ustanove, pojedine nejednakosti se kreću prema gore, odnosno prema postdiplomskim studijama (Chen, 2005), dok su neke postale horizontalne, čineći određene profesije poželjnijim i prestižnijim u odnosu na ostale (Lavrič i Cupar, 2015). Takav je slučaj zabeležen poslednjih godina kada su u pitanju studije elektronike, menadžmenta i medicine. Promene tržišta i potreba za novim zanimanjima rezultirale su inoviranjem studijskih programa na fakultetima koji su usmereni ka informatici i različitim oblicima marketinga i rada sa ljudima. Pored novih, rast je zabeležen i kod tradicionalnih zanimanja. Tako su studije medicine, pre svega zbog deficita i mogućnosti zaposlenja, ponovo dobile na značaju i interesovanju među brucosima.

Druga bitna karakteristika povezana sa ljudskim kapitalom studenata jesu *očekivanja i podrška od strane porodice*. Porodični uticaj na izbor karijere pojedinca je značajan, što potvrđuju rezultati istraživanja koja su se sprovodila poslednjih dvadeset godina. Roditeljska dinamika i interakcija s decom (privrženost, roditeljsko ponašanje) igra važnu ulogu u razvoju karijere dece još na osnovnoškolskom uzrastu (Hamrick & Stage 2004; Swail et al., 2005), kao i tokom čitavog školovanja roditeljsko ohrabrenje predstavlja preduslov perzistiranja učenika a kasnije studenata pred izazovima i uslovima obrazovnog sistema (Kuh, 2006). Takođe je, pored porodične podrške, značajan i socioekonomski status studenata.

Socioekonomski status studenta. Značajan udeo u obrazovnim postignućima vezuje se za materijalni položaj studenata. Postoje pretpostavke da za završetak studija i sticanje diplome visokog obrazovanja nije dovoljno samo imati sposobnosti i predispozicije već i finansijske resurse. Izvori finansiranja tokom studiranja predstavljaju sadejstvo društvenog i individualnog ulaganja u obrazovanje.

Ekonomski status porodice ima značajan udeo u mogućnostima za sticanje stepena visokog obrazovanja. S obzirom na to da studenti uglavnom nemaju sopstvene izvore prihoda, njihov materijalni status direktno zavisi od porodičnog statusa. Marković Krstić (2014) ukazuje na činjenicu da se prednost studenata koji potiču iz porodica sa višim ekonomskim statusom ne ogleda samo u materijalnim preduslovima za nastavljnje školovanja na visokoškolskom nivou, već i u mogućnosti izbora studija u skladu sa ličnim željama, interesovanjima i aspiracijama. Za razliku od njih, oni koji potiču iz porodica sa niskim primanjima, svoje želje, po pitanju studija, usklađuju sa materijalnim mogućnostima porodice, fizičkom dostupnošću fakulteta i troškovima studiranja. Prema tome, Kuh (2006) naglašava da finansijski resursi umnogome olakšavaju delovanje faktora kao što su podrška i očekivanja porodice, kao i adekvatna priprema i obrazovne aspiracije budućih studenata.

Pored individualnog (porodičnog) ulaganja, Rogošićeva (2016) je ustanovila da su studentska postignuća pozitivno i značajno povezana sa novcem koji studenti dobijaju od države ili lokalne zajednice u vidu stipendije. U ovom slučaju, autorka navodi da se stipendija ne može računati kao drugi pokazatelj ekonomskog statusa pojedinca jer upravo oni koji nemaju dovoljno finansijskih sredstava i koji imaju najbolje ocene imaju prednost pri dodeli stipendije pa se pozitivna korelacija stipendije (kao ekonomske komponente) i studiranja interpretira kao mehanizam koji doprinosi socijalnoj mobilnosti. Iako nisu neposredni pokazatelj ekonomskog statusa, svakako ne treba zanemariti uticaj različitih stipendija jer su one često prilika i mogućnost da materijalno ugroženiji studenti nesmetano završe svoje studiranje. Studentima polaznicima, odnosno studentima prve godine ukoliko polože prijemni ispit, daju se značajne mogućnosti finansijske prirode za studiranje. Tu su studenti prve godine u prednosti u odnosu na starije studente jer se prilikom konkursa za studentske stipendije i studentske kredite u obzir uzima materijalni položaj porodice kao i plata roditelja, ali i broj članova porodice koji se direktno finansiraju iz istih prihoda, postignuća tokom prethodnog nivoa obrazovanja (srednje škole), postignuća na prijemnom ispitu itd. Ako student prve godine na početku dobije ovakav vid finansijske podrške, onda to produžava tokom celog studiranja ukoliko isti ispunjava sve propisane uslove (redovnost studiranja i završetak studija u predviđenom roku). Takođe, ovde treba pridodati i podsticaje za najbolje studente od strane visokoškolske ustanove. Pored ostalog, mesto iz koga student potiče, odnosno lokalna zajednica često finansiraju mlade kroz opštinske stipendije. Tu su i različita sponzorstva kompanija i preduzeća tako da i oni studenti slabijeg materijalnog statusa imaju izgleda da uspeju.

Netradicionalni (vanredni, samofinansirajući) studenti. Kada je karakter angažovanja u pitanju, značajno je ukazati na karakteristike studenata koje su posledica svakodnevnih, životnih okolnosti u kojima oni pristupaju učenju i studiranju. U ove studente ubrajaju se netradicionalni, vanredni i samofinansirajući, odnosno oni studenti koji sami snose troškove studiranja i/ili nisu u mogućnosti da redovno pohađaju nastavu. Naime, često studije nisu jedina preokupacija i obaveza mladih ljudi. Studenti su, osim vremena koje posvete studiranju, svakodnevno izloženi različitim obavezama i okolnostima koje utiču na njihovo angažovanje i perzistiranje na studijama. Stoga neki studenti nisu u mogućnosti da se u potpunosti posvete i kontinuirano participiraju u aktivnostima visokoškolske ustanove jer su izmešteni iz fakultetskih centara i koriste različite oblike transporta prilikom dolaska na nastavu (Thomas & Jones, 2017). Zbog udaljenosti mesta u kome žive ili rade i lokacije fakulteta na kome studiraju svakodnevno se susreću sa izazovima za razliku od onih koji žive

u mestu gde se fakultet nalazi ili u studentskom domu. U svakodnevnom govoru ovi studenti su označeni kao studenti iz unutrašnjosti ili studenti iz regiona. Ne samo da se suočavaju sa poteškoćama koje nosi svakodnevno putovanje od jednog mesta do drugog i nazad, već često moraju da odgovore izazovu usaglašavanja kućnih, društvenih i akademskih zahteva i odgovornosti.

Postoje razlike u odnosu na smeštaj studenata tokom studiranja. Premda u našem visokoobrazovnom sistemu ne postoje smeštajne jedinice (kampusi) na fakultetima, studenti nisu u prilici da žive u okviru visokoškolske ustanove kojoj pripadaju. Studenti uglavnom žive sa svojim roditeljima (52,5%), samostalno (14%) ili su smešteni privremeno, u studentskim domovima ili privatnim iznajmljenim stanovima (25,1%), dok najmanji broj živi sa partnerima i/ili decom (7,6%) (Jovanović et al., 2016). Na osnovu podataka o tome da polovina studenata živi sa roditeljima, može se zaključiti da mesto boravka, odnosno blizina, umnogome utiče na odabir visokoškolske ustanove. Odlazak na studije u velike univerzitetske centre stavlja u nepovoljan položaj studente koji žive izvan okruženja ovih centara, što je za njih dodatno opterećenje i pritisak. Iako u zemljama Evropske unije i regiona postoji tendencija prostornog širenja mreže, odnosno povećanja broja centara u kojima je moguće studirati (Rimac i sar., 2019), u Republici Srbiji, i dalje, preko dve trećine studenata (72%) gravitira prema dva univerzitetska centra – Beogradu i Novom Sadu (Jovanović et al., 2016). Istraživanja nekih autora (Jacoby, 2004; Krause, 2007; Newbold, 2015) ukazala su na to da izmeštanje studenata iz životnog okruženja zahteva od njih napor da se prilagode novim okolnostima i predstavlja dodatno opterećenje, naročito tokom prve godine studiranja. Ova situacija iziskuje dodatnu podršku od strane članova visokoškolske ustanove kako bi se studenti osećali prihvaćeno i lakše prebrodili period prelaska i promena na koje nailaze.

Određeni broj studenata pre ili tokom svog visokoškolskog obrazovanja zasniva radni odnos (studenti iz radnog odnosa). Iako se čini da su zaposlenje i studiranje međusobno isključivi ili barem otežavajući procesi, rezultati dosadašnjih istraživanja pokazali su da oni deluju motivišuće na studente da aktivno pristupaju studiranju. Osnovni motivi za studiranje, uz rad i zaposlenje, kod studenata osnovnih akademskih studija vezani su za pokrivanje životnih troškova usled slabijeg imovinskog statusa ali i bolju perspektivu za zaposlenje nakon završetka studija (Jovanović et al., 2016). Pored toga, među studentima u radnom odnosu zabeležen je interes za sticanje profesionalnog iskustva, posebno na nivou master i doktorskih akademskih studija (Pascarella, 2001). U tom pogledu, postoji određena fleksibilnost ustanove uz poštovanje svih zakonskih regulativa i propisa prema studentima koji svoje studije ostvaruju iz radnog odnosa. Ovim studentima je pružena mogućnost da deo

obaveza rade kod kuće uz konsultovanje sa nastavnicima. Takođe, nastava na višim nivoima organizuje se u terminima koji su prilagođeni radnom vremenu, pa se časovi često odvijaju posle podne i subotom.

Studenti koji imaju decu se zbog potrebe usklađivanja obaveza studiranja i brige o porodici smatraju potencijalno osetljivom grupacijom u visokom obrazovanju. Prema podacima istraživanja *Eurostudent VII*, realizovanog 2019. godine na internacionalnom nivou, udeo studenata koji su roditelji značajno se razlikuje u odnosu na nacionalne kontekste. U državama poput Norveške, Švedske i Estonije preko petine studenata ima barem jedno dete. Mađarska je po ovom pitanju blizu evropskog proseka (10%), dok niže stope, manje od 5%, imaju Češka, Nemačka, Rusija, Jermenija, Bosna i Hercegovina, Francuska, Italija, Gruzija, Ukrajina i Hrvatska (Hauschildt et al., 2019). Udeo ove kategorije u studentskoj populaciji u Srbiji je daleko ispod prosečne vrednosti, 3,6% (Jovanović et al., 2016). Ono što je navedeno kao jedan od faktora koji može uticati na ovakve rezultate jeste činjenica da je studentska populacija u Srbiji komparativno mlađa u odnosu na studentsku populaciju u drugim zemljama, ali da je, uzimajući ovaj faktor u obzir, udeo studentske populacije sa decom dosta nizak.

Prilike za angažovanje netradicionalnih studenata umnogome se razlikuju od angažovanja takozvanih tradicionalnih studenata, onih kojima je studiranje prioritet a nemaju obaveza poput brige o članovima porodice ili zahteva radnog mesta. Naime, istraživanja su pokazala da netradicionalni studenti teže uspostavljaju komunikaciju sa drugim članovima visokoškolske ustanove, retko ili nikada ne učestvuju u vannastavnim aktivnostima i ne identifikuju se sa institucijom koju pohađaju (Alfano & Eduljee, 2013; Elkins et al., 2011; Newbold et al., 2011; Thomas, 2020). Dakle, ovi studenti se susreću sa različitim barijerama i poteškoćama koje je, s obzirom na njihove prilike i situaciju (porodičnu, poslovnu), teško prevazići. S obzirom na preokupaciju porodičnim i poslovnim obavezama, preostaje malo ili nimalo slobodnog vremena koje bi netradicionalni studenti mogli da iskoriste za angažovanje u svakodnevnim aktivnostima u ustanovi. Krausova (Krause, 2007) je u svom istraživanju utvrdila da netradicionalni studenti ostvaruju interakciju sa drugim studentima tokom nastave jer preferiraju rad u manjim grupama i u elektronskom obliku, a da retko komuniciraju mimo formalnih aspekata obrazovnog procesa. Takođe, komunikacija sa nastavnicima se uglavnom odvija putem mejlova i tiče se striktno zadataka vezanih za nastavu. Do sličnih rezultata prethodno su došli Kuh i saradnici (Kuh et al., 2001), ispitujući kvalitet angažovanja netradicionalnih studenata u relevantnim obrazovnim aktivnostima. Oni su došli do zaključka da nedostatak uključivanja u aktivnosti, nastavnih i vannastavnih, nedostatak interakcije i

saradnje dovodi do nemogućnosti ovih studenata da iskoriste resurse visokoškolske ustanove i ostvare lične benefite. Iako nije moguće u potpunosti prilagoditi rad studentima koji spadaju u netradicionalne, važno je da visokoškolske ustanove usmere svoje resurse ka tome da ovim studentima pružaju, pre svega, neophodne informacije kako bi bili u toku sa aktuelnim dešavanjima. Takođe, dobro je razvijati centre za podršku u učenju kako bi studenti mogli da se konsultuju i potraže neophodnu literaturu ili drugu vrstu pomoći da uspešno ispune svoje obaveze. Važno je da se uz adekvatnu pomoć i podršku netradicionalnim studentima omogući funkcionisanje u skladu sa njihovim potrebama kako bi uspešno ostvarili svoje obrazovne ciljeve.

Obrazovna iskustva i aspiracije studenata. Obrazovanje koje studenti steknu tokom srednje škole predstavlja osnovu i utiče na svaki od aspekata postignuća tokom procesa studiranja. Studenti koji iz srednjih škola dođu adekvatno pripremljeni, osnaženi širokim dijapazonom kompetencija i iskustava, imaju perspektivu da ostvare uspeh tokom studiranja, bez obzira na njihov socioekonomski status i poreklo. Ovi navodi potvrđeni su raznim istraživačkim studijama, prema kojima srednjoškolsko obrazovanje predstavlja značajni prediktor uspeha na samom početku studiranja (Hoffman et al., 2003; Pike & Saupe, 2002), obezbeđuje uspeh na prijemnom ispitu (Purić i sar., 2016) i omogućava dubinski pristup studiranju (Lazarević i Trebješanin, 2013; Pather et al., 2017).

Prema izveštaju *Analiza prakse upisa na visokoškolske ustanove u Srbiji* (2020), 57,7% učenika srednjih stručnih škola i 42,3% gimnazija nastavlja svoje obrazovanje nakon završene srednje škole. Iako je ukupan odnos broja učenika u korist srednjih stručnih škola, ovi studenti radije će upisati strukovnu nego univerzitetsku visokoškolsku ustanovu, dok to nije slučaj sa onima koji su prethodno završili gimnazije. Na primer, prema podacima Centra za unapređenje kvaliteta Filozofskog fakulteta u Nišu⁶⁸, od ukupnog broja upisanih kandidata gimnazijalci su uglavnom opredeljeni prema filološkim departmanima, dok se i gimnazijalci a više oni sa srednjom stručnom školom opredeljuju prema programima koji ih pripremaju za budući nastavnički poziv. Prema tome, može se uočiti trend da studenti koji su prethodno pohađali srednje stručne škole donekle ostaju u domenu praktično primenljivih i uže stručnih zanimanja.

Obrazovne aspiracije mladih predstavljaju jednu od najsnažnijih odrednica njihovih obrazovnih, ali i životnih izbora i ishoda. U literaturi se one najčešće određuju na sledeći način: „visokoškolske aspiracije određene su kao želje i nade pojedinaca vezane za njihovo

⁶⁸ Preuzeto sa sajta: <https://kvalitet.filfak.ni.ac.rs>

visokoškolsko obrazovanje” (Jokić i sar., 2019: 20). Ovi autori kao odrednice obrazovnih aspiracija navode sledeće: (1) uverenja o sebi, vrednosti i očekivanja lične vrednosti vezane za obrazovanje; prethodna obrazovna iskustva; akademsko samopoimanje, samoeфикаsnost i specifična uverenja o sopstvenoj kompetentnosti; interesovanja; profesionalna orijentisanost; kauzalne atribucije; iščekivanje uspeha; (2) percepcija podrške i očekivanja značajnih drugih percepcija roditeljske podrške i očekivanja; percepcija nastavnikove podrške i očekivanja; percepcija obrazovnih aspiracija vršnjaka; uzori; (3) saznanja o obrazovnom sistemu poznavanje različitih obrazovnih mogućnosti; (4) učenička ponašanja; vannastavne aktivnosti; vanškolske aktivnosti; navike učenja (Jokić i sar., 2019: 11).

Iako istraživačke studije izrazito naglašavaju da su pojedinci viših obrazovnih aspiracija spremniji za učenje i rad na zadacima, važno je naglasiti da se aspiracije ne razvijaju samo pod uticajem individualnih osobina i obrazovnih iskustava, već i kroz relacije odnose sa roditeljima, vršnjacima, obrazovnom ustanovom, lokalnom zajednicom. Ne treba zanemariti ni ulogu ekonomskih, širih sociokulturnih i medijskih faktora. Iako se mladi iz različitih zemalja ne razlikuju bitno po svojim aspiracijama, države se među sobom razlikuju u pogledu perspektive za ostvarenje životnih i obrazovnih aspiracija. Dakle, može se primetiti da razvijena, moderna društva sa stabilnom socioekonomskom situacijom pružaju objektivno veće mogućnosti za napredovanje pojedinca. Samim tim, obrazovne aspiracije studenata iz ovih sredina često nadmašuju aspiracije studenata iz slabije razvijenih i zemalja u tranziciji. U tom pogledu važno je ukazati na *obrazovne dispozicije studenata*. Da bi student uspešno i kontinuirano ispunjavao svoje obaveze tokom procesa studiranja, osim povoljnih sociodemografskih, ekonomskih karakteristika i obrazovnih iskustava, treba da poseduje razvijene obrazovne dispozicije, pre svega zalaganje, napor, posvećenost i upornost.

Može se zaključiti da opseg angažovanja studenata u pogledu njihovih karakteristika zavisi od konstelacije različitih elemenata. Počevši od individualnih osobina poput polne strukture, životnih i iskustvenih okolnosti ali i socioekonomskih činilaca, neosporan je uticaj koji ovi faktori imaju na izbor visokoškolske ustanove i celokupan tok studiranja. Zato je važno sve navedene ulazne činioce uzeti u obzir kada se pristupa studentima kao članovima zajednice u institucionalnom kontekstu. Na ovaj način se pruža mogućnost za ostvarivanje individualnih kapaciteta, ali i za kvalitet funkcionisanja ustanove i u ustanovi.

3.3.2. Uticaj tipoloških i strateških elemenata visokoškolske ustanove na karakter angažovanja studenata

Visokoškolske ustanove ostvaruju suštinsku ulogu i uticaj na angažovanje studenata formiranjem i održavanjem okruženja koje je izazovno i podsticajno za studente. Ovu funkciju ostvaruju pažljivim kurikulumskim planiranjem i programiranjem predviđenih ciljeva i očekivanih ishoda učenja, odabirom relevantnih sadržaja koji su u funkciji razvoja kompetencija studenata. Pod kompetencijama koje se spominju u ovom pogledu, mogu se ubrojati podsticanje i jačanje kompetentnosti, samoeфикаsnosti, samoregulacije učenja, intrinzične motivacije, ostvarivanja akademskog postignuća i osećaja zadovoljstva i pripadnosti. Osim ovih kompetencija, često se navodi značaj visokoškolskih ustanova za promovisanje saradničkog i samousmerenog učenja, odgovornosti, samostalnosti, inicijativnosti, refleksivnog i kritičkog mišljenja i kreativnosti studenata.

Kada su u pitanju tipološki i strateški elementi visokoškolske ustanove, Kuh i saradnici (Kuh et al., 2006) ukazuju na značaj obrazovnih politika, programa, praksi i kulturnih osobenosti ustanove, dok Lei (2016) pored postojećih elemenata navodi veličinu i tip ustanove, ali i međuljudske odnose i interakcije u visokoškolskoj organizaciji. Na osnovu podataka iz literature, u radu su istaknuti pojedini elementi visokoškolske ustanove od značaja za karakter i opseg angažovanja studenata.

Strukturni i organizacioni elementi visokoškolske ustanove. Jedan od važnih segmenata u pogledu strukture i organizacije rada u ustanovama visokog obrazovanja jeste njihova veličina. Iako se veličina visokoškolske ustanove ne smatra direktnim prediktorom postignuća i angažovanja studenata, posredni efekti ovog faktora ogledaju se u određenim medijatorskim varijablama – obuhvatu i selektivnosti. Naime, kada je reč o institucijama koje karakteriše velika brojnost i obuhvat studenata u ustanovi i unutar studijskih grupa, istraživanja su pokazala da u tom slučaju postoji negativna korelacija sa komunikacijskim odnosom nastavnika i studenata. Tako Astin (1993; 1999) navodi da manje grupe kao okruženja omogućavaju intenzivniju interakciju između studenata i nastavnika, a da učestala komunikacija (kao jedan od pokazatelja angažovanja) dovodi do zadovoljstva, osećaja pripadnosti i participacije studenata. U manjim grupama postiže se kvalitetniji rad, nastavnici su u prilici da prate napredovanje studenata i da direktno uočavaju teškoće sa kojima se susreću te da ih brzo otklanjaju ili redukuju na minimum. Takođe se povećava mogućnost da nastavnici poznaju studente po imenu, dok se studenti osećaju prijatno da iskažu svoje

mišljenje, postavljaju pitanja i učestvuju u diskusijama. Veća je interaktivnost, studenti su jedni prema drugima otvoreniji, razmenjuju mišljenja i iskustva, ali se i međusobno upoznaju.

Pored obuhvata, veličina visokoškolske ustanove i njen uticaj na kvalitet angažovanja studenata ogleđa se u selektivnosti, te je ovaj aspekt često tema oko koje autori iskazuju neslaganja. Premda se pretpostavlja da visoko selektivne visokoškolske institucije, samim odabirom najboljih kandidata, imaju više mogućnosti da kroz angažovanje u aktivnostima kod njih razvijaju i usavršavaju (već postojeće) kompetencije (Hazelkorn, 2017; Porter, 2006; Zhao et al., 2005; Winston & Zimmerman, 2004), istraživanja opsega angažovanja studenata Kuha i Paskarele (Kuh, 2002; 2003; Kuh & Hu, 2001; Kuh & Pascarella, 2004; Pascarella, 2001; Pascarella & Terenzini, 2005) nisu pokazala značajnu povezanost između selektivnosti i angažovanja. U skladu sa navedenim, Porter (2006) ukazuje na potrebu da se sagleđa indirektni uticaj selektivnosti visokoškolske ustanove. On smatra da je za razumevanje značaja selektivnosti kao relacionog faktora angažovanja studenata neophodno ukazati na strukturu grupe kojoj student pripada. Prema ovoj „teoriji efekata vršnjaka”, atmosfera u grupi u kojoj su studenti posvećeni učenju, redovno ispunjavaju obaveze i preuzimaju odgovornost za svoje studiranje postavlja određeni obrazac, model kojim se vode svi njeni članovi. Samim tim, postavljeni su vrednosni kriterijumi koje studenti teže da ispune i slede.

Misija visokoškolske ustanove. Odraz kulture kvaliteta i preduslov za uspešno integrisanje u Evropski prostor visokog obrazovanja savremene visokoškolske ustanove predstavljaju jasno definisani: misija, vizija i ciljevi. Osnovni razlozi za uspostavljanje misije i srodnih konstrukata povezani su sa jačanjem nacionalne i međunarodne konkurentnosti, sa usaglašavanjem studijskih programa prema Bolonjskoj deklaraciji, ostvarivanjem prepoznatljivosti i izvrsnosti, osiguranjem finansiranja naučnih projekata, domaćih i međunarodnih i učešćem u njima, povezanosti sa društvenom i ekonomskom zajednicom kao i osiguranjem sistema kontrole kvaliteta.

Pod misijom visokoškolske ustanove podrazumeva se izjava ili saopštenje, javno i transparentno, o akademskim ciljevima i vrednostima koje ustanova propagira i odnosi se na sve aspekte funkcionisanja organizacije. Ona je usko povezana sa tipološkim i obrazovnim karakteristikama ustanove i formulisana na način koji oslikava i reprezentuje institucionalno okruženje. Kod visokoškolskih ustanova koje svoju misiju usklađuju sa obrazovnom politikom i kurikulumom zabeležena je viša stopa postignuća i broj diplomiranih studenata, kao i njihovo perzistiranje i angažovanje.

Svaka visokoškolska ustanova ima dve misije – deklarativnu (proklamovanu, javnu) i izvršnu (skrivenu) misiju (Kuh et al., 2006). Iivil (Ewell, 1989) ističe da je komplementarnost

između ove dve misije preduslov za učenje i razvoj studenata. U visokoškolskim ustanovama koje se karakterišu kao visokokvalitetne postoji jasno izražen stepen preklapanja misija, te svi njihovi članovi „žive” u skladu sa ciljevima koje zajedničkim snagama teže da ostvare (Klemenović i Milenković, 2019). Međutim, čest je slučaj da se ove misije razmimoilaze i da institucionalnu kulturu karakterišu vrednosti koje su u suprotnosti sa javnim istupanjem i promovisanjem organizacionih stavova. Na primer, ustanova može da propagira holistički pristup u obrazovanju, a da u praksi izostaju obrazovne mogućnosti i podrška celokupnom razvoju studenata. U Republici Srbiji, a prevashodno na Univerzitetu u Nišu,⁶⁹ koji je u fokusu ovog rada, misija i vizija su transparentno i javno postavljene i usmerene ka uključivanju u jedinstveni Evropski obrazovni prostor u skladu sa najvišim standardima kvaliteta obrazovnog, naučnoistraživačkog i stručnog rada, sa ciljem formiranja modernog i prepoznatljivog univerziteta koji se može porediti sa stranim visokoškolskim ustanovama najvišeg ranga po kvalitetu studijskih programa, nastave, naučnoistraživačkog i stručnog rada.

Institucionalni programi i prakse podrške studentima. Pojedini studenti upisuju se na studije sa nepovoljnijim preduslovima, kompetencijama i socioekonomskom podrškom. Oni se češće suočavaju sa teškoćama tokom studiranja i potrebna im je dodatna podrška i organizovano pružanje pomoći u tehnikama učenja, kao i praćenje i uočavanje problema na koje nailaze. Za studente koji su izloženi riziku od neuspeha u studiranju,⁷⁰ ali i za studentsku populaciju uopšte, važno je da u okviru visokoškolske ustanove postoje centri i kancelarije za razvoj karijere i podršku studentima (Astin, 1999). Ovi organizovani programi imaju za cilj praćenje i usaglašavanje sa potrebama celokupne studentske populacije i pružanje podrške studentima koji se suočavaju sa raznolikim poteškoćama u toku studiranja. Pored pružanja podrške u ispunjavanju obaveza u toku studiranja, važnu ulogu ima i pružanje pomoći studentima da razviju ona znanja i veštine potrebne pri zapošljavanju: da pomogne u sticanju radnog iskustva tokom studiranja i saznanja o svetu poslovanja, te da pripremi studente za uspešni prelazak na sledeći nivo razvoja karijere nakon diplomiranja (Kancelarija za razvoj karijere i podršku studentima Filozofskog fakulteta u Nišu)⁷¹.

Kada je reč o odnosu prema korišćenju usluga kancelarija za podršku, studenti američkih visokoškolskih ustanova retko se odlučuju na ovaj korak. Okvirni pokazatelji sugerišu na to da se između 40% i 50% bruoša nikada nije obratilo za pomoć u nekom od aspekata studiranja. Kuh i saradnici (Kuh et al., 2006) navode da većina studenata na početku

⁶⁹ Dostupno na sajtu: <https://www.ni.ac.rs/univerzitet/kvalitet/vizija-i-misija>

⁷⁰ Engl. *Students at risk of failing*

⁷¹ Preuzeto sa sajta: <https://www.filfak.ni.ac.rs/organizacija/kancelarija-za-razvoj-karijere-i-podrsku-studentima>

studiranja (87%) smatra da će se povremeno obraćati za savet i podršku, međutim, da od njih gotovo polovina (46%) ovo ipak ne učini. Do sličnih rezultata došli su i drugi istraživači sa ovog podneblja (Kelley-hall, 2010).

Bez obzira na prirodu pristupa i ponude usluga, kao i posećenosti od strane studenata, programi akademske podrške oformljeni sa ciljem podsticanja obrazovnih postignuća i lični razvoj pokazali su pozitivne efekte na kvalitet angažovanja studenata u različitim kontekstima (Astin 1993; Bailey et al., 2001; Cook & King, 2005; Hossler et al., 2001; McCracken, 2004). Paskarela i Terenzini (Pascarella & Terenzini, 1991; 2005) posebno ističu potrebu da visokoškolske ustanove prilagode svoj celokupni nastavni, socijalni i vannastavni rad i aktivnosti podsticanju angažovanja studenata kao jednog od presudnih elemenata postignuća studenata i kontrole kvaliteta ustanove.

U nekim visokoškolskim ustanovama Univerziteta u Nišu, Centar i kancelarije za razvoj karijere i podršku studentima⁷² ostvaruju svoje ciljeve i zadatke putem različitih vrsta usluga: informativne usluge, savetodavne usluge i psiho-socijalna podrška, aktivnosti praćenja potreba studenata, koordinacija sveukupnih aktivnosti podrške studentima koju pružaju Univerzitet, fakulteti i druge relevantne društvene institucije i sprovođenje obuka zaposlenih i formiranje mreže studenata-volontera, budućih mentora studentima i njihova obuka. Navedenim uslugama se, osim u deklarativnom smislu, na vrlo konkretan način pruža podrška u pogledu informisanja o fakultetu, studentskom životu, pravilima studiranja, obavezama i aktivnostima, ali i finansijskim, psiho-socijalnim, obrazovnim i medicinskim uslugama tokom studiranja. Takođe, studenti mogu potražiti pomoć u učenju, profesionalnoj orijentaciji i posavetovati se na različite teme. Centri i kancelarije obavljaju i funkciju praćenja promena u studentskoj populaciji i problema na koje studenti nailaze sa ciljem njihovog rešavanja.

Imajući u vidu da profesije današnjice i budućnosti, pored fundamentalnih znanja i praktičnih veština, sve više zahtevaju generičke kompetencije, kreativnost i inovativnost u radu, nastava prestaje da bude dovoljan oblik i način učenja u visokom obrazovanju. Iz ovog razloga, visokoškolske ustanove širom Evrope i sveta unapređuju i obogaćuju svoje studijske programe, osmišljavajući pritom i vannastavne aktivnosti, kao i mehanizme vrednovanja kompetencija koje studenti stiču angažovanjem u ovim aktivnostima.

⁷² Preuzeto sa sajta: <https://www.ni.ac.rs/univerzitet/centri-univerziteta/centar-za-podrsku-studentima>
<https://www.filfak.ni.ac.rs/organizacija/kancelarija-za-razvoj-karijere-i-podrsku-studentima>

Vannastavne aktivnosti⁷³, kako sam naziv sugerije, podrazumevaju obrazovne aktivnosti koje se dešavaju mimo nastave, a neretko i mimo visokoškolske ustanove. Iako obuhvataju širok dijapazon različitih aktivnosti, u literaturi (Fredricks & Eccles, 2005; Draga, 2005; Mahonej, 2000; Mahonej et al., 2004; prema: Bayat, 2015) se mogu uočiti određeni zajednički elementi: naglasak na razvoju kompetencija, nezavisnosti i kritičkog mišljenja, fizička i psihološka sigurnost, pozitivna interakcija i podržavajući odnosi između učesnika, prilika za jednakost i participaciju, jasno određena pravila, redovnost i facilitatorska uloga koordinatora aktivnosti.

Značajan doprinos vannastavnih aktivnosti u obrazovnom i kontekstu angažovanja onih koji uče evidentiran je brojnim istraživanjima u poslednjih tridesetak godina. Istraživanja se uglavnom bave učenicima, a potom i studentima, pri čemu se najveći broj istraživanja odnosi na američko podneblje. Kuh i saradnici (Kuh et al., 2006) izvršili su sistematizaciju nalaza brojnih istraživanja uticaja vannastavnih aktivnosti na angažovanje studenata i istakli povezanost vannastavnih aktivnosti sa upornošću, perzistiranjem i postignućima kao i razvijanjem leaderskih veština, donošenjem odluka i razvijanjem ličnih kompetencija studenata, poput svesti o sebi, autonomnosti, samopouzdanja, samopoštovanja, socijalnih veština i osećanja svrhe. Pored navedenog, Lei (2016), Rumelova i Mekdonaldova (Rummel & MacDonald, 2016) ukazuju na benefite vezane za integraciju iskustava studenata u novim okolnostima i okruženju. Integracija u tom pogledu ima šire efekte na postizanje zadovoljstva i osećaj pripadnosti kod studenata.

Podaci o angažovanju studentske populacije u vannastavnim aktivnostima na našim prostorima još uvek se ne prikupljaju sistematično, a istraživanja se retko realizuju. Ipak, vannastavno angažovanje i potreba za njegovom validacijom prepoznati su i verifikovani poslednjih godina. Prema *Pravilniku o vrednovanju vannastavnih aktivnosti studenata*⁷⁴(2015): 1) angažovanjem studenata u vannastavnim aktivnostima u Republici Srbiji smatra se „svako relevantno angažovanje studenta koje nije predviđeno studijskim programom” i ono

⁷³ Šurluf (Shulruf, 2010; prema: Kotlar i Čulum, 2014: 32) u svojoj metaanalizi naučnih radova koji istražuju vannastavne aktivnosti daje pregled brojnih termina kojima se one opisuju i tako ukazuje na izazove terminološkog nesuglasja i izostanka konsenzusa među istraživačima: extracurricular activities/engagement; out-of-school activities; outside-of-school/outside school; out of-school learning activities; extra class activities; non-academic student activities; after-school experiences; school-sponsored activities; nonschool-sponsored activities; physical activities; adolescent activities; adult sponsored structured activities; extramural activities; activity involvement; art & physical activities; school-based extra curricular; non-curricular studies/activities; youth activities; careers-related activities; academic enrichment; extended learning; non-class experience; extra classroom factors; out-of-school time use; structured out-of-school time; SEA/structured extracurricular activities, itd.

⁷⁴ Dokument je dostupan na internet adresi

http://www.prafak.ni.ac.rs/files/normativa/Pravilnik_vrednovanje_vannast_akt_nov2015.pdf

obuhvata naučno-stručno, volontersko, takmičarsko, humanitarno angažovanje. S obzirom na nedostatak literature i istraživačkih studija u ovom području visokog obrazovanja na prostorima Republike Srbije i Univerziteta u Nišu, od posebnog je značaja sagledavanje perspektive studenata i nastavnika prema postojećem stanju i mogućnostima za razvoj i implementaciju prakse vannastavnih aktivnosti u visokoškolskim ustanovama.

Pristup nastavi i učenju. Aktuelne međunarodne i nacionalne politike razvoja visokog obrazovanja fokusirane su na unapređenje kvaliteta i relevantnosti učenja i nastave, i to uz pomoć brojnih inicijativa i aktivnosti. Visokoškolska nastava treba da doprinosi naučnom, tehničkom i umetničkom stvaralaštvu i razvoju studenata, a to može samo kvalitetna nastava koja je determinisana kvalitetom nastavnog kadra, studijskih programa i procesa učenja i obuke (Nikolić, 2011). Promena pristupa realizaciji nastavnog procesa i uspostavljanja sistema evaluacije visokoškolskih ustanova i definisanja standarda kvaliteta vezanih za ishode učenja, kurikulum, učenje i podučavanje vezuje se za takozvane „pedagogije angažovanja”. Edgerton (2001) uvodi ovaj termin jer smatra da se pomoću pedagogija angažovanja kao savremenih pristupa visokoškolskoj nastavi i učenju studenti podstiču na aktivnost.

Kada je reč o pedagoškim praksama usmerenim na studenta, Klemenčičeva i saradnici (Klemenčič et al., 2020) ukazuju na potrebu za razgraničavanjem između pedagoških pristupa, odnosno metoda i pedagoških tehnika, postupaka. Pedagoški pristupi u kojima je student u centru upućuju na „širi” pojam u koji se ubrajaju: kooperativno učenje, problemska nastava, učenje zasnovano na projektima, samoregulisano učenje, učenje uz pomoć informaciono-komunikacionih tehnologija. Pedagoške tehnike podrazumevaju postupke kojima se ostvaruju navedeni pristupi. U skladu sa navedenim, neki autori (Hoidn & Reusser, 2020) ističu pedagoške tehnike kao suštinske elemente angažovanja studenata, jer podstiču na rešavanje problema, traganje za odgovorima, pomoću njih studenti uče kako da formulišu sopstvena pitanja, raspravljaju, procenjuju, diskutuju, objašnjavaju, analiziraju i promišljaju.

Institucionalna posvećenost kvalitetu ovih procesa neophodan je preduslov za uspeh bilo koje strategije ili pristupa kojem se teži. Prema istraživačkim nalazima u okviru studije *Trendovi 2018*⁷⁵, Daković i Zangova (Daković & Zhang, 2020) navode da najveći broj (86%) ima jasno formulisane institucionalnu politiku i pristup učenju i podučavanju. Ove politike ustanove ređe samostalno utvrđuju (38%), te uglavnom preuzimaju već određeno na centralnom nivou (46%). Međutim, na osnovu ovih rezultata ne mogu se izvoditi

⁷⁵ Engl. *Trends 2018: Learning and teaching in the European Higher Education Area* predstavlja izveštaj o napredovanju i politikama visokog obrazovanja iz 42 zemlje i preko 300 ustanova u kojima se sprovodi Bolonjska reforma.

generalizacije. Na primer, svaka visokoškolska ustanova strategijom obezbeđenja kvaliteta definiše oblasti unapređenja praćenja i kontrole kvaliteta, ali istovremeno svaka od njih pojedinačno donosi trogodišnje i jednogodišnje akcione planove koji predstavljaju plan aktivnosti koje će se sprovesti u cilju unapređenja kvaliteta određenih oblasti. U tom pogledu, vrše se redovne evaluacije kvaliteta nastavnog procesa i kvaliteta studijskih programa, te se na bazi rezultata dobijenih evaluacijom osmišljavaju mere i aktivnosti koje će se sprovesti radi uklanjanja nedostataka i unapređivanja pojedinih segmenata rada. Dalje se ovo implementira i definiše kroz akcioni plan, kako onaj kratkoročni tako i onaj dugoročni. Dakle, ne može se govoriti o doslovnom preslikavanju sa centralnog nivoa jer postoje i mogućnosti za samostalno, autonomno delovanje visokoškolske ustanove u pravcu unapređenja kvaliteta i ostvarivanja pojedinih standarda kvaliteta, koje može i te kako biti drugačije od drugih ustanova tog tipa, i oblasno specifično a da dovodi do povoljnih efekata.

Neke istraživačke studije (Barr & Tagg, 1995; Kuh et al., 2006) odavno još su ukazale na neophodnost transformisanja prakse visokoškolskog obrazovanja, od nastavnika ka studentu u centru. Ovaj „pokret za restrukturiranje” karakteriše inicijativa za pomeranje naglaska – sa podučavanja na učenje (Tabela 8).

Tabela 8. Komparativni prikaz pristupa nastavnik u centru i student u centru visokoškolske nastave
(Barr & Tagg, 1995: 16-17)

KRITERIJUM	NASTAVNIK U CENTRU	STUDENT U CENTRU
CILJ	Obezbeđivanje i „predaja/ispоруka” znanja. Pamćenje velike količine znanja.	„Proizvođenje” učenja. Učenje o tome kako se uči. Samousmereno učenje.
USPEŠNOST	Kvalitet kandidata na prijemnom ispitu. Broj novoupisanih studenata, resursi (kvalitet i kvantitet). Razvoj kurikuluma. Ekspanzija programa. Porast prihoda.	Kvalitet studenata na kraju studija. Broj diplomiranih studenata. Kvantitet i kvalitet ishoda. Kvalitet upotrebe informacione tehnologije. Naučnoistraživački rad. Publikovanje naučnih radova nastavnika i studenata. Efektivnost i efikasnost.
STRUKTURA NASTAVE	Nastava je podeljena u delove (prvo delovi pa tek onda celina). Vremenski određen početak i kraj nastave. Nastavnici i studenti su u jednoj učionici. Posebni programi za svaki predmet. Propisani su nastavni sadržaji. Ocenjivanje se vrši na kraju. Interna evaluacija.	Nastava se sagledava kao celina. Vreme nastave nije određeno, ali je učenje kontinuirano. Nastava se može realizovati na raznim mestima. Interdisciplinarnost. Definisani su ishodi. Evaluiraju se priprema, realizacija i rezultati celog procesa. Eksterna evaluacija.
TEORIJE UČENJA I NASTAVE	Znanje se nalazi izvan mentalnih struktura. Usvajaju se nametnuti obrasci. Učenje je kumulativan proces. Učenje kontroliše nastavnik. Individualno učenje.	Znanje se nalazi u vlastitim mentalnim strukturama. Konstruiše se novo i rekonstruiše postojeće znanje studenata. Učenje je saradnički interaktivni proces. Učenje kontroliše student. Individualizovano i saradničko učenje.
EFIKASNOST	Efikasnost se određuje na kraju realizacije nastave. Veće razlike između teorijskih i praktičnih znanja.	Efikasnost se stalno procenjuje, prati se svaka aktivnost u toku nastavnog procesa. Manje razlike između teorijskih i praktičnih znanja. Veća prohodnost studenata.
ULOGA SUBJEKATA	Studenti su više u objekatskoj poziciji, ispoljava se aktivnost nastavnika.	Studenti su više u subjekatskoj poziciji, aktivni su u nastavi, na vežbama.

Kada su u pitanju karakteristike učenja i nastave u pogledu razlika između paradigmi, savremeni pristup napušta ideju o učenju napamet i zasniva se na traženju smisla kroz aktivno uključivanje svih aktera nastavnog procesa. Nema gotovih rešenja ni okvira, već je fokus na suštinskim argumentima ili konceptima neophodnim za rešavanje zadataka. Dok su se, tradicionalno, sadržaji doživljavali kao materijal za pripremu ispita, suština nove paradigme je u povezivanju predmeta (interdisciplinarnost), novog i ranije stečenog znanja i sadržaja nastave sa stvarnim životnim situacijama (iskustveno učenje).

Visokoškolsko okruženje, a pre svih nastavnici, umnogome utiču na dinamiku i način ispunjavanja akademskih obaveza studenata. Neretko se, međutim, dešava da nastavnici svojim postupcima, izjavama, prekomernim predispitnim obavezama i niskim očekivanjima obeshrabre studente. S obzirom na to da je suština savremene paradigme u postavljanju

studenta u centar procesa, nastavnici se usmeravaju ka pružanju podrške studentima na putu do ostvarivanja ishoda. Neki od načina na koje se savremeni pristup može implementirati iz ugla nastavnog procesa jeste fleksibilnost i pokazivanje zainteresovanosti nastavnika za predmet koji predaju sa ciljem da kod studenata probude isto osećanje. U tom pogledu, potrebno je izdvojiti vreme za pojašnjenje sadržaja, dilema studenata, uzimanje u obzir različitih ideja. Takođe, u skladu sa novom paradigmom, od nastavnika se očekuje da izgrade poverenje studenata, dozvoljavaju da studenti greše i budu dosledni i pravični u ocenjivanju ishoda učenja.

Sve gorenavedeno predstavlja temelj uključivanja i angažovanja studenata. Okruženjem orijentisanim na studente, njihov uspeh i razvoj, postiže se unutrašnja motivacija za rad na zadacima, a izbegava odnos prema kojem se znanje doživljava kao bespotrebno ponavljanje činjenica, a učenje sredstvo za dolazak do diplome. Tako pozitivno iskustvo u procesu obrazovanja vodi ka novom angažovanju i većem samopouzdanju u kasnijem uspehu.

Iako trendovi razvoja visokog obrazovanja ukazuju na zastupljenost pristupa u kojem se student stavlja u centar, ne znači nužno da će tradicionalna nastava u potpunosti nestati već da će nastavnik imati usmeravajuću, savetodavnu i voditeljsku ulogu, a da će težište većine aktivnosti biti na studentima. Nastavnik je tu da ih kroz iste usmerava i vodi i da iz njih izvuče maksimum njihovih potencijala i raspoloživih kapaciteta. Time studenti iz pasivnog prelaze u aktivni položaj, samostalniji su, nezavisniji, ali i odgovorniji za realizaciju aktivnosti i postupke u radu. Aktivnosti u tom pogledu podstiču studente da se misaono angažuju u procesima razumevanja, promatranja i integrisanja sadržaja i informacija.

Nastavničke strategije. Prelazak sa tradicionalne na novu paradigmu može se shvatiti kao izazov za utemeljenu hijerarhiju u visokom obrazovanju jer preispituje vrednosti koje prožimaju visokoškolsku zajednicu. Za visokoškolske nastavnike prelazak na nov, umnogome drugačiji pristup i istrajnost u njegovoj primeni nimalo ne predstavlja lak zadatak. Nastavnici su, tradicionalno, naviknuti da rade u okruženju u čijem su oni centru i koji je okrenut prema njihovim potrebama, njihovim kompetencijama, njihovom znanju, njihovoj autonomiji, kao nastavnika i kao istraživača. Za razliku od pomenutog, pristup u čijem je centru student podrazumeva kontinuirani reflektivni proces i preispitivanje od strane nastavnika sa ciljem unapređivanja kvaliteta nastavnog procesa (EI & ESU, 2010). Iz navedenih razlika proizilazi potreba za promenom kulture pristupa podučavanju i učenju u visokoškolskoj nastavi.

Važan preduslov uspešne realizacije aktivnosti u skladu sa savremenim pristupom zapravo je percepcija procesa učenja i nastave od strane studenata. Razlog za uvažavanje mišljenja studenata leži u stavu da su studenti skloni da prihvate i prilagode se onim

pristupima koji im obezbeđuju najbolji učinak. Suginova (Sugino, 2020) smatra da se pažljivo odabranim pedagoškim strategijama može uticati na opseg angažovanja studenata, čak i onda kada nisu zainteresovani za nastavni predmet koji pohađaju. U skladu sa ovim stavom, Trinidad (Trinidad, 2019; Trinidad et al., 2020) je formulisao četiri različite perspektive o (ne)angažovanju. Aktivnosti u kojima su se studenti aktivno uključivali i razmenjivali ideje procenjene su kao angažujuće i efikasne. Efikasnim, ali ne i angažujućim, procenjene su aktivnosti koje mogu izgledati monotono i naporno, ali doprinose razvoju ideja, te su ih studenti posvećeno obavljali. Aktivnosti u kojima su se studenti osećali angažovano, ali koje ne smatraju efikasnim i relevantnim, jesu one aktivnosti koje ne zahtevaju kognitivne procese višeg reda. Nestimulativno i demotivišuće okruženje za učenje studenti su procenili kao neangažujuće i bez ikakvog efekta na postignuća. Ovi istraživački nalazi doprineli su oblikovanju i odabiru relevantnih aktivnosti koje se mogu primeniti u visokoškolskim okruženjima.

Značajno je da nastavnici shvate važnost svoje uloge, a posebno njenu složenost u savremenom visokoškolskom kontekstu. Autori koji se bave pristupom orijentisanim na studente (Hoidn & Klemenčič, 2021) naglašavaju da profesionalna uloga nastavnika treba da se ogleda u: (1) fleksibilnijem korišćenju i kombinovanju nastavnih metoda; (2) kontinuiranoj evaluaciji i prilagođavanju nastavnih metoda i tehnika studentima i (3) transformisanju nastavničke uloge, od predavača, prezentera do facilitatora i saradnika. S obzirom na navedene nastavničke kompetencije, u knjizi *Studije o najboljim visokoškolskim nastavnicima*, Bain (prema: Feden i sar., 2018: 10-11) navodi pojedine poželjne karakteristike nastavnika: (1) veoma dobro poznaju svoj predmet, kao i širu problematiku unutar svojih naučnih disciplina; (2) razumeju stavove svojih studenata i tipična pogrešna tumačenja; (3) znaju kako pojasniti složene teme i koriste pristupe kao što je saradničko učenje kako bi studentima pomogli da bolje shvate temeljna načela i pojmove; (4) intuitivno razumeju ljudsko učenje u skladu sa naučnom literaturom o intelektualnom razvoju; (5) kritički promišljaju o svojoj nastavnoj praksi i sagledavaju je kao akademsko istraživanje pomoću kojeg formiraju „prirodno kritičko okruženje za učenje”; (6) pokazuju otvorenost i poverenje prema studentima verujući da oni žele da uče i dele sa njima osećaj divljenja, radoznalosti i strasti prema predmetu; (7) primenjuju formativnu evaluaciju kako bi proverili svoje nastavne pristupe i napredak studenata, spremni da se suoče sa onim što ne funkcioniše dobro i prema tome usklađuju nastavnu praksu; (8) veoma su posvećeni akademskoj zajednici kao delu veće obrazovne institucije.

Da bi se navedene kompetencije postigle, Evropska komisija je proklamacijom pod nazivom *Zajednička evropska načela za nastavničke kompetencije i kvalifikacije*⁷⁶ insistirala na tome da nastavnici imaju široko poznavanje predmeta, dobro pedagoško znanje, veštine i kompetencije potrebne za usmeravanje i podržavanje studenata, kao i za razumevanje društvenih i kulturnih dimenzija obrazovanja. Na razvoju nastavničkih kompetencija i njihovoj profesionalnoj podršci neophodno je organizovano i sistematično raditi kako bi se postigli očekivani rezultati. Radni dokument Evropske komisije *Podrška nastavničkoj profesiji za bolje ishode učenja* iz 2013.⁷⁷ ukazuje na to da je ključna komponenta za uspostavljanje pristupa kvalitetu rada nastavnika izrada nacionalnih okvira i standarda za prijem u nastavu. Time bi se mogla ustanoviti priroda inicijalnog obrazovanja nastavnika, uvođenje u nastavnu praksu i učenje tokom čitave karijere.

Prema istraživanju *Trendovi 2018*, organizovana podrška nastavnicima postoji u vidu centara na nivou univerziteta u većini zemalja (65%), dok znatno manji broj (19%) pruža podršku nastavnicima u primeni strategija usmerenih prema studentima u okviru svojih institucija (Daković & Zhang, 2020). Iako postoji jasna težnja za unapređivanjem nastavničkih kompetencija i strategija podsticanja kvaliteta učenja i nastave u visokom obrazovanju, često se u ovom procesu nailazi na prepreke, sistemske, institucionalne ili pak individualne. U literaturi se najčešće spominju teškoće koje se odnose na visokoškolske ustanove, tačnije na nedostatke u pogledu finansijskih, organizacionih i sazajnih kapaciteta, ali i izostanak volje da se promene ustaljene obrazovne prakse. Osim poteškoća iz institucionalnog okruženja, razlozi se mogu pronaći i kod samih nastavnika. Nastavnici često ne žele da promene naučene obrazovne strategije, nedostaje im vremena za stručno usavršavanje, nisu motivisani od strane institucije da razvijaju nastavničke kompetencije, napredovanje u karijeri zavisi od istraživačkog a ne nastavničkog segmenta akademske profesije i slično. Imajući u vidu pravce razvoja visokog obrazovanja i izraženu potrebu za obučanim profesionalcima, univerzitetkim nastavnicima neophodno je posvetiti više od centralizovanih i deklarativnih saveta i preporuka za unapređenje pedagoške prakse. U tom pogledu, neophodno je vrednovati nastavničku ulogu, ali i osnažiti nastavnike da je sprovede na adekvatan način.

⁷⁶ Engl. *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, Dostupno na: <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf>

⁷⁷ Engl. *Supporting the Teaching Profession for Better Learning Outcomes*, Dostupno na: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teachercomp_en.pdf

3.3.3. Strategija obezbeđenja i unapređenja kvaliteta angažovanja studenata

Usklađivanje sa evropskim i svetskim trendovima u razvoju visokog obrazovanja i stvaranje adekvatnog sistema za obezbeđivanje, kontrolu i unapređivanje kvaliteta preduslov je konkurentnosti i relevantnosti ustanova u Republici Srbiji. Rad na obezbeđenju kvaliteta jedan je od uslova za uspešnu implementaciju i ostvarivanje procesa reformi kao i unapređenje svih aspekata, procesa i aktivnosti visokoškolskih ustanova i celokupnog sistema visokog obrazovanja. Ovaj proces ostvaruje se kroz planiranje, razvoj i kontrolu poboljšanja rada ispunjavanjem konkretnih standarda.

Uvidom u *Strategiju obezbeđivanja i unapređivanja kvaliteta Univerziteta u Nišu*⁷⁸, istaknuto je da *Strategija* obuhvata obezbeđivanje kvaliteta studijskih programa, nastavnog procesa, naučnoistraživačkog, umetničkog i stručnog rada, nastavnika i saradnika, studenata, udžbenika, literature, bibliotečkih i informatičkih resursa, upravljanja Univerzitetom i fakultetima, prostora i opreme, finansiranja, nenastavnih aktivnosti i uslova rada i studiranja. Strategijom se obezbeđuje sprovođenje utvrđenih standarda i postupaka za ocenjivanje kvaliteta rada ustanova.

U pogledu studentskog angažmana fakulteti raznim aktivnostima teže da unaprede svoj rad i uvedu inovacije u ovoj oblasti. Da bi se uvidelo kojim postupcima i u kojem opsegu se podstiče angažman studenata na pojedinim visokoškolskim ustanovama Univerziteta u Nišu, analizirane su njihove strategije obezbeđivanja i unapređivanja kvaliteta. Korišćeni su dokumenti i podaci o obezbeđivanju kvaliteta koji su dostupni javnosti i nalaze se na sajtovima fakulteta obuhvaćenih ovim istraživanjem: Medicinskom, Elektronskom, Filozofskom, Prirodno-matematičkom, Fakultetu sporta i fizičkog vaspitanja i Fakultetu zaštite na radu.

Uvidom u najnovije *Pravilnike o standardima i postupcima za obezbeđenje kvaliteta i Izveštaje o samovrednovanju*, a koji su dostupni na zvaničnim sajtovima ustanova, predstavljeni su aspekti koji se odnose na područja i indikatore primenjene u ovom istraživanju. Tabelarni prikaz izvedenih elemenata dat je u *Prilogu 1*.

Misija i vizija visokoškolske ustanove. Polazeći od misije i vizije, može se uočiti da ustanove obuhvaćene ovim istraživanjem nastoje da postanu moderne, perspektivne i prepoznatljive u zemlji, regionu kao i u Evropskom prostoru visokog obrazovanja. Misije

⁷⁸ *Strategija obezbeđenja kvaliteta* je osnovni strateški razvojni dokument iz oblasti obezbeđenja, kontrole i unapređenja kvaliteta celokupnog procesa visokog obrazovanja na Univerzitetu u Nišu i fakultetima u sastavu Univerziteta. Dokument je dostupan na <https://www.ni.ac.rs/images/univerzitet/kvalitet/Strategija-obebedjenja-kvaliteta-UNI.pdf> .

ustanova za svoja opšta polazišta imaju postizanje visokih standarda u obrazovanju i naučno-istraživačkom radu. Osim ovih oblasti, važan domen misije ogleda se u učešću i participiranju fakulteta u životu i razvoju društvene zajednice i povezivanju sa privredom, što ukazuje na nastojanje usklađivanja sa Trećom misijom. Vizija većine ustanova usmerena je ka kontinuiranom unapređenju funkcionisanja i razvijanja kulture kvaliteta, sa ciljem da postanu uporedive i konkurentne sa fakultetima istog i sličnog usmerenja. U odnosu ustanova prema unapređivanju kvaliteta studentskog angažmana insistira se na razvoju racionalnog, kritičkog, kreativnog i inovativno-naučnog mišljenja studenata. Prema tome, stiče se utisak da fakulteti teže osavremenjivanju i transformisanju funkcija kako bi obogatili svoju ponudu i obezbedili atraktivne studijske programe kojima, s jedne strane, mogu da privuku buduće studente kao korisnike, a sa druge, obezbede vrhunske stručnjake u određenoj oblasti.

Angažovanje studenata u obezbeđenju i unapređenju kvaliteta. Proces participacije studenata u obezbeđenju kvaliteta odvija se kroz njihovu aktivnost u radu Komisija za obezbeđivanje kvaliteta. Predstavnici studenata kontinuirano prate i predlažu načine za obezbeđivanje i unapređivanje kvaliteta i uzimaju učešće u njihovoj realizaciji. Međutim, kako se navodi, na većini fakulteta studenti često nisu zainteresovani da učestvuju u procedurama vezanim za kvalitet ustanove. Deo njih smatra da ih se ova oblast ne tiče, dok mnogi studenti misle da ne mogu da utiču na odluke koje se donose u ustanovi. Iako studenti putem anketa iznose svoje mišljenje o funkcionisanju različitih aspekata ustanove, ni oni ali ni nastavnici uglavnom ne veruju u anonimnost anketiranja kao ni u objektivnost podataka koji se ovim postupkom dobijaju.

Jedan od ključnih problema vezanih za proaktivni pristup i participiranje studenata u radu institucija koje pohađaju jesu njihovi inputi, odnosno karakteristike sa kojima dolaze u visokoškolsku ustanovu. Kada je reč o ulaznim karakteristikama studenata u ustanovama koje imaju dovoljno kandidata na prijemnom ispitu, poput Medicinskog ili Filozofskog fakulteta, nema poteškoća jer zbog konkurencije studije upisuju najbolji kandidati. Na Fakultetu zaštite na radu nedovoljan broj prijavljenih kandidata za posledicu ima snižavanje kriterijuma pri upisu, što može dovesti do pada kvaliteta diplomiranih studenata. Takođe, na Fakultetu sporta i fizičkog vaspitanja ulazni kvalitet potencijalnih studenata izazvan je društvenim kretanjima i malom mogućnošću zapošljavanja. Ovo za posledicu ima snižavanje kriterijuma i prilagođavanja funkcionisanja institucije radi povećanja učestvovanja nedovoljno zainteresovanih studenata. Ovako shvaćen, veoma je teško rešiv problem za samu ustanovu. Da bi se prevenirale teškoće sa kojima se susreću navedeni fakulteti, neophodno je uključivanje i pomoć šire društvene zajednice kroz sistemski pristup rešavanju problema.

Obezbeđenje i unapređenje kvaliteta angažovanja studenata u oblasti akademskog izazova. U institucionalnim okruženjima fakulteta mogu se uočiti različiti podsticaji i prilike koje se studentima pružaju kako bi bili angažovani. Budući i sadašnji studenti, kao i svi zainteresovani, mogu ponaći potrebne informacije o studiranju i funkcionisanju ustanova. Podaci su, većinom, adekvatno uređeni i redovno se ažuriraju. Uvidom u zvanične sajtove i stranice društvenih mreža (*Facebook, Instagram, Twitter, You Tube*), a koje pripadaju fakultetima, ističe se širok dijapazon aktivnosti koje su aktuelne a namenjene su studentima. Na sajtu svakog od fakulteta postoje pozivi studentima za programe mobilnosti *Erasmus+* kako bi uzeli učešće u nekom od programa i proveli deo svog studiranja u nekoj od ustanova širom Evrope. Takođe, na svim fakultetima postoji praksa nagrađivanja najboljih studenata, koje se uglavnom realizuju povodom dana ustanove.

Iako postoje zajedničke karakteristike, među ustanovama se mogu uvideti razlike u pristupima angažovanju studenata. Naime, moglo bi se reći da je „briga o studentima” pokretački motiv na Filozofskom fakultetu. Osim mnoštva aktivnosti kojima se obogaćuje život studenata tokom procesa studiranja, ova ustanova jedina ima i formalno regulisan odnos i podršku studentima. U okviru *Kancelarije za razvoj karijere i podršku studentima* kontinuirano se prati rad i napredak studenata, ali i odgovara na njihove potrebe i zahteve kako bi im period studiranja bio manje stresan a više uspešan. Takođe, na ovom fakultetu studenti imaju priliku da razvijaju komunikacione i profesionalne kompetencije učestvujući u nizu aktivnosti u samoj ustanovi ili u nekoj od partnerskih organizacija sa kojima Fakultet ima potpisanu saradnju. Duh zajedništva ogleda se i u participaciji studenata u promotivnim aktivnostima te se neretko dešava da studenti i nastavnici kao partneri predstavljaju ovaj fakultet široj javnosti.

Kako je briga o studentima imperativ Filozofskog, tako bi se moglo uvideti da je briga o njihovom zaposlenju suštinski važna na Elektronskom fakultetu. U okviru ove ustanove, čini se da je čitav proces studiranja podređen pripremi studenata da adekvatno odgovore na potrebe tržišta rada i brojnih kompanija koje su zainteresovane strane u ovom procesu. Tako se na zvaničnim stranicama ove ustanove mogu videti brojni oglasi za posao i plaćene stručne prakse ali i pozivi studentima da budu korisnici stipendija domaćih i kompanija iz inostranstva. Brigu o studentima fakultet obezbeđuje alumni bazama, te bivši studenti, osim profesionalne pomoći, studentima pružaju i potrebne informacije o najnovijim trendovima u oblasti elektronskog inženjeringa. Osim parlamenta, studenti u ovoj ustanovi mogu biti

članovi organizacije BEST⁷⁹, koja pomaže studentima u oblasti ličnog i profesionalnog razvoja kao njihovoj internacionalnoj orijentaciji i razumevanju drugih kultura i društava, sa ciljem razvijanja sposobnosti za rad u kulturološki raznolikim okruženjima.

Prema podacima, na Fakultetu zaštite na radu u poslednje vreme se dosta insistira na umrežavanju ustanove sa ciljem obezbeđivanja stručne prakse studentima. Brigu za studente ova ustanova pokazuje obezbeđivanjem stipendija i mogućnošću sticanja praktičnih znanja i radnog iskustva u raznim kompanijama i udruženjima. Poslednja takva saradnja ostvarena je sa lokalnom kompanijom u oblasti ishrane. Takođe, u saradnji sa nadležnim, Ministarstvom za rad, zapošljavanje, boračka i socijalna pitanja, nastoji se da se obezbede sredstva i uslovi za bolje funkcionisanje ustanove.

Na stranicama Prirodno-matematičkog fakulteta informacije se uglavnom odnose na postignuća kako nastavnika tako i studenata ove ustanove. Ističu se uspesi u raznim sportskim, ali i tehničko-tehnološkim oblastima. Moglo bi se istaći da se u ovoj visokoškolskoj ustanovi vrednuje takmičarski duh, kako u nastavnim tako i vannastavnim aktivnostima.

Poseban akcenat na vrednovanje vannastavnih aktivnosti istaknut je na Fakultetu sporta i fizičkog vaspitanja. S obzirom na to da su studenti koji pohađaju ovu instituciju uglavnom uspešni u nekom od sportova, veoma je važno da se njihov uspeh ostvaren mimo nastave valorizuje. Takođe, važno je naglasiti da se, prema regulativama, ESPB bodovi ostvareni u vannastavnim aktivnostima mogu uzeti u obzir samo u slučaju upisa višeg nivoa studija ukoliko kandidati imaju isti broj bodova. U tom slučaju, studenti koji su realizovali vannastavne aktivnosti imaće prednost pri upisu. Iz ovog razloga, sportski i drugi rezultati studenata vrednuju se manje formalno, u okviru ustanove.

Medicinski fakultet Univerziteta u Nišu, s obzirom na kompleksnu organizaciju akademskih i strukovnih studija, kao i obuhvat domaćih i stranih studenata, karakteriše razgranata mreža studentskog organizovanja. Kako se ističe, studenti pored obaveza u nastavi imaju brojne mogućnosti za druženje i različite vannastavne aktivnosti. Naime, osim Studentskog parlamenta, postoji više samostalnih studentskih organizacija. U okviru Fakulteta funkcionišu tri studentske organizacije: Studentska unija⁸⁰, Savez studenata⁸¹ i Udruženje

⁷⁹ Lokalna BEST grupa Niš (LBG Nis) je član internacionalne mreže sačinjene od preko 93 lokalnih BEST grupa sa univerziteta širom Evrope. Dostupno na <https://bestnis.rs/>

⁸⁰ SUMF je nezavisna, neprofitna i apolitična organizacija studenata Medicinskog fakulteta u Nišu, čiji je osnovni cilj zaštita prava i interesa svih studenata, kroz njihovo aktivno učešće u radu Medicinskog fakulteta.

⁸¹ SSMF obezbeđuje i štiti interese svih studenata Medicinskog fakulteta u Nišu. Model organizacije SSMF-a je kroz Skupštinu SSMF-a, Predsedništvo, Izvršni odbor, sekcije i statutarne komisije.

studenta stomatologije⁸². Ove organizacije su apolitične i njihov primarni zadatak je zastupanje studentskih interesa na različitim nivoima nastavnog procesa i studentskog standarda. Pored navedenih akademskih organizacija, postoje i strukovne od kojih je svaka na svoj način veoma važna za studente Fakulteta u svom domenu delovanja: (1) Savez studenata Stomatološkog odseka Medicinskog fakulteta u Nišu⁸³; (2) Udruženje studenata farmacije Medicinskog fakulteta u Nišu⁸⁴; (3) IFMSA – International Federation of Medical Students' Associations – Serbia⁸⁵ (4) NiPSA – Asocijacija studenata farmacije Niš⁸⁶. Uz pomoć navedenih organizacija studenti ostvaruju svoja prava, dobijaju informacije o studiranju i upoznaju se sa mogućnostima koje im studiranje na Medicinskom fakultetu pruža.

Obezbeđenje i unapređenje kvaliteta angažovanja studenata u oblasti akademskog izazova. Uglavnom se u analiziranim izveštajima o samovrednovanju ustanova navode interaktivni pristup, seminarski radovi, analiza praktičnih primera, analiza tekstova, studentski istraživački rad, laboratorijska i terenska nastava. Ove aktivnosti su „pogodno tle” za kritički i analitički pristup studenata i njihov dalji razvoj i učenje. Ukoliko se pravilno primenjuju, zastupljenost interaktivnih metoda može umnogome doprineti samostalnosti studenata i njihovom odnosu prema zadacima. Onda kada imaju širok dijapazon mogućnosti da iskažu svoje mišljenje i znanje, studenti mogu pronaći i prilagoditi zadatke svom načinu učenja. Tako, na primer, seminarski, domaći zadaci i projekti obezbeđuju kontinuitet u radu studenata, pri čemu studenti mogu da ostvare određeni broj ESPB bodova i samim tim polože deo ispita, ali i promišljaju i rešavaju probleme na koje nailaze pri njihovoj izradi. Takođe, aktivnim učešćem u diskusijama od studenata se zahteva kritički odnos uz teorijski ili iskustveni pristup problemu i preispitivanje ličnih stavova i vrednosti. Od posebnog značaja je i praktična primena znanja u laboratorijama i sličnim oblicima nastavne prakse. Na ovaj način studenti imaju mogućnost da primene i provere naučeno i pripremaju se za budući rad u

⁸² USS je nezavisna, neprofitna i apolitična organizacija Integrisanih akademskih studija stomatologije u Nišu, čiji je osnovni cilj zaštita prava i interesa svih studenata Integrisanih akademskih studija stomatologije i vršenje edukacije u oblasti oralne higijene i oralnog zdravlja.

⁸³ Samostalna organizacija studenata Stomatološkog odseka Medicinskog fakulteta u Nišu, koja se bavi afirmacijom struke i poboljšanjem kvaliteta studija na Stomatološkom odseku. „Stomatološki savez” ima veoma dugu tradiciju među studentima stomatologije, pa mnogi današnji profesori i stručnjaci sa Stomatološke klinike svoje početke upravo vezuju za Stomatološki savez u kome su bili aktivni tokom studija.

⁸⁴ Udruženje je osnovano na inicijativu studenata farmacije Medicinskog fakulteta u cilju zastupanja prava i poboljšanja položaja studenata farmaceutskog studentskog programa, kao najmlađeg na fakultetu. Udruženje kao osnovnu ideju ima okupljanje svih studenata sa ovog studentskog programa, kako bi se zajednički lakše izborili za svoje interese i svoja prava.

⁸⁵ Nekadašnja organizacija YUMSIC, odnosno Komitet za međunarodnu saradnju studenata medicine (lokalni komitet u Nišu) koji se bavi profesionalnom i naučnom razmenom studenata medicine, promocijom javnog zdravlja i medicinskom edukacijom.

⁸⁶ Lokalni ogranak Nacionalne asocijacije studenata farmacije Srbije (NAPSer) koja se bavi zastupanjem interesa studenata farmacije, edukacijom, ostvarivanjem međufakultetske i međunarodne saradnje i promocijom javnog zdravlja i novih trendova u farmaciji i zdravstvu.

struci. S tim u vezi, na Fakultetu sporta i fizičkog vaspitanja navodi se da je jedan od prioriteta ustanove osavremenjivanje metoda nastave i učenja u realizaciji različitih nastavnih aktivnosti.

Kada je u pitanju vreme koje studenti posvećuju aktivnostima, ustanove u obzir uzimaju ukupno a često i realno radno opterećenje studenata. Radno opterećenje ogleda se u broju sati za postizanje očekivanih ishoda učenja, a koje obuhvata vreme provedeno na nastavi, u samostalnom radu, obaveznoj stručnoj praksi i drugim predviđenim aktivnostima upoređeno sa okvirom zadatim kroz broj ESPB za dati predmet. Često se realno opterećenje studenata razlikuje od formalnog te se, na primer, na Filozofskom fakultetu primenjuje i ispitivanje putem evaluacija poslodavaca i diplomiranih studenata. Za procenu se na nekim fakultetima koriste i podaci o broju studenata koji nakon odslušanog predmeta polože ispit kao i njihovog iskustva pohađanja nastave. U *Izveštaju*⁸⁷ koji je dostupan na sajtu Fakulteta zaštite na radu navodi se da nije proveravano mišljenje studenata o eventualnoj neusaglašenosti određenih ESPB bodova i predmeta u kurikulumu, što se može smatrati opravdanim jer studenti nisu upućeni u način izračunavanja opterećenja. Ovde se, takođe, navodi i da „stepen neuspešnosti na ispitima nije neusaglašenost kurikuluma, već nespremnost studenata da se posvete nastavi zbog stečenih loših navika u srednjoj školi, koje sa sobom donose na fakultet i pokušavaju da iz zadrže”. S tim u vezi sagledan je širi kontekst izveštavanja i došlo se do podataka da proklamovano opterećenje suštinski ne odgovara stvarnim naporima studenata u procesu polaganja ispita. Razlog je nespremnost studenata na kontinuirani rad i ispunjavanje predispitnih aktivnosti, ali i nespremnost nastavnika za uvođenje inovacija u nastavni proces. Ovim podacima se takođe upućuje na značaj relacionog odnosa u sagledavanju procesa učenja i nastave u visokom obrazovanju, koji nije moguće sagledati samo iz ugla pojedinih učesnika.

Obezbeđenje i unapređenje kvaliteta angažovanja studenata u oblasti zajedničkog učenja studenata. Iz dostupnih dokumenata može se uočiti da fakulteti uglavnom angažman studenata posmatraju kroz individualne akademske aktivnosti. Stiče se utisak i da su interaktivne metode uglavnom zastupljene na časovima vežbi, dok su predavanja realizovana tradicionalno, frontalnim oblikom rada i monološkom metodom. Retko se, barem eksplicitno, ističe značaj kooperativnog učenja i saradnje među studentima. Kada je reč o kolaboraciji, u

⁸⁷ Dokument je dostupan na internet adresi <https://www.znrfak.ni.ac.rs/serbian/002-SISTEM-KVALITETA/IZVESTAJI%20O%20SAMOVREDNOVANJU%202020/Izvestaj%20o%20samovrednovanju%20FZNR%202016-2019.pdf>

*Izveštaju Filozofskog fakulteta*⁸⁸ akcentat je na radu studenata u malim grupama, grupnim projektima i učenju u timu. Prednosti saradničkog učenja istaknute su i u *Izveštaju Medicinskog fakulteta*⁸⁹, u kojem se, radi integrisanja znanja i mogućnosti da svaki student ima priliku da učestvuje u zadacima, insistira na malom broju onih koji pohađaju kliničke odnosno praktične predmete. Uz naglašavanje parole „student u centru”, usmerenost većine fakulteta ogleda se u nastojanjima da obezbedi individualan tempo napredovanja svakog studenta izborom aktivnosti.

Važno je ukazati na činjenicu da studenti najveći deo vremena provode u manje ili više formalnim relacijama tokom i nakon nastave. Na ovaj način oni razmenjuju informacije, uče, pružaju podršku, odnosno interaguju i bogate iskustva jedni drugih na različite načine. Ustanove bi mogle da ovaj domen shvate kao važan resurs u organizaciji aktivnosti namenjenih studentima, ali i njihovu pripremu za buduća zanimanja koja od pojedinca zahtevaju komunikacione kompetencije. U tom pogledu, na Filozofskom fakultetu radi se na obuci nastavnika i saradnika u oblasti pedagoško-metodičkih kompetencija kako bi se nastava inovirala na najadekvatniji način, a samim tim i dao doprinos unapređenju kvaliteta ustanove. Pojedini fakulteti učestvuju u međunarodnim projektima za jačanje kompetencija nastavnika u visokom obrazovanju, poput *Strengthening Teaching Competences in Higher Education in Natural and Mathematical Sciences/TeComp*⁹⁰ u realizaciji Prirodno-matematičkog fakulteta. Ovaj vid obuke i radioničarskog rada od posebnog je značaja za umrežavanje nastavnika i pružanje podrške mladim saradnicima i doktorandima, ali i iskusnijim nastavnicima kojima je potrebna pomoć iz oblasti pedagoških, psiholoških i metodičkih znanja. Povezivanjem među institucijama na ovaj način se mogu koristiti različiti kapaciteti i osnažiti čitav univerzitet.

U pogledu podsticanja jednakosti i uvažavanja razlika među studentima, fakulteti imaju definisan odnos prema kojem su prava svih studenata regulisana. Poslednjih godina sprovodi se upis na visokoškolske ustanove primenom afirmativnih mera, te u okviru ovih mera mogu biti upisani kandidati: korisnici kolica ili lica koja se otežano kreću; sa delimičnim ili potpunim oštećenjem vida; sa delimičnim ili potpunim oštećenjem sluha; koji imaju poteškoće u učenju, teškoće u govoru, sa hroničnim oboljenjima, sa psihološkim ili mentalnim poteškoćama. Takođe, upis pripadnika romske nacionalne manjine sprovodi se u

⁸⁸ Dokument je dostupan na internet adresi <https://drive.google.com/file/d/1C-7S4EH24cbfTFH36ew1U6dDmA33gBHW/view>

⁸⁹ Dokument je dostupan na internet adresi https://www.medfak.ni.ac.rs/images/MF_Kvalitet/Centar/2.Samovrednovanje/11.%20Izvestaj%20o%20samovrednovanju%202017.pdf

⁹⁰ Projekat se bavi unapređenjem pedagoških kompetencija nastavnika i osavremenjivanjem učenja i nastave. Dostupno na <http://www.tecomp.ni.ac.rs/>

skladu sa Programom afirmativne mere upisa. U skladu sa zakonskim okvirom, definisani su i način rangiranja i uslovi upisa: državljana Republike Srbije koji su srednju školu završili u inostranstvu, pripadnika srpske nacionalne manjine iz susednih zemalja, lica koja nemaju javnu ispravu o stečenom srednjem obrazovanju, stranih državljana, stranih državljana u statusu migranata/tražilaca azila. Međutim, na Elektronskom fakultetu, kako se navodi, zapaženo je da nema regulative odnosa prema studentima sa invaliditetom, a može se uvideti i da je u većini ustanova opšte zastupljen mali broj studenata sa potrebom za posebnom društvenom podrškom.

Iako je Univerzitet u Nišu relativno homogena celina u pogledu nacionalnosti studenata, na fakultetima studiraju strani državljani, oni koji su učesnici programa mobilnosti ali i studenti koji pohađaju nastavu na engleskom jeziku, kakav je slučaj na Medicinskom fakultetu. Studenti se, takođe, među sobom razlikuju po religijskom i političkom opredeljenju, ekonomskom statusu, mestu boravišta i slično. Upravo ove različitosti umnogome doprinose bogaćenju uticaja sredine na svakog studenta ponaosob. S obzirom na to da se studenti retko odlučuju da uzmu učešće u programima mobilnosti, što zbog jezičke ili finansijske barijere, fakulteti u svojim strategijama i izveštajima predviđaju mere i unapređivanje u ovoj oblasti u narednom periodu. Angažman studenata u vidu pohađanja nastave na fakultetima jedan je od značajnih segmenata ličnog i profesionalnog razvoja.

Obezbeđenje i unapređenje kvaliteta angažovanja studenata u oblasti iskustva sa nastavnicima. Interakcija između nastavnika i studenata, osim u redovnoj nastavi, uglavnom se ostvaruje putem konsultacija. U izveštajima sa svih fakulteta naglašava se da su termini konsultacija javni i poznati kao i da su nastavnici u obavezi da na ovaj način ostvaruju komunikaciju sa studentima. Osim konsultacija, na Elektronskom fakultetu se, pored redovne, održava i dopunska nastava, a teme vezane za studentski angažman i njihovo napredovanje redovna su tačka dnevnog reda na sednicama nastavno-naučnog veća. Nastavnici i studenti Fakulteta sporta i fizičkog vaspitanja ostvaruju kontakte i u okviru terenske nastave (npr. odlasci na planinu, more, jezero, bazen i slično). Na ovaj način pruža se prilika za ostvarivanje bližih, često neformalnih, kontakata i međusobno upoznavanje. Stiče se utisak da se u institucijama vodi računa o napredovanju i postignućima studenata, kako kroz praćenje kvantitativnih pokazatelja, poput broja studenata koji su položili ispite, tako i putem anketa o iskustvima pohađanja nastave. S obzirom na to da su prisustvo i aktivnost u nastavi obavezan segment obaveza studenata, kontinuirano praćenje obezbeđeno je različitim predispitnim zadacima.

Dobra strana okruženja navedenih ustanova jeste veliki broj stalno zaposlenih nastavnika. Naime, gostujući nastavnici, odnosno oni u trećinskom radnom odnosu, nisu u prilici da kontinuirano prisustvuju aktivnostima i prate rad studenata. Takođe, oni inicijalno ne pripadaju zajednici određene ustanove jer ih za nju vezuje vremenski ograničena ugovorna obaveza. Od velikog značaja za razvoj visokoškolskih ustanova jeste stručan, ali pre svega kadar koji „pripada” ustanovi i funkcioniše u skladu sa njenim internim okruženjem. Nastavnici koji ustanovu vrednuju i doživljavaju kao svoju, osećaju se poštovano i delom zajednice i lakše će se prihvatiti tendencije razvoja koje institucija teži da postigne. Kako se u izveštajima navodi, jedna od ključnih poteškoća postizanja kvaliteta jeste inertnost nastavnika u pogledu uvođenja inovacija u svoj rad. Unapređivanjem kvaliteta visokog obrazovanja u Srbiji insistira se na interaktivnim metodama i inovacijama u nastavi, međutim, nema jasnih podsticaja nastavnicima da ove strategije primene. Razlog za ovo stanje delom su implicitna uverenja samih nastavnika, ali i neadekvatno vrednovanje nastavničke uloge u procedurama izbora u akademska zvanja. Ukoliko se nastoji da se visokoškolska nastava razvija u pravcu savremene paradigme, neophodno je da se revidiraju segmenti strategija vezani za nastavnički poziv, te da se, sa jedne strane, pomogne nastavnicima da usvoje inovativne metode ali i da se, sa druge, njihov rad u ovoj oblasti adekvatno vrednuje. Na ovaj način umnogome će se dostići konkurentnost sa ustanovama iz šireg regiona.

Ishodi učenja na pojedinim fakultetima Univerziteta u Nišu. S obzirom na to da studentski angažman vodi ka ostvarivanju ishoda predviđenih studijskim programima, načinjen je pregled očekivanih rezultata učenja u svakoj od ustanova. Na ovaj način stiče se uvid u očekivanja koja institucije imaju od svojih studenata i u podsticaje koje im pružaju. Može se uočiti da ustanove društvene i humanističke orijentacije insistiraju na razvoju interpersonalnih i veština komunikacije, te kreativnosti u radu i celoživotnog učenja. Fakulteti tehničko-tehnološkog usmerenja teže da školuju vrhunske stručnjake koji su spremni da aktivno učestvuju u regionalnom razvoju i koji će biti odgovorni za održavanje visokog tehnološkog i istraživačkog potencijala. Stoga su ishodi studijskih programa orijentisani na sticanje fundamentalnih znanja koja će predstavljati dobru osnovu za nastavak školovanja, kao i znanja i veštine koje im omogućavaju uključivanje u proizvodnju.

Bez obzira na tip ustanove, studenti treba da imaju mogućnost da uspešno kritički i analitički razmišljaju, rešavaju probleme i primenjuju više kognitivne procese. Takođe, neophodno je omogućiti im da ovladaju znanjima i veštinama potrebnim za posao koji će obavljati, ali je isto tako važno da razvijaju empatiju i razumevanje za ljude različite od sebe. Na taj način uče da saraduju, da bolje razumeju druge, ali i sebe. S obzirom na to da je visoko

obrazovanje danas dostupno, ali i neophodno mladima za život i funkcionisanje u zajednici, visokoškolske ustanove imaju pred sobom izazov da pored obrazovanja stručnjaka, pripreme mlade koji će biti inicijatori društvenog aktivizma i pokretači promena.

4. PREGLED RELEVANTNIH ISTRAŽIVANJA ANGAŽOVANJA STUDENATA U VISOKOŠKOLSKIM USTANOVAMA

U zavisnosti od načina na koji se karakter angažovanja studenata sagledava, načinjene su brojne istraživačke studije u oblasti visokog obrazovanja koje su za predmet uzimale ovu tematiku. Studije se među sobom razlikuju u zavisnosti od teorijskih polazišta i izbora metodoloških pristupa. Tako se može naići na istraživanja koja se bave različitim aspektima, elementima i dimenzijama, ispituju drugačije perspektive, tragaju za određenim oblastima i indikatorima. Takođe, autori koriste kvantitativne, kvalitativne ili pak kombinovane metodološke pristupe.

Polazeći od toga da angažovanje može biti proučavano na više načina, u pogledu pristupa u istraživanju angažovanja studenata autori se razlikuju. Prema tome se izdvajaju istraživanja angažovanja studenata u okviru određenog nastavnog predmeta, zatim nastavnog programa, gde je fokus na specifičnim obrazovnim aktivnostima, ili celokupnog procesa studiranja, odnosno iskustva angažovanja u nastavnim i vannastavnim aktivnostima. Poslednjih godina su česta istraživanja angažovanja studenata u onlajn kontekstu, a koja ispituju primenu različitih aplikacija u tradicionalnoj nastavnoj praksi ili pak pohađanje predmeta ili kurseva elektronskim putem.

Jedno od najpoznatijih istraživanja *angažovanja studenata u kontekstu nastavnog predmeta* je studija Mičela Heindelsmena i saradnika (Handelsman et al., 2005) pod nazivom *A Measure of College Student Course Engagement*. Kako je u naslovu sadržano, autori su nastojali da „izmere” studentski angažman u nastavi i tom prilikom su konstruisali SCEQ upitnik o angažovanju studenata⁹¹. Eksploratornom faktorskom analizom izdvojili su četiri faktora, odnosno oblasti studentskog angažmana. Prva je nazvana *veštine i kompetencije za angažovanje* i podrazumeva dobru organizaciju, beleške i kontinuirani rad studenata na zadacima. Sledeća oblast obuhvata pokazatelje koji se odnose na emocionalno angažovanje. *Emocionalni angažman* studenata podrazumeva da studenti imaju volju za učenjem, vide

⁹¹ Engl. *Student Course Engagement Questionnaire*

smisao sadržaja i povezuju ih sa životnim iskustvima. *Participativno-interaktivno angažovanje* studenata obuhvata osećaj zainteresovanosti i, donekle, zabave na časovima, postavljanje pitanja, rad u malim grupama i slično. Poslednja oblast nazvana je *delatno angažovanje* jer podrazumeva adekvatno činjenje i postignuća studenata, odnosno uspešno ispunjavanje obaveza u okviru nastavnog predmeta ili kursa. Navedeni pokazatelji korišćeni su i u mnogim drugim istraživanjima (Brown et al., 2017; Daugherty et al., 2020; Hui Lin & Chen Huang, 2017; Marx et al., 2016; Miller et al., 2011) kako bi se ispitale karakteristike i opseg angažmana u svakom od navedenih domena, ali i povezanost angažovanja studenata, njihove efikasnosti, obrazovnih karakteristika i postignuća. Rezultati studija pokazuju pozitivne korelacije angažovanja i poželjnih obrazovnih osobnosti studenata.

Kada je u pitanju *angažovanje studenata u određenim nastavnim programima*, u literaturi se identifikuju brojna istraživanja kojima se ispituje angažman i načini za njegovo podsticanje u različitim predmetnim oblastima, poput tehnologije i prirodno-matematičkih, društvenih, humanističkih nauka, umetnosti, filologije i slično. Najrasprostranjenije su studije iz STEM-a, koje obuhvataju različita usmerenja prirodnih nauka, tehnoloških, inženjerskih i matematičkih. Prilikom ispitivanja angažovanja studenata u STEM okruženjima za učenje uglavnom se može uočiti primena kombinovanog istraživačkog metoda. Jedno od takvih istraživanja novijeg datuma sprovela je u Belgiji Strufova sa saradnicima (Struyf et al., 2019) i to kroz fokus grupe. Iako ispitanici u ovom istraživanju nisu studenti već učenici, priroda problema može biti primenjena i na visokoškolski kontekst. Istraživanje je imalo za cilj da proveriti koliko je nastava koja se realizuje orijentisana na učenike, ispitujući, pritom, različite načine za angažovanje. Za ispitivanje angažovanja korišćena je skala posmatranja Riva i saradnika (Reeve et al., 2004) kojom se vrši opservacija dve dimenzije, bihejvioralne i emocionalne, a za ispitivanje usmerenosti na učenika protokol posmatranja RTOP⁹², Savade i saradnika (Sawada et al., 2002). Kvantitativnom analizom dobijenih kvalitativnih podataka utvrđeno je da je pristup usmeren na učenika od posebnog značaja za njihovo angažovanje. Pristupi i strategije koje se primenjuju u nastavi imaju direktni uticaj na intenzitet angažovanja, što je posebno izraženo u pogledu korišćenja autentičnih zadataka iz realnog života, integracije sadržaja i pružanja blagovremene pomoći od strane nastavnika. Navedeni podaci ukazali su na mogućnosti prilagođavanja okruženja za učenje onima koji uče na način kojim se podstiče angažovanje.

⁹² Engl. *Reformed Teaching Observation Protocol*. Dostupno na:
http://physicshed.buffalostate.edu/AZTEC/RTOP/RTOP_full/about_RTOP.html

U oblasti visokog obrazovanja, STEM predmetne oblasti istraživane su u opsežnoj studiji pod nazivom *From Gatekeeping to Engagement: A Multicontextual, Mixed Method Study of Student Academic Engagement in Introductory STEM Courses*. Autori Žozefin Gasiewski i saradnici (Gasiewski et al., 2012) za polazište svog rada uzeli su problem nedostatka angažovanja studenata koji pohađaju početne nivoe predmeta iz STEM oblasti. Naime, autori navode da je upravo izostanak angažmana jedan od ključnih razloga zbog kojih studenti odustaju od studija u ovim oblastima i prelaze na studije drugih usmerenja. U istraživanju je primenjen sekvencijalno eksplorativni mešoviti pristup, što je omogućilo dublju analizu i razumevanje odnosa između postupaka nastavnika i karakteristika studijskog programa i angažovanja studenata. Kvantitativni deo istraživanja obuhvatao je podatke ispitivanih stavova 2.873 studenta koji su pohađali neki od 73 STEM uvodna predmeta. Kvalitativni deo istraživanja podrazumevao je 41 intervju u fokus grupama sproveden sa studentima u pojedinim ustanovama. Rezultati studije pokazali su da su studenti iskazali viši kvalitet angažovanja na predmetima na kojima je nastavnik pokazao otvorenost za postavljanje pitanja i kontinuirano pomagao studentima u radu. Takođe, studenti su ukazali na karakteristike nastave koju su želeli da pohađaju i da u okviru ovih časova ostvare postignuća. Dakle, naveli su da je od presudnog uticaja za ostanak na studijama, kao i adekvatni angažman, osećaj da su slobodni da pitaju za pomoć u radu, razreše nedoumice i bolje razumeju sadržaje. U skladu sa dobijenim nalazima, autori su naveli niz implikacija za unapređenje nastavne prakse. Pre svega, predavanja u amfiteatrima treba zameniti radioničarskim pristupom nastavi kako bi se intenzivirala interakcija između nastavnika i studenata i kako bi studenti imali priliku da tokom rada dobijaju blagovremene povratne informacije. Ukoliko studenti nisu ovladali tehnikama učenja ili imaju poteškoća da se prilagode radu na fakultetu, neophodno je pružiti im podršku u periodu prilagođavanja. Svakako, fakultet treba da osnaži nastavnike za primenu savremenih pedagoških pristupa jer će na taj način uspeti da unapredi kvalitet nastave i zadrži studente kao korisnike tih usluga.

Do sličnih zaključaka su došli i istraživači u drugim oblastima. Paula Vitkovski i Tomas Kornel (Witkowski & Cornell, 2015), takođe pogođeni pasivnošću studenata u nastavi književnosti na univerzitetskom nivou, nastojali su da ispituju šta podstiče studente da misaono i fizički participiraju na časovima. Primenili su TPT model⁹³ (Himmele & Himmele, 2011) kojim se ispituje posvećenost studenata nastavničkim strategijama. S obzirom na to da

⁹³ *Model for Total Participation and Higher-Order Thinking*. Dostupno na: http://www.ascd.org/publications/books/117033/chapters/A_Model_for_Total_Participation_and_Higher-Order_Thinking.aspx

je istraživanje vršeno kroz jednogodišnji projekat, procene studenata korišćene su kako bi se revidirale pedagoške prakse i nastava unapredila prema potrebama studenata.

Keri-Li Kraus (Krause, 2005) je, istražujući angažovanje studenata prve godine u studijskoj grupi i nastavnom procesu, zaključila da, pored rasprostranjene upotrebe ovog koncepta u pozitivnoj konotaciji (aktivnosti i iskustva koja studentima omogućuju da uspešno završe svoje studije), ovaj termin za studente može imati i negativno značenje. Njeno shvatanje proizilazi iz ispitivanja percepcija studenata o ličnom angažovanju, koje pojedini studenti doživljavaju kao obavezu, namet ili prisilu da ispunjavaju određene akademske zadatke koji se od njih traže. Zato, da bi angažovanje studenata u akademskom kontekstu bilo svrsishodno, treba pokazati razumevanje za izazove i pritiske sa kojima se studenti suočavaju tokom studiranja i proaktivno pristupati rešavanju problema koji potencijalno onemogućuju studente da se angažuju u nastavnim aktivnostima.

U pogledu istraživanja koja podrazumevaju *uticaj celokupnog konteksta visokoškolskih ustanova na karakter i opseg angažovanja studenata*, a kod kojih je kvalitet manifestovanja angažovanja studenata jedan od indikatora kvaliteta institucija visokog obrazovanja, kombinovanje percepcija studenata i nastavnika pruža jasniju sliku o očekivanjima i ostvarivanju angažovanja. Pregledom literature se može uočiti da su istraživanja ovog tipa najzastupljenija kada je reč o visokom obrazovanju.

Ispitivanje relacija između primene strategija u nastavi i angažovanja studenata u aktivnostima realizovana su sa ciljem da ispituju na koji način su postupci nastavnika povezani sa angažovanjem studenata. Nastavne prakse u ovim istraživanjima često su ispitivane uz pomoć FSSE, dok je za istraživanje angažovanja studenata upotrebljen NSSE upitnik. Za potrebe ovog rada prikazana su tri relevantna istraživanja koja imaju istu osnovu i čiji rezultati su tokom dužeg vremena identifikovali i pratili studentski angažman na fakultetima u Americi.

Prvo od ovih istraživanja pod nazivom *Aligning Faculty Activities & Student Behavior: Realizing the Promise of Greater Expectations* realizovali su Džordž Kuh, Tom Nelson Leird i Pol Umbach (Kuh et al., 2004). Autori su inicijalno pošli od nekih gorućih pitanja i dilema u visokom obrazovanju na američkim koledžima u datom periodu. Naime, jedno od polazišta za istraživanje bila je dilema vezana za trend zapošljavanja nastavnika koji nisu u stalnom radnom odnosu i rade istovremeno u više institucija. Ukoliko se uzme u obzir da su nastavnici najznačajniji resurs jedne visokoškolske ustanove, od neospornog uticaja na učenje i celokupno iskustvo studenata, postavlja se pitanje na koji način se ovaj trend odražava na međusobnu interakciju studenata i nastavnika. Takođe, autori polaze i od

izveštaja Asocijacije američkih koledža i univerziteta⁹⁴ pod nazivom *Velika očekivanja*⁹⁵ u kojem su naglašeni ishodi liberalnog obrazovanja. U izveštaju se, između ostalog, navodi da studenti nakon završenog visokog obrazovanja treba da poseduju niz kompetencija, opštih i posebnih, koje im omogućavaju zaposlenje, ali i funkcionisanje u široj društvenoj zajednici. Visokoškolske institucije, u tom pogledu, treba da odgovore na brojne izazove i prilagode svoje nastavne prakse kompleksnim procesima iz okruženja. Rešenje se pronalazi u efektivnim i izazovnim aktivnostima koje podstiču studente da u njima učestvuju. Zato je za potrebe ispitivanja stanja na koledžima korišćena NSSE i FSSE aparatura upitnika. Ovim upitnicima su poređeni stavovi studenata i nastavnika i prema tome je utvrđivano u kojoj meri se u ustanovama realizuju aktivnosti kojima se podstiče angažovanje i kakav je karakter angažmana studenata u tim aktivnostima. Preko 44.000 studenata i 14.000 nastavnika, koji pripadaju nekoj od 137 ustanova, učestvovalo je u ovoj istraživačkoj studiji realizovanoj 2003. godine. Rezultati do kojih su autori došli ukazali su na bitne karakteristike nastave kojom se podstiče angažovanje. Dakle, zaključili su da, ukoliko nastavnici insistiraju ili su pak orijentisaniji prema pojedinim oblicima i metodama rada, studenti će biti uključeni u ove aktivnosti. Konkretno, ukoliko se na časovima insistira i neguje kultura pisanja eseja ili seminarskih radova, studenti će tokom pisanja i korigovanja svojih radova razvijati veštine pisanja. Samim tim, biće pripremljeniji u ovoj oblasti od studenata koji su pohađali nastavu u kojoj nije insistirano na ovim aktivnostima. Pored toga, autori ukazuju na pravilo – „Dobre stvari idu zajedno!” Ukratko, pod ovim se podrazumeva da, ukoliko nastavnici primenjuju različite strategije i pristupe koji su stimulativni i podstiču na misaonu aktivnost, studenti imaju priliku da ove prilike iskoriste, te se povećava šansa za njihovu aktivnu participaciju. Na kraju, rezultati ukazuju na važnu činjenicu kada je u pitanju kvalitet visokoškolske nastave. Određeni nastavnici imaju tendenciju da primenjuju strategije i prakse koje doprinose angažovanju više od drugih nastavnika. Neki od nastavnika teže novinama u radu, otvoreniji su i pripremljeniji za primenu savremenog pristupa nastavi i učenju. Rezultati pokazuju da su ovi nastavnici uglavnom ženskog pola, stalno zaposleni ili pripadaju nacionalnim manjinama. Ukupno gledano, to su nastavnici koji iskazuju veća očekivanja od svojih studenata.

Sledeće istraživanje Umbača i Varzinskog (Umbach & Wawrzynski, 2005), *Faculty Do Matter: The Role of College Faculty in Student Learning and Engagement*, zasnovano je

⁹⁴ *Association of American Colleges & Universities* je od svog osnivanja, 1915. godine, vodeća nacionalna asocijacija posvećena kvalitetu i jednakosti u visokom obrazovanju kao osnovama demokratskog društva. Obuhvata preko 1.200 različitih visokoškolskih institucija.

⁹⁵ *Greater Expectations. A New Vision for Learning as a Nation Goes to College*. Dostupno na: <https://www.aacu.org/sites/default/files/files/publications/GreaterExpectations.pdf>

na uzorku i podacima koji su korišćeni u prethodnom istraživanju. Međutim, autori su sada primenili nov metodološki pristup kako bi potpunije sagledali kontekst u kojem se angažovanje manifestuje. Primenom regresionog modela, tačnije hijerarhijskog linearnog modelovanja sa dve jedinice analize, omogućeno je da se kao institucionalne karakteristike koriste postupci i stavovi nastavnika a da druga jedinica analize budu osobenosti i percepcije studenata. Pored navedenih, ispitan je i uticaj veličine grupa, malih koje broje 10 do 30 članova, srednjih sa 30 do 50 i velikih grupa koje imaju više od 50 studenata. Rezultati do kojih se došlo u istraživanju pokazuju da zastupljenost aktivnosti u oblasti aktivnog i kolaborativnog učenja podstiče volju da se studenti angažuju na časovima ali i da boljim percipiraju okruženje i svoje mesto u njemu. Takođe, studenti su u ovom slučaju izveštavali o višim nivoima zadovoljstva i postignuća. Autori posebno ističu da unapređenje u oblasti kvaliteta pružanja prilika i podsticanja angažovanja studenata ima direktnog uticaja na kvalitet celokupnog visokog obrazovanja.

Svoju istraživačku studiju pod nazivom *Faculty Still Matter to Student Engagement!* Nelson Lerd sa saradnicima (Nelson Laird et al., 2014) realizovao je koristeći inovirane parametre u pogledu indikatora angažovanja. Kako su u prethodnim istraživanjima korišćeni kriterijumi dobrih praksi, koji su bili zastupljeni od 2000. do 2012. godine, ovde je primenjena revidirana verzija upitnika koja se sastoji od deset indikatora i četiri oblasti angažovanja. U istraživanju je ovog puta uzela učešće 121 institucija visokog obrazovanja, a prikupljeno je 39.135 odgovora studenata i 9.370 odgovora nastavnika. Od tehnika i metoda korišćeni su hijerarhijsko linearno modelovanje sa dva nivoa i izračunavanje aritmetičke sredine i standardne devijacije. Doprinosi rezultata ovog istraživanja ogleda se u sledećim zaključcima: (1) Nastavnici su i dalje suštinski važni za proces studiranja. (2) Insistiranje na pristupu koji uključuje reflektivno i integrativno učenje nije statistički povezano sa studentskim angažmanom. (3) Nisu zabeležene korelacije između percepcije nastavnika i studenata u odnosu na podržavajuću klimu i kulturu institucije. (4) Podsticanje kolaborativnog učenja i negovanje različitosti od strane nastavnika u pozitivnoj su korelaciji sa angažovanjem studenata u ovim aktivnostima. (5) Ne postoje značajne razlike u promovisanju angažovanja studenata u odnosu na tip fakulteta. (6) Kontekst nastavnog predmeta ili kursa važan je prediktor za ostvarivanje angažovanja studenata.

Na osnovu navedenih rezultata istraživanja, može se utvrditi da je uloga konteksta i, pre svega nastavnika, jedna od ključnih kada je reč o angažmanu studenata. Stoga je ovaj konstrukt neophodno sagledavati u relacijama i odnosima koji ga karakterišu. Samim tim,

dobija se prilika za bližim razumevanjem eventualnih poteškoća, njihovim korigovanjem i kontinuiranim unapređenjem.

Kao što je navedeno, osim inostranih istraživanja i u *zemljama iz okruženja*, sve su zastupljenije studije čiji je fokus na angažovanju studenata. S obzirom na to da je najviše relevantnih istraživačkih studija realizovano u Hrvatskoj, za potrebe ovog istraživanja prikazani su rezultati nekih od njih.

Iva Černja Rajter i saradnici (2019), u okviru istraživanja realizovanog na Univerzitetu u Zagrebu, ispitivali su činioce i ishode angažovanja studenata tokom studiranja. U istraživanju je učestvovalo 380 studenata koji pohađaju neku od šest visokoškolskih ustanova na kojima je studija sprovedena: Fakultet elektrotehnike i računarstva, Šumarski fakultet, Medicinski fakultet, Hrvatski studiji, Zagrebačka škola za ekonomiju i menadžment i VERN. Kako bi realizovali postavljeni cilj, autori su za procenu angažovanja studenata primenili Utrecht-skalu, prema kojoj angažovanje karakterišu energičnost, predanost i volja da se učestvuje u radu. Istraživanjem su, u kontekstu *Modela radnih zahteva i resursa*, ispitivani činioci angažovanja tokom studiranja: samoevaluacije i sklad interesa pojedinca i institucionalnog okruženja (kongruentnost iskazana Iachanovim M-indeksom) i značaj angažovanja za postignuća studenata. Rezultati su pokazali da su kongruentnost i samoevaluacija značajni prediktori angažovanja studenata, pri čemu je samoevaluacija determinanta svih aspekata angažovanja, dok je doprinos kongruentnosti prisutan samo kod dimenzije predanosti i kod ukupnog angažovanja. Akademska postignuća pokazala su značajnu povezanost sa polom, godinama života, samoevaluacijom i angažovanjem, međutim, nisu korelirala sa kongruentnošću. Angažovanje studenata, prema podacima, najizraženiji je prediktor akademskih postignuća.

Analizom relevantnih istraživanja uočeno je da se autori iz okruženja koji se bave proučavanjem studentskog angažmana većinom orijentišu prema vannastavnim aktivnostima.

Vesnica Mlinarević, Dražen Rastovski i Irella Bogut (Mlinarević i sar., 2011) u svom radu ispitivali su percepcije 35 studenata Učiteljskog fakulteta u Osijeku o mogućnostima angažovanja studenata u vannastavnim aktivnostima kao savremenog oblika nastave. Istraživanje je sprovedeno na način gde su ispitanici popunjavali anketni upitnik koji se sačinjen od šest pitanja, od kojih su tri data u formi otvorenog tipa. Zadatak je ispitivanje broja i frekventnosti vannastavnih aktivnosti, kao i angažovanje studenata u tim aktivnostima. Takođe, ispitivane su percipirane mogućnosti za uvođenje novih aktivnosti i uloge nastavnika u vannastavnim aktivnostima. Na kraju, izvršena je analiza kurikuluma kako bi se dobio uvid u nastavne predmete koji uključuju sadržajni kontekst koji priprema studente za rad u

vannastavnim aktivnostima. Rezultati istraživanja pokazali su da postoji značajno odstupanje kada su u pitanju ponuda i angažovanje u vannastavnim aktivnostima, te da se mali broj odlučuje da u njima participira. Iako odlučuje, studenti uglavnom učestvuju u sportskim vannastavnim aktivnostima. Zanimljivo je da na fakultetu postoje vannastavne aktivnosti (mala matematička škola, dramske radionice, video-sekcija, stoni tenis, rolerijada, biciklizam, streljaštvo i konjički sport) o kojima kao mogućnosti za angažovanje studenti nisu informisani. Kada je u pitanju procena nastavnika koji sarađuju sa studentima u okviru vannastavnih aktivnosti, istaknuto je da oni podstiču komunikaciju i saradnju, unose humor i zabavu i daju jasne i precizne instrukcije. Za razliku od navedenog, retko se dešava da se u vannastavne aktivnosti uključuju i drugi nastavnici. Takođe, studenti smatraju da aktivnostima nedostaje davanje primera bliskih životnim situacijama i podsticanje kreativnosti. U pogledu osećaja tokom angažovanja studenata u vannastavnim aktivnostima, zabeležen je visok stepen zadovoljstva. Na osnovu procena studenata, zaključuje se da vannastavne aktivnosti čine temelj kontinuuma svake visokoškolske ustanove i utiču na razvoj stvaralačkih sposobnosti i timskog rada.

Za potrebe kvalitativnog istraživanja pod nazivom *Vrednovanje izvannastavnih aktivnosti: pogled iz studentske perspektive*, Vilma Kotlar i Bojana Čulum (2014) realizovale su deliberativne radionice⁹⁶ u kojima su učestvovala 102 studenta sa Univerziteta u Zagrebu, Osijeku, Rijeci, Splitu i Zadru. Svi studenti su makar jednom participirali u nekoj od vannastavnih aktivnosti, što je bio preduslov za učešće u istraživanju. U istraživanju se krenulo od stavova studenata prema vrednovanju vannastavnih aktivnosti. Takođe se utvrđivalo na koji način treba razvijati mehanizme vrednovanja. Iz komentara studenata je istaknuto da neki od njih ne uviđaju značaj razvoja generičkih kompetencija, a ne samo onih koje su predmetno specifične. Takođe, pojedini studenti čak smatraju da je izbor vannastavnih aktivnosti njihova lična stvar, potpuno nepovezana sa obrazovnim ciljevima studijskog programa. U istraživanju je ukazano na određene krajnosti – od odbacivanja ideje bilo kakve vrste vrednovanja vannastavnih aktivnosti (Mi to ne radimo zbog bodova, ni zbog kakve nagrade, nego zbog sebe), do predloga da se određene aktivnosti nagrade s velikim brojem bodova (Mislim da je svake akademske godine 10 ECTS u redu). Najprimerenijim se smatraju evidentiranje aktivnosti u dodatku diplome, uz navođenje stečenih kompetencija, a dodeljivanje ECTS bodova u slučaju kada je vannastavna aktivnost usko povezana sa

⁹⁶ *Deliberativna radionica* je oblik usmerene grupne diskusije kojom se učesnicima omogućava konstruktivno izražavanje mišljenja i očekivanja u svrhu razmene ideja i informacija i zajedničkog donošenja predloga, odluka ili dolaženja do rešenja nekog problema.

područjem studiranja. Autorke ističu da pri kreiranju budućih propisa u ovoj oblasti treba uvažiti preporuke vezane za ujednačavanje postupaka vrednovanja vannastavnih aktivnosti, odnosno za donošenje akata koji će osigurati jasne i transparentne postupke vrednovanja.

Na našem podneblju realizovan je mali broj istraživanja koja posredno ili neposredno za predmet imaju neki od aspekata ostvarivanja angažovanja studenata u visokoškolskom kontekstu.

U radu pod nazivom *Pripadnost zajednici učenja – percepcije studenata prve godine*, Marina Ćirić i Dragana Jovanović (2017) ispitivale su doživljaj pripadnosti studijskoj grupi kod studenata koji pohađaju šest studijskih grupa Filozofskog fakulteta u Nišu: psihologiju, pedagogiju, sociologiju, istoriju, novinarstvo i komuniciranje, odnose sa javnošću. Na uzorku od 242 studenta prve godine, od kojih su 193 činile ispitanice ženskog pola, a 49 ispitanici muškog pola, primenjena je skala za procenu pripadnosti Hofmanove i saradnika⁹⁷ (Hoffman et al., 2001–2004). Kao rezultat istraživanja, izdvojeno je jedanaest generatora (faktora) koji su se najbliže mogli definisati kao: druženje, komunikacija, izražavanje mišljenja, saradnja, realizacija, razgovor, izolacija, poznanstva, informisanost, pomoć i neostvarivanje zadataka i kojima se može objasniti pripadnost studenata prve godine zajednici učenja.

U svom istraživanju Emina Kopas-Vukašinić i Emilija Lazarević (2014) razmatrale su pretpostavke kvalitetne saradnje studenata i univerzitetskih nastavnika. Cilj je bio ispitivanje načina na koje studenti određuju kvalitet ove saradnje, u kontekstu odnosa student – univerzitetski nastavnik i u kontekstu organizacije nastavnih aktivnosti. Deskriptivnom istraživačkom metodom i postupkom analize sadržaja sistematizovani su stavovi koje su studenti izneli tokom organizovanog ispitivanja u fokus grupi. Rezultati su potvrdili da studenti prepoznaju i jasno određuju pretpostavke njihove kvalitetne saradnje sa nastavnicima, koja doprinosi ostvarivanju boljih postignuća studenata u nastavnom procesu. Poseban značaj pridaju komunikaciji nastavnika i studenata, za koju smatraju da mora biti efikasna, blagovremena, zasnovana na uzajamnom dogovaranju, poštovanju utvrđenih pravila i potpunoj informisanosti studenata. Kada je reč o organizaciji nastavnih aktivnosti, studenti su prepoznali i predstavili širok spektar profesionalnih kvalifikacija nastavnika, koje određuju kvalitet njihove saradnje, od zainteresovanosti i spremnosti nastavnika za rad sa studentima, njegove odgovornosti, fleksibilnosti i organizovanosti, do objektivnosti i jasnih kriterijuma u ocenjivanju. Način ophođenja u ustanovi prema studentima takođe određuje kvalitet njihovog angažmana, što ukazuje na potrebu negovanja kulture i klime orijentisane ka studentima.

⁹⁷*Sense of Belonging Scale* Dostupno na:

<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.945.6259&rep=rep1&type=pdf>

S obzirom na ideje od kojih se pošlo u istraživanjima, uočeno je da postoje određene zajedničke karakteristike među visokoškolskim ustanovama, bez obzira na kontekst. Globalne promene pod kojima se univerziteti menjaju doprinele su i objedinile poteškoće sa kojima se susreću akteri obrazovnog procesa unutar različitih sistema visokog obrazovanja. Naime, pasivnost studenata i nemogućnost da adekvatno učestvuju i doprinesu nastavnom procesu, nedovoljna obučenost nastavnika za primenu interaktivnih strategija, postali su problemi visokoškolskih ustanova širom sveta.

Nalazi do kojih se došlo u istraživanjima jasno upućuju na određene zakonitosti kada je studentski angažman u pitanju. Dakle, angažovanje studenata u nastavi od ključne je važnosti za njihova postignuća u procesu studiranja. Osim toga, ključne karakteristike angažovanja jesu kontinuiran i sistematičan rad, volja i smislenost u radu na zadacima, zainteresovanost i participiranje u aktivnostima. S druge strane, kontekst nastavnog predmeta, odnosno pristupi i strategije koje nastavnici primenjuju vrše direktni uticaj na intenzitet angažovanja. Može se reći da u nastavi u kojoj nastavnici često primenjuju interaktivne metode, studenti će učiti u skladu sa ponuđenim i biti angažovani na određeni način. Efekti nastavničkih strategija posebno su izraženi u oblasti kooperacije među studentima i osećaja pripadnosti grupi. Naime, nastavnikova iskrena briga za studente i blagovremena podrška u učenju pokazali su se kao veoma značajni aspekti poimanja procesa studiranja od strane studenata. U skladu s tim, jedan od najefikasnijih načina na koji institucije mogu da pruže adekvatnu podršku studentima i podstaknu ih na angažovanje jeste priprema i obuka nastavnika za interaktivni pristup. Posredno, ovaj proces utiče i na kvalitet visokoškolske ustanove kao i celokupnog sistema visokog obrazovanja.

Brojni društveni procesi koji oblikuju savremeni svet (globalizacija, internacionalizacija, medijska revolucija i sl.), kao i sam proces reforme sistema visokog obrazovanja u kontekstu pomenutih društvenih procesa, značajno su uticali na očekivanja od visokoškolskih ustanova, njihove svrhe i željene ishode, kao i na transformisanje tradicionalnih modela podučavanja i učenja. Kada je reč o savremenim shvatanjima procesa visokog obrazovanja, ona su uglavnom u skladu sa konstruktivističkim i sociokonstruktivističkim teorijama učenja i nastave, te je uobičajeno isticanje značaja studentskog intencionalnog i aktivnog pristupanja sopstvenom obrazovanju. U odnosu na shvatanje da se razlika između učenja na tercijarnom i nižim nivoima obrazovanja ogleda u značajno višem nivou autonomije i odgovornosti, nužno je naglasiti da se od visokog obrazovanja očekuje razvijanje istraživačkih sposobnosti, kreativnog i stvaralačkog mišljenja, originalnosti, nezavisnosti u delovanju, kao i razvijanje kapaciteta studenata za kontinuirano učenje i lični razvoj.

U skladu sa reformama u visokom obrazovanju, od studenata se nakon završenih studija očekuje posedovanje određenih kompetencija, opštih i posebnih, a koje im omogućavaju zaposlenje i funkcionisanje u široj društvenoj zajednici. Uloga visokog obrazovanja nije samo da pripremi studente za budući rad, već i da ih obuči da obavljaju buduće radne zadatke i da, što je više moguće, podstiče entuzijizam studenata za pronalaženje novih ideja i samostalno kreiranje inovacija. Visokoškolske institucije treba da odgovore ovim izazovima realizacijom aktivnosti koje se smatraju efektivnim i koje podstiču studente da u njima učestvuju.

S obzirom na dinamičnost i kompleksnost procesa i promena koji se dešavaju u visokom obrazovanju, odgovor na savremena brojna očekivanja od visokoškolskih institucija, autori i donosioci odluka u ovoj oblasti pronalaze u unapređivanju kvaliteta angažovanja studenata. U nekim zemljama su osnovana posebna tela koja se bave ovom oblašću, poput *Nacionalnog foruma za unapređivanje nastave i učenja u visokom obrazovanju*⁹⁸ u Irskoj. Brojni su primeri visokoškolskih ustanova gde se realizuju prakse kojima se podstiče studentski angažman. Na Harvardu je zastupljeno kratko ispitivanje među studentima u malim

⁹⁸ Engl. *The National Forum for the Enhancement of Teaching and Learning in Higher Education*. Dostupno na <https://www.teachingandlearning.ie/>

grupama⁹⁹, na Katoličkom univerzitetu u Luvenu fleksibilan pristup učenju kroz laboratorijsku nastavu¹⁰⁰, dok se na Alborg univerzitetu¹⁰¹ u Danskoj svi programi i predmeti zasnivaju na problemski orijentisanom pristupu nastavi. Pojedine ustanove svojim studentima pružaju mogućnost da putem različitih *onlajn alata*¹⁰² aktivno prate svoje napredovanje u učenju i dobijaju podršku u vidu predloga za poboljšanje. Pored brige o studentima, organizuje se pomoć nastavnicima kako bi se osnažili i uspešno implementirali metode orijentisane na studente. Fakulteti organizuju seminare za nastavnike, te se u Estoniji¹⁰³ i Litvaniji¹⁰⁴ organizuju forumi na kojima univerzitetski nastavnici razmenjuju iskustva iz prakse, Univerzitet u Padovi¹⁰⁵ vrši obuku svojih nastavnika u oblasti podsticanja studentskog angažmana a na Univerzitetu u Heilderbergu¹⁰⁶ pristup student u centru zastupljen je u svim segmentima kurikuluma i realizuje se uz kontinuiranu pomoć nastavnicima. Takođe, podrška nastavnicima postoji u digitalnom obliku, te se na Univerzitetu u Turku primenjuje *Univerzitetska platforma za pedagošku podršku*¹⁰⁷ koja sadrži materijale i ideje za učenje i organizaciju nastave orijentisane na studenta i služi nastavnicima kao prva pomoć prilikom prelaska na savremeni pristup u radu.

Za razliku od drugih zemalja u kojima je angažovanje studenata predmet interesovanja i proučavanja mnogih istraživačkih organizacija, tela i različitih projekata, u Republici Srbiji istraživanja ove teme nisu na zavidnom nivou pa bi svako naučno i sistematsko proučavanje predstavljalo značajan doprinos unapređivanju ovog važnog područja obrazovanja.

⁹⁹ Engl. *ConceptTests* – kratka provera znanja između studenata, gde jedni drugima postavljaju pitanja služeći se informacijama iz sadržaja sa nastavnog časa.

¹⁰⁰ Engl. *Lab baths* – interdisciplinarna laboratorijska nastava koja okuplja studente iz različitih oblasti kako bi u praksi proverili naučeno.

¹⁰¹ Više o problemskoj nastavi na *Aalborg University* dostupno je na sajtu <https://www.en.aau.dk/>

¹⁰² *The HowULearn questionnaire*, University of Helsinki. Dostupno na <https://studies.helsinki.fi/instructions/article/unihow-system-and-howulearn-questionnaire> ;

Tele-messaging service (FLO), University of Staffordshire. Dostupno na

<https://www.councilofdeans.org.uk/case-study/the-development-of-an-innovative-telemessaging-service-flo-to-enhance-student-engagement-and-student-retention/>

Learner Engagement Activity Portal (LEAP), University of Essex. Dostupno na

<https://www.essex.ac.uk/student/attendance-and-engagement/leap>

¹⁰³ *Teaching for (and) Learning Conference* jesu skupovi koji se organizuju širom sveta sa ciljem razmene iskustava i dobrih praksi univerzitetskih nastavnika u oblasti interaktivnih metoda i studentskog angažmana.

¹⁰⁴ Projekat pod nazivom *Development of student-centred learning, teaching and assessment within Bologna Learning Network (LOAF)* realizovan u periodu 2016–2018. godine jedan je od pionira u ovoj oblasti. Nakon završetka projekta, nastavljen je kontinuirani rad na realizaciji aktivnosti u skladu sa novom paradigmom u visokom obrazovanju.

¹⁰⁵ *Teachers for learners (T4L)* – projekat podrške nastavnicima i njihove obuke u pogledu interaktivnih metoda i elektronskog učenja. Dostupno na <https://www.unipd.it/en/teaching4learning-project>

¹⁰⁶ *Heidelberg University* je istraživački orijentisana ustanova, koja je orijentisana na studente. Dostupno na <https://www.uni-heidelberg.de/en>

¹⁰⁷ *University Pedagogical Support Platform (UNIPS)*, University of Turku. Dostupno na <https://unips.fi/>

Iako se prednosti primene pedagoških pristupa usmerenih na studente uveliko propagiraju kao primeri dobre prakse na fakultetima mnogih zemalja (organizuju se skupovi, tribine, konferencije), još uvek postoje nedoumice i zabrinutost u vezi sa njihovom implementacijom. Najčešće dileme odnose se na vreme potrebno za pripremu aktivnosti, smanjenu kontrolu procesa nastave od strane nastavnika, nedovoljnu usmerenost na sadržaje, nespremnost studenata da prihvate rad na drugačiji način. Ove prepreke mogu se prevazići podizanjem svesti i pružanjem podrške nastavnicima i studentima od strane lidera u ustanovama zaduženih za kvalitet. Da bi se osigurala adekvatna primena aktivnosti kojima se podstiče angažovanje studenata, treba se upoznati sa kontekstualnim karakteristikama poput osobnosti studentske subkulture, ciljeva nastave, ličnih preferencija i raspoloživih kapaciteta nastavnika i slično. Neosporno je da adekvatno uvođenje ovog pristupa predstavlja izazov i da zahteva korpus nastavničkih kompetencija i resursa, i u tom pogledu je važno da u okviru visokoškolskih ustanova budu jasno i eksplicitno naglašena očekivanja, aktivnosti i raspoloživi resursi koji se odnose na pedagoški pristup usmeren na studenta.

II METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

1. PROBLEM ISTRAŽIVANJA

Problem ovog istraživanja predstavlja *kompleksni odnos između angažovanja studenata i osobnosti visokoškolskog konteksta*. Istraživanje je prvenstveno orijentisano na ispitivanje horizontalne i vertikalne uslovljenosti kroz relacije ekstenzivnih facilitatora (faktora) i intenzivnih indikatora (pokazatelja) koji ovaj kvalitet određuju na fakultetima Univerziteta u Nišu.

Kroz ispitivanje povezanosti između ulaznih, sociodemografskih karakteristika studenata i pojedinih indikatora kvaliteta angažovanja, istraživanje bi trebalo da omogući da se identifikuje sklop onih osobina studenata kod kojih je angažman tokom studiranja izraženiji. Takođe, u ovom istraživanju se ispituje da li će se angažovanje studenata dovesti u vezu sa obrazovnim aspiracijama i zalaganjem studenata u nastavnim i vannastavnim aktivnostima, kao i na koji način se proaktivnost u pristupu studiranju može povezati sa studentskim angažovanjem. Može se očekivati da upravo te karakteristike doprinose postignućima studenata u pogledu uspeha, stečenih kompetencija, zadovoljstva i retencije.

S obzirom na to da se smatra da nastavnici koji iskazuju izražen stepen zadovoljstva i posvećuju vreme različitim aspektima vezanim za realizaciju nastave i doprinose učenju i razvoju studenata kroz pozitivan odnos i saradnju, istraživanjem će se proveriti priroda i vrsta uticaja nastavničkih karakteristika i strategija na kvalitet angažovanja studenata.

Najzad, ovim istraživanjem će se proveriti na koji način određene tipološke karakteristike visokoškolskih ustanova određuju kvalitet angažovanja studenata.

2. PREDMET ISTRAŽIVANJA

Ovo istraživanje se, najšire shvaćeno, bavi kvalitetom angažovanja studenata koji se posmatra kao *relacioni konstrukt sačinjen od dve komponente*. Prva proizilazi iz stava da posvećenost utiče na učenje i izražava se kao opseg, intenzitet investiranja studenta u smislu vremena i truda koje ulože u svoje studiranje. Druga se tiče same visokoškolske ustanove, odnosno iskoristivosti njenih resursa i strukture kurikuluma radi pružanja podrške studentima za aktivnim učešćem u efektivnim akademskim aktivnostima koje za ishod imaju upornost, zadovoljstvo i postignuća.

Fokus istraživačkog interesovanja je Kuhov konceptualni model angažovanja studenata. Ovaj koncept integrativno obuhvata kognitivne, afektivne i bihejvioralne aspekte angažovanja uz reciprocitet odgovornosti i studenata i fakulteta (nastavnika). *Zalaganje studenata* podrazumeva učestalost i nivo posvećenosti učenju, aktivnostima i interakcijama koje ostvaruju, a *institucionalne prilike* obuhvataju efektivne akademske aktivnosti kojima se postiže visok nivo studentskog angažovanja. Polazeći od ovog stava, oslonac istraživanja predstavlja Kuhovo *određenje angažovanja* pod kojim se podrazumeva „ukupno vreme i napor koji studenti posvećuju efektivnim akademskim aktivnostima i nivo do kojeg fakulteti podstiču studente da u njima učestvuju” (Kuh, 2009: 683).

Predstavljanje relacije perspektive usmereno je ka promenama i transformacijama unutar savremenog visokog obrazovanja i paradigme – student u centru visokoškolskog obrazovanja. U tom smislu, naglasak je na podržavajućem okruženju, odnosno na akademskim i socijalnim aspektima i doživljaju studenta prema fakultetu koji pohađa.

S obzirom na važnost angažovanja studenata u visokoškolskom obrazovanju, obezbeđivanju kvaliteta studiranja i očekivanih ishoda (razvijanja istraživačkih, interpersonalnih, interkulturalnih sposobnosti, kreativnog i stvaralačkog mišljenja i sl.) *predmet istraživanja je kvalitet angažovanja studenata u visokoškolskom kontekstu.*

3. CILJ I ZADACI ISTRAŽIVANJA

Cilj istraživanja je da ispita međuodnos kvaliteta angažovanja i visokoškolskog konteksta. Istraživanjem se utvrđuju relacije između studentskog angažmana sa jedne strane i karakteristika studenata i osobnosti visokoškolske ustanove sa druge.

Prema ovako formulisanom cilju, postavljeni su sledeći *istraživački zadaci*:

1. Identifikovati pojedinačne pokazatelje kvaliteta angažovanja studenata i utvrditi dominantne indikatore u odnosu na operacionalizovane kriterijume: akademski izazov, zajedničko učenje studenata, iskustvo sa nastavnicima i institucionalno okruženje.

2. Ispitati povezanost između kvaliteta angažovanja studenata i njihovih sociodemografskih karakteristika.

3. Sagledati osobnosti relacija između kvaliteta angažovanja studenata i njihovih širih obrazovnih karakteristika i akademskih postignuća.

4. Ustanoviti povezanost između sociodemografskih i obrazovnih karakteristika nastavnika i njihove perspektive kvaliteta angažovanja studenata.

5. Istražiti povezanost između nastavničkih strategija i kvaliteta angažovanja studenata.

6. Proučiti specifičnost relacija između tipoloških karakteristika visokoškolske ustanove i kvaliteta angažovanja studenata.

4. HIPOTEZE U ISTRAŽIVANJU

U istraživanju se polazi od *opštih hipoteza*: 1) pretpostavlja se da postoji povezanost kvaliteta angažovanja studenata i obrazovnih karakteristika studenata i 2) očekuje se da postoji povezanost između kvaliteta angažovanja studenata i osobnosti visokoškolske ustanove.

Ove opšte pretpostavke razložene su na nekoliko *preciznije formulisanih*, postavljenih u odnosu na specifične zadatke istraživanja:

1. Očekuje se visoka zastupljenost u svim područjima kvaliteta angažovanja studenata.

1.1. Pretpostavlja se izražen stepen slaganja između percepcija studenata i nastavnika u pogledu indikatora kvaliteta angažovanja.

1.2. Pretpostavlja se da se kao dominantni pokazatelji izdvoje: reflektivno i integrativno učenje, kolaborativno učenje, efektivno podučavanje i podržavajući kontekst.

2. Pretpostavlja se da postoji statistički značajna pozitivna povezanost između pojedinih indikatora kvaliteta angažovanja studenata i sociodemografskih karakteristika studenata.

2.1. Očekuje se da ne postoji statistički značajna povezanost između kvaliteta angažovanja studenata i specifičnih varijabli poput tipa smeštaja i izvora sredstava za život tokom studiranja.

3. Očekuje se da postoji pozitivna povezanost između kvaliteta angažovanja studenata u nastavnim i vannastavnim aktivnostima, širih obrazovnih karakteristika i akademskih postignuća.

4. Pretpostavlja se da postoji statistički značajna pozitivna povezanost između obrazovnih karakteristika nastavnika i njihove perspektive kvaliteta angažovanja studenata.

4.1. Očekuje se da ne postoji statistički značajna povezanost sociodemografskih (dužine radnog staža, starosti i pola) karakteristika nastavnika i njihove perspektive kvaliteta angažovanja studenata.

5. Očekuje se da postoji pozitivna povezanost između nastavničkih strategija i kvaliteta studentskog angažmana.

6. Pretpostavlja se da postoji povezanost između tipoloških karakteristika visokoškolske ustanove (naučna oblast, veličina studijske grupe, zastupljenost vannastavnih aktivnosti, razvijenost kulture akademske prihvaćenosti) i kvaliteta angažovanja studenata.

5. VARIJABLE U ISTRAŽIVANJU

Nezavisne varijable u istraživanju obuhvataju karakteristike studenta, nastavnika i visokoškolske ustanove.

Sociodemografske karakteristike studenata zastupljene u ovom istraživanju jesu pol, tip smeštaja za vreme studiranja, izvor sredstava za život tokom studija, status finansiranja studenta, ekonomski status porodice, školska sprema oca i majke, postignut uspeh u srednjoj školi i godina studija.

Šire obrazovne karakteristike studenata u radu su identifikovane kroz obrazovne aspiracije studenata (željeni obrazovni nivo – osnovne, master, doktorske akademske studije) i zalaganje studenata (pripreme za nastavu, aktivnost tokom časova).

U *sociodemografske karakteristike nastavnika* potpadaju pol, starost (godine života) i broj godina radnog staža, dok *šire obrazovne karakteristike* podrazumevaju aktuelni nastavnički status (nastavničko zvanje), godine osnovnih akademskih studija na kojima nastavnik realizuje nastavu (jedna ili više), ukupan broj studenata osnovnih akademskih studija na svim nastavnim predmetima koje je nastavnik realizovao tokom školske godine, ukupno opterećenje nastavnika (broj predmeta na osnovnim, master i doktorskim akademskim studijama tokom školske godine).

Za identifikovanje studentskog angažmana u odnosu na *nastavničke strategije* korišćene su sledeće varijable: odnos nastavnika prema profesiji (stepen zadovoljstva različitim aspektima vezanim za realizaciju nastave), vreme posvećeno različitim aspektima vezanim za nastavničke uloge (priprema i realizacija časova, konsultacije sa studentima, istraživačke, kreativne ili obrazovne aktivnosti, administrativne dužnosti), učešće u

zajedničkim aktivnostima sa studentima (praćenju studenata koji su na međunarodnoj razmeni, tokom realizovanja stručne prakse ili terenskog rada, istraživačkom radu sa studentima, mentorisanju završnih radova studenata), očekivanja u pogledu zalaganja studenata (pripreme za nastavni predmet koji nastavnik realizuje, aktivnosti tokom časova, vremenu koje studenti provode mimo nastave) i doprinos razvoju kompetencija studenata (nivo u kojem nastavnik kroz ostvarivanje ishoda doprinosi znanjima i ličnom razvoju studenata).

Kada su u pitanju *tipološke karakteristike visokoškolske ustanove*, varijable u ovom istraživanju jesu fakultet (Elektronski, Filozofski, Prirodno-matematički, Medicinski, Fakultet zaštite na radu i Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja), veličina studijske grupe, vannastavne aktivnosti i akademska prihvaćenost (negovanje kulture pripadnosti visokoškolskoj ustanovi).

Zavisne varijable u radu predstavljaju područja kvaliteta angažovanja studenata, operacionalizovana kroz pokazatelje i akademska postignuća studenata.

Područja kvaliteta angažovanja studenata obuhvataju sledeće indikatore: akademski izazov (učenje mišljenjem višeg reda, refleksivno i integrativno učenje, strategije učenja), zajedničko učenje studenata (kolaborativno učenje i negovanje različitosti), iskustvo sa nastavnicima (interakcije nastavnika i studenata i efektivno podučavanje), institucionalno okruženje (kvalitet interakcija i podržavajuća organizaciona kultura).

Postignuća studenata prikazana su kroz: uspeh (prosečna ocena), kompetencije (znanja, veštine i lični razvoj u oblasti jasnog i efikasnog pisanja, jasnog i efikasnog usmenog izražavanja, analize numeričkih i statističkih podataka, kritičkog i analitičkog razmišljanja, sticanja znanja i veština za budući posao, efikasne saradnje sa drugima, razvijanja ili razjašnjavanja ličnog sistema vrednosti i etike, razumevanja ljudi iz različitih sredina, rešavanja realnih problema, informisanje i društveni aktivizam), retenciju (obnovljena godina tokom studiranja, fakultet kao prvi izbor) i zadovoljstvo studiranjem (iskustvo studiranja, da li bi se student ponovo upisao na isti fakultet, da li će nastaviti studije na fakultetu koji pohađa, najpozitivnije i najnegativnije (obrazovno) iskustvo tokom studiranja).

6. UZORAK ISTRAŽIVANJA

Uzorak istraživanja činilo je ukupno 632 ispitanika, 514 studenata i 118 nastavnika i saradnika sa šest fakulteta Univerziteta u Nišu: Medicinskog, Filozofskog, Elektronskog,

Prirodno-matematičkog, Fakulteta sporta i fizičkog vaspitanja i Fakulteta zaštite na radu. U istraživanju su učestvovali ispitanici oba pola, različitih sociodemografskih i obrazovnih karakteristika i usmerenja. Struktura uzorka prikazana je u Tabeli 9.

Tabela 9. Struktura uzorka prema visokoškolskoj ustanovi

Visokoškolska ustanova	Ispitanici - ukupno		Studenti		Nastavnici	
	N	%	N	%	N	%
Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja	110	17.4%	92	17.9%	18	15.3%
Prirodno-matematički fakultet	108	17.1%	87	16.9%	21	17.8%
Filozofski fakultet	142	22.5%	115	22.4%	27	22.9%
Medicinski fakultet	65	10.3%	56	10.9%	9	7.6%
Elektronski fakultet	91	14.4%	63	12.3%	28	23.7%
Fakultet zaštite na radu	116	18.4%	101	19.6%	15	12.7%
Ukupno	632	100.0%	514	100.0%	118	100.0%

Sagledavajući pojedinačno visokoškolske ustanove, u uzorku je najveći broj ispitanika koji pripadaju Filozofskom fakultetu (22,5%), zatim Fakultetu zaštite na radu (18,4%), Fakultetu sporta i fizičkog vaspitanja (17,4%) i Prirodno-matematičkom fakultetu (17,1%) a nešto manje Elektronskom (14,4%) i Medicinskom fakultetu (10,3%). U pogledu broja studenata i nastavnika svake od ustanova, broj ispitanika je poprilično ujednačen. Kada je reč o nastavnicima, najveći broj ispitanika radi na Elektronskom (23,7%) i Filozofskom (22,9%), a najmanji na Medicinskom fakultetu (7,6%). Što se tiče studenata u istraživanju, najzastupljeniji su studenti Filozofskog (22,4%) i Fakulteta zaštite na radu (19,6%), a najmanje zastupljeni studenti koji pohađaju Medicinski fakultet (10,9%) (Tabela 9).

Struktura uzorka studenata prema polu (Tabela 10) je neuravnotežena, te uzorak čini 351 student ženskog (68,2%) i 164 muškog pola (31,8%), što okvirno odgovara zastupljenosti polova u ukupnoj studentskoj populaciji.

Tabela 10. Struktura uzorka studenata prema polu

Pol	Studenti	
	N	%
Muški	164	31.8%
Ženski	351	68.2%
Ukupno	515	100.0%

Ispitanici su studenti koji pohađaju prve četiri godine studija, odnosno 240 ESPB, od čega studenti I godine čine 19,6%, II godine 23,3%, III godine 27% i IV godine 30% (Tabela 11). Važno je napomenuti da je uzorak ujednačen u pogledu godina koje studenti provode u procesu studiranja. Naime, na Medicinskom i Elektronskom fakultetu osnovne akademske

studije podrazumevaju šest, odnosno pet školskih godina, dok na Prirodno-matematičkom fakultetu osnovne studije traju tri godine. U tom pogledu, ispitanici su studenti koji pohađaju neku od četiri godine studija na matičnim fakultetima. U pogledu statusa studenata, većina se finansira iz budžeta Republike Srbije, dok je jedna petina samofinansirajućih (Tabela 12).

Tabela 11. Struktura uzorka studenata prema godini studiranja

Godina studiranja	Studenti	
	N	%
I	101	19.6%
II	120	23.3%
III	139	27%
IV	154	30%
Ukupno	514	100.0%

Tabela 12. Struktura uzorka studenata prema statusu finansiranja

Status finansiranja	Studenti	
	N	%
Finansiranje iz budžeta	415	80.6%
Samofinansiranje	100	19.4%
Ukupno	515	100.0%

Istraživanjem se nastojalo doći i do podataka o uspehu koji studenti nose iz srednje škole. Prema podacima u Tabeli 13, može se uočiti trend upisa na fakultete onih koji su školovanje u najvećem procentu završili sa odličnim ili vrlo dobrim uspehom. Iako podaci govore u prilog određene selektivnosti i nastojanja da priliku da studiraju dobijaju kvalitetni učenici, istraživanje je pokazalo da učenici sa ostvarenim dobrim i dovoljnim uspehom u manjoj meri uspevaju da nastave svoje školovanje na nekom od fakulteta.

Tabela 13. Struktura uzorka studenata prema uspehu iz srednje škole

Školski uspeh	Studenti	
	N	%
Odličan	380	73.9%
Vrlo dobar	121	23.5%
Dobar	11	2.1%
Dovoljan	2	0.4%
Ukupno	514	100.0%

U pogledu kulturno-obrazovnog statusa roditelja, podaci u tabeli govore da najveći procenat ispitanika dolazi iz porodica sa završenom srednjom školom, dok se u najmanjem procentu nalaze ispitanici čiji su roditelji završili najviši stepen obrazovanja (doktorat) i koji su

ostali na elementarnom nivou (osnovnoj školi). Na drugom mestu po obrazovnom statusu roditelja nalaze se oni ispitanici čiji su roditelji pohađali visoku školu ili fakultet. Podaci govore u prilog tome da uzorkom obuhvaćeni ispitanici u najvećem postotku teže da prevaziđu svoje roditelje po pitanju obrazovnog statusa, ali i nastavljaju praksu svojih roditelja. Svakako, podaci predstavljeni u Tabeli 14 ukazuju na heterogenu strukturu uzorka u ovom domenu karakteristika studenata.

Tabela 14. Struktura uzorka studenata prema školskoj spremi roditelja

Školska sprema roditelja	Očevi		Majke	
	N	%	N	%
Osnovna škola	16	3.1%	22	4.3%
Srednja škola	329	64.1%	316	61.4%
Visoka škola ili fakultet	132	25.7%	143	27.8%
Magisterijum/master	27	5.3%	29	5.6%
Doktorat	9	1.8%	5	1.0%
Ukupno	513	100.0%	515	100.0%

Pored navedenih karakteristika studenata, ispitivane su kategorije uzorka vezane za ekonomski aspekt (Tabela 15). U pogledu ekonomskog statusa porodice, uz svaku od navedenih kategorija dodata je odgovarajuća deskripcija kako bi se dobili verodostojniji podaci. Studenti su procenjivali ekonomski status kao nizak (imamo samo za najosnovnije potrebe), visok (imamo dovoljno da ne brinemo) ili veoma visok (živimo bolje od većine). Ispitanici su u najvećoj meri procenili svoj ekonomski status kao visok ili nizak. Izrazito mali broj navodi da pripada kategoriji imućnih. Prema ovim podacima se može zaključiti da visoko obrazovanje predstavlja određenu perspektivu za bolji kvalitet života studenata.

Tabela 15. Struktura uzorka studenata prema ekonomskom statusu

Ekonomski status	Studenti	
	N	%
Nizak (imamo samo za najosnovnije potrebe)	109	21.2%
Visok (imamo dovoljno da ne brinemo)	375	73.1%
Veoma visok (živimo bolje od većine)	29	5.7%
Ukupno	513	100.0%

U narednim tabelama (Tabele 16 i 17) prikazana je struktura uzorka prema načinu na koji se studenti finansiraju i gde žive tokom trajanja studiranja.

Tabela 16. Struktura uzorka studenata prema finansiranju života tokom studija

Izvor sredstava za život tokom studija	Studenti	
	N	%
Izdržavano lice (od strane roditelja/rođaka)	444	86.2%
Lični prihodi (uštedevina, nasledstvo i sl.)	27	5.2%
Stipendija koju daje javna uprava	15	2.9%
Kredit koji daje javna uprava	9	1.7%
Drugo	20	3.9%
Ukupno	515	100.0%

Tabela 17. Struktura uzorka studenata prema tipu smeštaja za vreme studiranja

Tip smeštaja za vreme studiranja	Studenti	
	N	%
Kod roditelja	177	34.4%
Iznajmljen stan	232	45.0%
Studentski dom	43	8.3%
Sopstveni stan	48	9.3%
Kod rođaka	9	1.7%
Drugo	6	1.2%
Ukupno	515	100.0%

Kada je u pitanju izvor sredstava za život tokom studija, može se videti da studenti Univerziteta u Nišu uglavnom spadaju u kategoriju „izdržavano lice”. Pojedini ispitanici navode različite oblike finansiranja, te uglavnom imaju lične prihode, a deo njih se izdržava pomoću stipendije ili kredita koji daje javna uprava. Takođe, s obzirom na situaciju u kojoj se nalaze, ispitanici stanuju kod roditelja, u iznajmljenom smeštaju ili kod rođaka. Manji broj njih je obezbedio mesto u studentskom domu. Sopstveni smeštaj poseduje svaki deseti student.

Tabela 18. Struktura uzorka nastavnika prema polu

Pol	Nastavnici	
	N	%
Muški	57	48.3%
Ženski	61	51.7%
Ukupno	118	100.0%

Iz podataka prikazanih u Tabeli 18 se može uvideti da, iako je broj žena koje studiraju na osnovnim akademskim studijama značajno veći od broja muškaraca, ovaj odnos se sa nivoom studija menja i izjednačava. Tako je struktura uzorka nastavnika prema polu značajno uravnoteženija u odnosu na studente i predstavlja približno jednak odnos.

Tabela 19. Struktura uzorka nastavnika prema radnom stažu

Godine radnog staža	Nastavnici	
	N	%
0–7	37	31.4%
8–15	35	29.7%
16–23	25	21.2%
24–31	13	11.0%
32–40	8	6.8%
>40	/	/
Ukupno	118	100.0%

Ispitanici su ujednačeno raspoređeni duž dela kontinuuma koji predstavlja dužinu radnog staža, što ukazuje na heterogenu strukturu uzorka (Tabela 19).

Tabela 20. Struktura uzorka nastavnika prema starosti

Godine života	Nastavnici	
	N	%
do 30	17	14.4%
30–40	51	43.2%
40–50	29	24.6%
Iznad 50	21	17.8%
Ukupno	118	100.0%

Struktura ispitanika prema starosti je heteronomna. Prosečna starost ispitanika je 39 godina, a raspon godina iznosi od 23 do 60. U skladu sa tim je i dužina radnog staža nastavnika koji su učestvovali u istraživanju. Dužina njihovog radnog staža u obrazovanju je od 0 do 40 godina (Tabela 20).

Kako je istraživanjem obuhvaćen uzorak svih koji realizuju nastavu, istraživanje je obuhvatilo pored redovnih i vanrednih profesora i docenata, saradnike iz redova asistenata (sa doktoratom), saradnika u nastavi i demonstratora (istraživača). Najveći procenat ispitanika koji je učestvovao u istraživanju je iz redova mladih nastavnika (docenata), redovnih profesora i asistenata (sa doktoratom).

Tabela 21. Struktura uzorka nastavnika prema nastavničkom zvanju

Zvanje	Nastavnici	
	N	%
Redovni profesor	24	20.3%
Vanredni profesor	15	12.7%
Docent	34	28.8%
Asistent (sa doktoratom)	21	17.8%
Saradnik u nastavi	15	12.7%
Demonstrator/istraživač	9	7.6%
Ukupno	118	100.0%

S obzirom na to da su instrumenti koji su zadati ispitanicima prilično obimni, pojedini nastavnici i studenti iz uzorka su neke upitnike popunili delimično. Zbog toga su različite statističke analize vršene na različitom, ali približno istom broju ispitanika.

7. METODE, TEHNIKE I INSTRUMENTI ISTRAŽIVANJA

Za realizaciju postavljenog cilja i zadataka istraživanja od metoda je korišćena deskriptivno-analička metoda kojom se težilo da se ispitivanjem uzorka dobiju informacije o njegovoj strukturi i relacijama među varijablama. Sa ciljem da se ispituju percepcije studenata i nastavnika o kvalitetu studentskog angažovanja tokom procesa studiranja, kao osnovne tehnike primenjene su anketiranje i skaliranje.

S obzirom na to da je ova studija po svojoj prirodi deskriptivna i imala je za cilj rasvetljavanje i utvrđivanje odnosa između većeg broja varijabli, korišćena su dva instrumenta za prikupljanje podataka o kvalitetu angažovanja studenata u visokoškolskom kontekstu: (1) *NSSE – upitnik namenjen studentima*¹⁰⁸ (Prilog 5) i (2) *FSSE – upitnik za nastavnike*¹⁰⁹ (Prilog 7). Navedeni upitnici su komplementarni i pružaju uvid u studentsko angažovanje iz perspektive studenata i nastavnika. Iako konstruisani kao nacionalni upitnici, prevashodno za potrebe američkih koledža, s vremenom su prilagođeni različitim nacionalnim i lokalnim kontekstima, te danas predstavljaju dominantni način ispitivanja kvaliteta visokoškolskih ustanova i studentskog angažovanja. Upitnici se koriste na svim kontinentima, prevedeni su na različite svetske jezike i njima se ispituju stavovi miliona studenata i nastavnika godišnje.

¹⁰⁸ Dostupno na linku: *The College Student Report*
http://nsse.indiana.edu/pdf/survey_instruments/2020/NSSE20_Screenshot_US_English.pdf

¹⁰⁹ Dostupno na linku: *The Faculty Survey of Student Engagement FSSE*
http://fsse.indiana.edu/pdf/FSSE20_Instrument.pdf

Oba upitnika nalaze se pod autorstvom *NSSE Istraživačkog centra i Instituta za efektivne nastavne prakse*¹¹⁰ u Blumingtonu, Indijana, SAD. Upitnici su zaštićeni autorskim pravima, te je dobijena saglasnost za njihovo korišćenje, prevođenje i adaptiranje kao i njihovo javno, nekomercijalno prikazivanje (*Prilozi 4 i 6*). Nakon dobijanja saglasnosti, upitnici su prilagođeni u skladu sa kulturnim i pedagoškim kontekstom i potrebama istraživanja.

NSSE upitnikom za studente procenjuje se njihov odnos prema kvalitetu studiranja i ličnog angažovanja na način gde se procenjuje participiranje u aktivnostima, stavovi o praksi podsticanja angažovanja i odnos prema prilikama za angažovanje i lični razvoj. Upitnik je od početka primene 2000. godine više puta revidiran u cilju unapređivanja, te se može uočiti više njegovih verzija. Suštinske promene u instrumentu zabeležene su u verzijama pre i nakon 2013. godine. Naime, instrumentom su prvobitno ispitivani *kriterijumi za procenu performansi fakulteta (NSSE Benchmarks)*: nivo akademskog izazova, aktivno i kolaborativno učenje, interakcije student-nastavnik, podržavajuće institucionalno okruženje i bogaćenje obrazovnih iskustava. Nakon 2013. godine, instrument je revidiran na način da su oblasti preformulisane u deset indikatora svrstanih u četiri područja angažovanja studenata: akademski izazov, zajedničko učenje studenata, iskustva sa nastavnicima i institucionalno okruženje.

Indikatori kvaliteta angažovanja studenata su operacionalizovani na način koji je primenjen u istraživanjima zasnovanim na NSSE konceptualnom okviru (*National Survey of Student Engagement, 2013*). Kvalitet angažovanja je ispitivan kroz percepcije studenata i nastavnika u sledećim oblastima:

I *Akademski izazov*, odnosi se na nastavne aktivnosti u kojima se studentima pruža prilika da ulože trud i napor, odnosno da samostalno istražuju, kreativno pristupaju rešavanju zadataka koristeći sve dostupne resurse. Preciznije određenje ove kategorije obuhvata sledeće indikatore:

- *Učenje mišljenjem višeg reda* nalazi se nasuprot transmisije znanja i memorisanja činjenica, te studenti učešćem u produktivnim aktivnostima rešavaju složene zadatke i probleme. U skladu sa Blumovom taksonomijom učenja (Blum, 1981), ova podkategorija identifikuje postojanje aktivnosti koje zahtevaju primenjivanje znanja u rešavanju praktičnih problema u postojećim i novim situacijama, analiziranje raščlanjavanjem ideja, iskustava i načina mišljenja, procenjivanje različitih gledišta, pristupa rešenju problema ili izvora

¹¹⁰ Dostupno na linku: *The NSSE Institute for Effective Educational Practice* <https://nsse.indiana.edu/>

informacija i razvijanje novih ideja ili razumevanje na osnovu različitih podataka i informacija.

- *Refleksivno i integrativno učenje* ukazuje na podsticanje „ličnog odnosa” prema zadacima i učenju; povezivanje znanja, iskustava i stavova kao i prilika da ih studenti provere, revidiraju, uporede i sagledaju iz različitih perspektiva.

- *Strategije učenja* podrazumevaju prilike da studenti uspešno savladavaju zadatke beleženjem i identifikovanjem ključnih informacija, analiziranjem beležaka, sumiranjem, kritičkim procenjivanjem.

- *Numeričko rezonovanje* se povezuje sa numeričkom pismenošću i pruža priliku studentima da procenjuju, podržavaju i kritički argumentuju sadržaje koristeći svoje i tuđe statističke podatke.

- *Čitanje i pisanje*, iako nije eksplicitni pokazatelj kvaliteta angažovanja, primenjuje se kao jedan od važnih pokazatelja provedenog vremena studenata u zadacima i pisanim radovima, koje su im zadali njihovi nastavnici.

II *Zajedničko učenje studenata* zasniva se na prilikama da studenti međusobno ostvaruju komunikaciju i interakciju, pristupaju sadržajima i rešavaju zadatke putem aktivne konstrukcije i kokonstrukcije znanja. Bliže određenje ove kategorije podrazumeva indikatore kolaborativno učenje i negovanje različitosti.

- *Kolaborativnim učenjem*, odnosno radom u grupi orijentisanoj ka zajedničkom cilju (Prince, 2004), studenti se „suočavaju” sa zadacima radeći sa drugima, što ih priprema za funkcionisanje u grupnom odlučivanju i radu. Ostvarivanje angažovanja tako obuhvata zajednički rad na projektima i zadacima, izlaganje i objašnjavanje nastavnih sadržaja grupi, traženje pomoći od drugih studenata u rešavanju zadataka, pripremu prezentacija, zajedničko učenje za ispit i slično.

- *Negovanje različitosti* zasniva se na ideji da studenti interakcijom sa osobama druge kulture, vere, uverenja i ekonomskog statusa imaju priliku da uče i sagledaju probleme iz drugačijih perspektiva, te da, umesto negovanja predrasuda i stereotipa, uvažavaju različitosti i percipiraju osobe drugačije od sebe kao značajan resurs, poštujući njihova znanja i iskustva.

III *Iskustvo sa nastavnicima* ogleda se u komunikaciji i zajedničkom radu studenata i nastavnika. Bliže se određuje putem efektivnog podučavanja, odnosno organizacije nastave i saradnje studenata i nastavnika u nastavnim i vannastavnim aktivnostima kao indikatorima kvaliteta angažovanja u ovom području.

- *Interakcija nastavnika i studenata* zasniva se na pretpostavci da česte interakcije imaju pozitivan uticaj na kognitivni i lični razvoj, na akademska postignuća i perzistiranje

tokom procesa studiranja (Kuh et al., 2006). Nastavnici, preuzimanjem različitih uloga, kako formalnih tako i neformalnih, pružaju pomoć i podršku studentima u akademskom radu, podstiču studente da uspešno ostvaruju svoje zadatke, razvijaju kompetencije i pripremaju ih za budući profesionalni rad.

- *Efektivno podučavanje* predstavlja način na koji nastavnik organizuje nastavni proces, od čega umnogome zavisi kvalitet studentskog angažovanja. Pod efektivnošću podučavanja podrazumeva se nastavnikovo uvažavanje prethodnih znanja i iskustava studenata, pružanje dodatnih objašnjenja, korišćenje primera i ilustracija, odgovora na pitanja, blagovremene povratne informacije o postignućima, korigovanja rada studenata i slično.

IV *Institucionalno okruženje* povezano je sa akademskom i socijalnom integracijom studenata i podrazumeva indikatore koji se odnose na kvalitet interpersonalnih odnosa, na pružanje podrške studentima za učenje, ostvarivanje potencijala usklađivanjem ličnih i akademskih obaveza i afiniteta.

- *Kvalitet interakcija* podrazumeva da, pored čestih, studenti treba da ostvaruju svrsishodne interpersonalne odnose u akademskoj sredini i razvijaju sposobnost funkcionisanja u zajednici.

- *Podržavajuća organizaciona kultura*, koju visokoškolska ustanova neguje, pruža studentima putem različitih aktivnosti i organizacionih oblika podršku u oblastima važnim za blagostanje studenata (rekreacija, zdravstvena zaštita, savetovanje, itd.) da ostvare akademski uspeh u učenju (mentorstvo, tutorstvo, itd.), podsticanje saradnje među studentima, društveno angažovanje, pomoć studentima oko organizacije ličnih obaveza (porodica, prijatelji, posao, itd.), organizaciju događaja vezanih za značajne društvene, ekonomske ili političke teme (gostovanja domaćih i stranih predavača iz različitih oblasti, poseta tribinama, itd.) kao i putovanja, sportske aktivnosti, muzička i umetnička dešavanja, itd.

Pitanja u instrumentu vezana za područja i pokazatelje angažovanja studenata predstavljaju teorijski i empirijski potvrđene „dobre prakse” u visokoškolskom obrazovanju i nastavi (Cruce et al., 2006; Kuh, 2001; 2009). Ove prakse odražavaju određene postupke i ponašanja studenata i članova visokoškolske ustanove koja su u vezi sa ostvarivanjem ishoda i razvijanjem kompetencija studenata. Cilj je prikupljanje podataka o iskustvima studenata vezanim za ove aktivnosti (Tabela 6). Za svaki od indikatora kvaliteta angažovanja instrument sadrži niz stavki (na primer: *Refleksivno i integrativno učenje* / Tokom studiranja, koliko često ste kombinovali znanja iz različitih predmeta prilikom izrade nekog zadatka?; *Interakcije sa nastavnicima* / Tokom studiranja, koliko često ste sa nastavnicima razgovarali o planovima za budući posao?; *Podržavajuća organizaciona kultura* / Koliko se na fakultetu

koji pohađate organizuju događaji vezani za značajne društvene, ekonomske ili političke teme (gostovanja domaćih i stranih predavača iz različitih oblasti, poseta tribinama, itd.?) sa kojima studenti izražavaju stepen ličnog (ne)slaganja.

NSSE instrumentom se, pored oblasti indikatora kvaliteta angažovanja studenata, ispituju i visokouticajne obrazovne aktivnosti (*high-impact educational practice*). Ove aktivnosti odnose se na bogaćenje iskustava studenata tokom procesa studiranja i od njih zahtevaju rešavanje problema, prezentacije, timski rad i refleksiju na vlastiti proces učenja (Kuh, 2008). Instrumentom je obuhvaćena participacija studenata u aktivnostima kao što su seminarska nastava u malim grupama (*community-based learning*), nastava organizovana po principu učenja zalaganjem u zajednici (*service-learning*), učešće u zajednicama koje uče (*learning communities*), savladavanje međupredmetnih sadržaja kroz intenzivne tečajeve (medijska pismenost i sl.), učestvovanje studenata u projektnoj nastavi, istraživačkim projektima, stručnoj praksi, studiranje u inostranstvu (razmena studenata), izrada završnog rada (diplomski rad, portfolio, završni ispit) (Kuh, 2008).

Od studenata se očekuje da procene stepen slaganja sa tvrdnjama datim u okviru upitnika (ukupno 41 ajtem, originalna verzija NSSE upitnika iz 2020. godine) sa različitim rasponom skala procena. Najzastupljenija skala je četvorostepena skala procene (nikad-stalno; malo-mnogo). Instrument sadrži ajteme koji se odnose na *indikatore kvaliteta angažovanja, aktivnosti snažnog uticaja*, ali i *sociodemografske i obrazovne karakteristike i akademska postignuća studenata* (Tabela 22).

Tabela 22. Prosečni kumulativni skorovi indikatora angažovanja studenata dobijeni na američkom normativnom uzorku 2020. godine (584 visokoškolske ustanove i 484.242 studenta oba pola) (*National Survey of Student Engagement, 2020*)

Oblast	Indikator	AS
Akademska izazov	Učenje mišljenjem višeg reda	39.7
	Refleksivno i integrativno učenje	38.2
	Strategije učenja	38.6
	Numeričko rezonovanje	28.4
Zajedničko učenje studenata	Kolaborativno učenje	33.5
	Negovanje različitosti	39.6
Iskustvo sa nastavnicima	Interakcije nastavnika i studenata	25.6
	Efektivno podučavanje	39.9
Institucionalno okruženje	Kvalitet interakcija	42.1
	Podržavajuća organizaciona kultura	33.1

Prosečni skorovi na NSSE skalama prikazani su na način gde je:
Nikad = 0; Ponekad = 20; Često = 40; Stalno = 60

Budući da se sistem visokoškolskog obrazovanja u Srbiji razlikuje od američkog, ovaj deo NSSE upitnika prilagođen je kontekstu Univerziteta u Nišu, gde su vannastavne

aktivnosti utvrđene *Pravilnikom o vrednovanju vannastavnih aktivnosti studenata* (2017: 1) kao „... svako relevantno angažovanje studenta koje nije predviđeno studijskim programom”. S obzirom na navedeno, umesto ajtema vezanih za aktivnosti snažnog uticaja u verziji korišćenoj u ovom istraživanju navodi se sledeće: (1) *naučno-stručno vannastavno angažovanje* (učesće studenata u radu organa i tela Univerziteta i fakulteta, u različitim oblicima naučnoistraživačkog rada kao i realizovanje stručne prakse koja nije predviđena studijskim programom); (2) *volontersko vannastavno angažovanje* (dobrovoljni rad studenata u lokalnoj zajednici, volontiranje na manifestacijama (univerzijada, Festival nauke i sl.) ili u ustanovama pod ingerencijom ministarstava zaduženih za prosvetu, nauku, zdravlje, kulturu, socijalni rad i politiku, omladinu i sport); (3) *takmičarsko vannastavno angažovanje* (ostvarivanje uspeha studenata na sportskim manifestacijama u okviru timova fakulteta, Univerziteta ili Republike Srbije, na opštinskim, gradskim, republičkim ili međunarodnim takmičenjima i nagradnim konkursima iz različitih oblasti); (4) *humanitarno angažovanje* (kratkoročno angažovanje studenata u humanitarnim akcijama i dugoročno angažovanje u radu humanitarnih organizacija i udruženja lica sa posebnim potrebama).

Akadska postignuća ispituju se pomoću ajtema koji se odnose na zadovoljstvo studiranjem, uspeh i kontinuitet u studiranju i ishode, odnosno kompetencije povezane sa studentskim angažovanjem. Studenti, osim izražavanja stepena saglasnosti sa unapred datim tvrdnjama, imaju priliku da opišu svoja iskustva i razloge za (ne)zadovoljstvo tokom studiranja.

Instrumentom su obuhvaćene sociodemografske i obrazovne karakteristike koje su se u dosadašnjim istraživanjima pokazale kao značajne determinante kvaliteta učenja i angažovanja studenata. S obzirom na kontekstualne karakteristike, u ovom istraživanju su osobnosti koje se uzimaju kao relevantne prilagođene visokoškolskim ustanovama u kojima je istraživanje realizovano (izuzete su osobnosti o rasnoj, etničkoj, seksualnoj pripadnosti i slično).

Prednosti NSSE instrumenta sastoje se u pružanju pomoći za razumevanje uslova za angažovanje studenata, pružanju jedinstvenog uvida u nastavnu praksu, vannastavne aktivnosti studenata, klimu i kulturu visokoškolske ustanove, identifikaciju trendova i obrazaca u odnosu na karakteristike konteksta, pružanju pomoći nastavnicima, fakultetima i univerzitetima u postavljanju ciljeva i organizovanju mogućnosti strateškog planiranja, napredovanja, identifikaciju područja razvoja i potrebne podrške za unapređivanje kvaliteta rada, ali i pružanju značajnih informacija budućim studentima, njihovim roditeljima,

nadležnim institucijama ili pak istraživačima o tome kako izgleda studirati i koje su prednosti studiranja na određenom fakultetu.

FSSE upitnik namenjen ispitivanju percepcija nastavnika o kvalitetu studentskog angažovanja koristi se od 2003. godine kao komplementarna verzija NSSE upitnika, namenjena svima koji realizuju nastavu na fakultetima (nastavnicima, saradnicima i demonstratorima). Instrument se sastoji od 51 pitanja (verzija FSSE iz 2020. godine) i njime se ispituje perspektiva nastavnika o angažovanju studenata u nastavnim i vannastavnim aktivnostima, kvalitetu i učestalosti interakcija između nastavnika i studenata kao i organizacija vremena i nastavnih aktivnosti nastavnika u pogledu strategija podsticanja i ohrabrivanja studenata na angažovanje.

Instrument namenjen nastavnicima primenjuje se sa ciljem da pruži „širu sliku” o kvalitetu studentskog angažovanja i prilikama koje se u tom pogledu pružaju (Tabela 23). S obzirom na to da su stavke koje se odnose na skale indikatora angažovanja formulisane na isti način, ali iz drugačijeg ugla gledanja, njima se omogućava direktno poređenje perspektiva studenata i nastavnika.

*Tabela 23. Prosečni kumulativni skorovi indikatora angažovanja studenata dobijeni na američkom normativnom uzorku 2020. godine (13.300 nastavnika i saradnika)
(FSSE Scales and Component Items, Interactive Reports, 2020)*

Oblast	Indikator	AS
Akademski izazov	Učenje mišljenjem višeg reda	42.66
	Refleksivno i integrativno učenje	44.14
	Strategije učenja	37.70
Zajedničko učenje studenata	Numeričko rezonovanje	35.23
	Kolaborativno učenje	35.71
	Negovanje različitosti	31.70
Iskustvo sa nastavnicima	Interakcije nastavnika i studenata	35.71
	Efektivno podučavanje	49.37
Institucionalno okruženje	Kvalitet interakcija	38.82
	Podržavajuća organizaciona kultura	43.35

Prosečni skorovi na FSSE skalama prikazani su na način gde je:
Nimalo važno = 0; Umereno = 20; Važno = 40; Veoma važno = 60

Osim mogućnosti za poređenje dobijenih rezultata, podaci dobijeni ovim instrumentom mogu pružiti jasniju sliku funkcionisanja nastavnog kadra u ustanovi. Na taj način mogu se identifikovati nedostaci, slabe tačke, prepreke i, što je najvažnije, elementi određenih područja koji zahtevaju izvesna poboljšanja.

Kako su izmene u NSSE upitniku namenjenom studentima bile nužne radi prilagođavanja našem pedagoškom i kulturnom kontekstu, isto je učinjeno u upitniku za

nastavnike. Samim tim, oba upitnika su usaglašena shodno ustanovama u kojima su primenjeni i potrebama ovog istraživanja.

7.1. Metrijske karakteristike skala primenjenih u istraživanju

Pre analize podataka u skladu sa planom istraživanja proverena je pouzdanost korišćenih instrumenata. Upoznavanje sa ovim podacima pre prikazivanja rezultata je važno jer oni predstavljaju važnu informaciju o pouzdanosti zaključaka koji se izvode na osnovu urađenih statističkih analiza.

U ovom istraživanju su najpre za svaku od posmatranih dimenzija pokazatelja kvaliteta angažovanja studenata izračunati skorovi kao prosečne vrednosti odgovora sa Likertove skale. S obzirom na to da su kod većine pitanja ponuđena četiri odgovora, tamo gde je bilo potrebe ujediniti u jedan skor pitanja koja su eventualno imala više ponuđenih odgovora (7, 10, 12), izvršeno je njihovo preskaliranje na nivoe vrednosti od 1 do 4.

Da bi se proverilo odstupanje posmatranih skorova od normalne raspodele i kako bi se znalo da li su ispunjeni uslovi za korišćenje parametarskih testova, primenjen je test normalnosti Kolmogorov Smirnova. Na osnovu dobijenih značajnosti, kod svih skorova se javilo značajno odstupanje od normalne raspodele, te su za dalju proveru postavljenih hipoteza korišćene neparametarske metode, Man-Vitnjev (Mann-Whitney) U test, Kruskal Volisov (Kruskal Wallis) test, Spermanova (Spearman) korelacija rangova.

U ovom poglavlju su prikazani podaci o pouzdanosti primenjenih instrumenata. Za oba instrumenta pouzdanost je ispitana preko Kronbahovog alfa (Cronbach alpha) koeficijenta interne konzistentnosti. Kako je za potrebe ovog istraživanja kvalitet angažovanja studenata sagledavan kroz indikatore koji ovaj kvalitet određuju iz perspektive studenata i iz perspektive nastavnika, neophodno je prikazati metrijske karakteristike ovih skala.

7.1.1. Pouzdanost skala NSSE indikatora angažovanja studenata

Pouzdanost skala i subskala NSSE angažovanja studenata ispitivana je uobičajenim postupkom u okviru metode interne konzistentnosti. Skale i subskele namenjene su merenju oblasti i indikatora kvaliteta studentskog angažovanja, a broj ajtema u okviru svakog od predmeta merenja kreće se između 3 i 17. Podaci provere unutrašnje konzistentnosti NSSE subskala prikazani su u Tabeli 24.

Tabela 24. Mere interne konzistentnosti za subskele NSSE indikatora kvaliteta angažovanja

NSSE indikatori angažovanja	Broj ajtema	Kronbahov alfa koeficijent
Akademski izazov	17	0.842
Zajedničko učenje studenata	8	0.706
Iskustvo sa nastavnicima	9	0.777
Institucionalno okruženje	13	0.872
Učenje mišljenjem višeg reda	4	0.829
Refleksivno i integrativno učenje	7	0.806
Strategije učenja	3	0.539
Numeričko rezonovanje	3	0.766
Kolaborativno učenje	4	0.592
Negovanje različitosti	4	0.824
Interakcije nastavnika i studenata	4	0.795
Efektivno podučavanje	5	0.819
Kvalitet interakcija	5	0.747
Podržavajuća organizaciona kultura	8	0.863

Iz prikazanih podataka može se uočiti da skoro svi predmeti merenja pokazuju pouzdanost na veoma zadovoljavajućem nivou, što je u skladu sa podacima o pouzdanosti u normativnom uzorku (NSSE *Engagement Indicators Internal Consistency Statistics*, 2019).

U pogledu skala NSSE indikatora kvaliteta angažovanja, izmerena je veoma visoka pouzdanost (preko 0,8) u okviru oblasti Akademski izazov i Institucionalno okruženje. Takođe, visokim se smatraju koeficijenti skala kojima se ispituju područja zajedničkog učenja studenata i iskustava sa nastavnicima.

Kod većine predmeta, merenja u okviru subskala koeficijent unutrašnje konzistentnosti smatra se veoma visokim i iznosi preko 0,8 (učenje mišljenjem višeg reda, refleksivno i integrativno učenje, negovanje različitosti, efektivno podučavanje i podržavajuća organizaciona kultura), dok su kod pojedinih subskala koeficijenti visoki – preko 0,7 (numeričko rezonovanje, interakcije nastavnika i studenata, kvalitet interakcija). Možda bi se mogle smatrati problematičnim dve subskele koje se odnose na strategije učenja i kolaborativno učenje jer njihovi koeficijenti interne konzistencije pokazuju najniže vrednosti (ispod 0,6). Ipak, za ovakav nalaz moglo bi se naći određeno opravdanje. S obzirom na to da je broj ajtema u svakom od predmeta merenja dosta nizak, i iznosi 3, odnosno 4, tako i nešto niži Kronbahov alfa koeficijent ne predstavlja iznenađujući nalaz. Stoga, NSSE subskele u ovom istraživanju mogu se posmatrati kao pouzdane.

7.1.2. Pouzdanost skala FSSE indikatora angažovanja studenata

Za FSSE indikatore angažovanja takođe je merena pouzdanost glavnih skala koje ispituju četiri područja studentskog angažovanja i subskala koje ispituju aspekte unutar njih (Tabela 25).

Tabela 25. Mere interne konzistentnosti za skale FSSE indikatora angažovanja

NSSE indikatori angažovanja studenata	Broj ajtema	Kronbahov alfa koeficijent
Akademski izazov	17	0.902
Zajedničko učenje studenata	8	0.807
Iskustvo sa nastavnicima	12	0.821
Institucionalno okruženje	13	0.842
Učenje mišljenjem višeg reda	4	0.830
Refleksivno i integrativno učenje	7	0.903
Strategije učenja	3	0.815
Numeričko rezonovanje	3	0.899
Kolaborativno učenje	4	0.875
Negovanje različitosti	4	0.840
Interakcije nastavnika i studenata	4	0.805
Efektivno podučavanje	8	0.803
Kvalitet interakcija	5	0.860
Podržavajuća organizaciona kultura	8	0.863

Dobijeni podaci su saglasni sa podacima o pouzdanosti skala koje daju i sami autori (*FSSE Administration Overviews*, 2020). Mere pouzdanosti glavnih skala koje ispituju oblasti studentskog angažovanja su sasvim zadovoljavajuće. Prikazani podaci govore u prilog pouzdanosti interne konzistentcije navedenih svih skala i subskala nastavničkih pokazatelja kvaliteta angažovanja studenata u visokoškolskom kontekstu. Kada su u pitanju skale FSSE indikatora kvaliteta angažovanja, izmerena je veoma visoka pouzdanost (preko 0,8) u okviru svake od oblasti – Akademski izazov, Zajedničko učenje studenata, Iskustvo sa nastavnicima, Institucionalno okruženje.

U slučaju svih ispitivanih subskala, odnosno indikatora, pokazana je veoma visoka pouzdanost (viša od 0,8). Takođe, pouzdanost subskale kojom se ispituje refleksivno i integrativno učenje, čija je vrednost iznad 0,9, a koja se u pojedinim slučajevima može smatrati problematičnom u smislu relevantnosti i pouzdanosti, odgovarajuća je s obzirom na broj ajtema (ukupno 7). Stoga se i FSSE subscale u ovom istraživanju mogu posmatrati kao pouzdane.

8. KARAKTER ISTRAŽIVANJA

Istraživanje je teorijsko-empirijskog karaktera. Kada je reč o teorijskom karakteru istraživanja, analizirana je različita pedagoška literatura, prvenstveno iz oblasti visokoškolske pedagogije, visokoškolske didaktike i metodologije pedagoških istraživanja. Pored toga, analizirani su i različiti izvori iz oblasti psihologije, pedagogije, menadžmenta i organizacionih nauka. Nakon teorijskog dela, u radu su predstavljeni rezultati istraživanja i zaključci do kojih se došlo empirijskim istraživanjem.

9. ZNAČAJ ISTRAŽIVANJA

Istraživanjem kvaliteta studentskog angažovanja u kontekstu akademskog okruženja pruža se mogućnost za sagledavanje dva veoma važna aspekta kvaliteta visokog obrazovanja, efikasnosti i efektivnosti studiranja. Iz perspektive povećanja efikasnosti studiranja, angažovanje studenata je prepoznato kao značajan mehanizam, „antidot” za probleme ostvarivanja akademskih postignuća, izgaranje, napuštanje sistema obrazovanja i retenciju. Pored korektivne, kako je interpretirana prethodna funkcija, angažovanje ima značajnu ulogu u prevenciji neuspeha u studiranju. U radu se navode i analiziraju stavovi različitih autora koji smatraju da je angažovan istovremeno i uspešan student, odnosno da studenti koji ostvaruju visok nivo angažovanja, osim što postižu bolje rezultate u učenju, iskazuju zadovoljstvo, osećanje pripadnosti i unutrašnje su motivisani.

Teorijski i praktični značaj istraživanja ogleda se u njegovoj direktnoj vezi sa ključnim procesima kao što su: (1) efikasnost koja se iskazuje kroz uspeh, odnosno prosečnu ocenu na studijama i ukupne ESPB bodove, broj upisanih studenata u drugu godinu studija, kontinuitet u procesu studiranja – trociklični sistem studija, uspeh prilikom prelaska iz jedne u drugu instituciju i (2) efektivnosti studiranja koja podrazumeva pristup student u centru nastave i učenja kao jedne od centralnih misija i politika Evropskog prostora visokog obrazovanja.

Za razliku od drugih zemalja u kojima je angažovanje studenata predmet interesovanja i proučavanja mnogih istraživačkih organizacija, tela i različitih projekata, u Republici Srbiji istraživanja ove teme nisu na zavidnom nivou pa bi svako naučno i sistematsko proučavanje predstavljalo značajan doprinos unapređivanju ovog važnog područja obrazovanja. S obzirom na to da će istraživanjem biti obuhvaćen korpus literature iz oblasti visokoškolskog

obrazovanja, istraživanje ima posredan doprinos na razvoj visokoškolske pedagogije kao naučne discipline.

Očekuje se da će dobijeni rezultati pružiti jasan uvid u različite aspekte i mogućnosti za unapređivanje studentskog angažovanja i bogaćenja iskustva studiranja. Kako je istraživanje zasnovano na dobrim praksama, pruža se mogućnost za sagledavanje šireg konteksta i za poređenje dobijenih rezultata sa rezultatima istraživanja sličnog tipa na međunarodnom nivou. Takođe, fakultetima koji su uzeli učešće u istraživanju mogu da uoče koje su njihove „jače strane”, a u kojim oblastima bi trebalo da intenziviraju svoj rad.

Na osnovu dobijenih rezultata pruža se mogućnost za izvođenje određenih implikacija a samim tim i inicijativa koje bi poslužile kao osnova za izradu akcionog plana za sprovođenje Strategije obezbeđenja kvaliteta. Time bi se definisali određeni postupci i mehanizmi upravljanja na nivou visokoškolske ustanove koji bi bili usmereni ka angažovanju studenata kroz postojeće oblasti unapređenja kvaliteta obuhvaćene Strategijom, poput organizacije i realizacije nastave i izbora metoda, ocenjivanja studenata u okviru predispitnih obaveza i na ispitu, profesionalnosti i etičnosti u radu nastavnika, njihovih naučnih i pedagoško-metodičkih kompetencija. Takođe, Strategija podrazumeva obezbeđivanje postignuća studenata, njihove uspešnosti, efikasnosti i kompetencija, dostupnosti i jednakosti, mobilnosti, ali i kvaliteta studiranja i života studenata u ustanovi (vannastavne aktivnosti studenata, studentski standard, studentsko organizovanje i participacija studenata). U svim navedenim oblastima moguće je delovanje i unapređivanje kvaliteta shodno potrebama i mogućnostima ustanove.

10. NIVO I NAČIN OBRADJE PODATAKA

Za statističku obradu i analizu podataka korišćen je SPSS softverski program.

Za obradu podataka su primenjene različite statističke tehnike. Korišćene su deskriptivne statističke mere za utvrđivanje stepena izraženosti ispitivanih varijabli u ispitanom uzorku. Takođe, primenjeni su odgovarajući koeficijenti korelacije za utvrđivanje pouzdanosti korišćenih instrumenata i raspodele ispitanog uzorka. Provera validnosti i pouzdanosti upitnika vršila se pomoću Kronbahovog alfa koeficijenta i Kolmogorov-Smirnovog testa o jednakosti raspodela. Kao odgovarajući koeficijenti korelacije za utvrđivanje povezanosti pojedinih indikatora i karakteristika studenata, nastavnika i

visokoškolskih ustanova, u radu su primenjeni Man-Vitnjev (Mann Whitney) U test o jednakosti medijana, Kruskal Volisov (Kruskal Wallis) test, Spermanova (Spearman) korelacija rangova. Pored navedenih, primenjene su konfirmatorna faktorska i kanonička diskriminaciona analiza. Ovi analitički postupci imali su za cilj ispitivanje pripadajućih pokazatelja kvaliteta angažovanja studenata u određenim visokoškolskim ustanovama.

11. TOK I ORGANIZACIJA ISTRAŽIVANJA

Kritičkom analizom dostupne literature pristupilo se izradi teorijske osnove rada. Nakon teorijskog i metodološkog pristupa problemu, prešlo se na pripremu za realizovanje istraživanja. Instrumenti su prevedeni i prilagođeni, te je sprovedeno istraživanje na manjem uzorku ispitanika, nakon čega je ponovo usledilo njihovo prilagođavanje. Nakon formulisanja konačne verzije upitnika, usledila je priprema za njihovo distribuiranje u ustanovama. Pripremne radnje podrazumevale su ostvarivanje kontakta sa nadležnim osobama na fakultetima, sekretarima i prodekanima za nastavu, sa ciljem upućivanja zvaničnog zahteva za sprovođenje istraživanja u ustanovi (*Prilog 2*) i dobijanja saglasnosti (*Prilog 3*). Ovim zahtevom obuhvaćeno je sedam fakulteta Univerziteta u Nišu, a istraživanje je uspešno sprovedeno na šest i to na: Filozofskom fakultetu, Medicinskom fakultetu, Fakultetu sporta i fizičke kulture, Prirodno-matematičkom fakultetu, Elektronskom fakultetu i Fakultetu zaštite na radu.

Naredna faza istraživanja podrazumevala je prikupljanje podataka. S obzirom na okolnosti, izmenjen je pristup anketiranju ispitanika. Naime, prvobitno je planirano da ispitanici popunjavaju papirnu verziju instrumenata pre ili nakon časova nastave (u zavisnosti od individualnog dogovora sa nastavnicima). Kako je realizacija ove faze planirana za drugi semestar školske 2019/2020. godine, usled pandemije virusa COVID-19, zatvaranja visokoškolskih ustanova i prelaska na onlajn nastavu, nije bilo moguće nastaviti prema predviđenoj dinamici. Iz ovog razloga, pored papirne, kreirane su i elektronske Gugl (*Google*) verzije navedenih upitnika prema odobrenju autora instrumenata. Nakon poboljšanja epidemiološke situacije u Republici Srbiji, nastavljeno je administriranje upitnika među nastavnicima i studentima. U zavisnosti od postojeće organizacije i načina rada na fakultetima, pristupilo se anketiranju. Samim tim, jedan deo uzorka je popunio verziju elektronskih upitnika a drugi deo verziju papir-olovka nakon popuštanja epidemioloških

mera. Većina ispitanika (321 student i 98 nastavnika) odgovorila je na pitanja elektronskim putem, što je u skladu sa načinom rada i realizacije akademskih obaveza u datom trenutku. Istraživanje je sprovedeno tokom maja i juna meseca 2020. godine, nakon završetka nastave, kako bi ispitanici mogli što adekvatnije da odgovore na pitanja o svojim iskustvima. Kako se radi o standardizovanim instrumentima za koje su dobijene dozvole za prevod, adaptaciju i korišćenje, anketiranje ispitanika je realizovano pod supervizijom realizatora istraživača prema uslovima navedenim u ugovorima. Krajnjom analizom obuhvaćena su 632 adekvatno popunjena upitnika, što je približno predviđenom broju koji je prikazan u prijavi teme istraživanja.

U finalnoj fazi istraživanja usledilo je formiranje baze prikupljenih podataka u softverskom paketu IBM®SPSS 25 i kvantitativna obrada podataka primenom odgovarajućih statističkih postupaka. U procesu izrade strukturalnog modela za svaku od visokoškolskih ustanova korišćen je softverski paket IBM®SPSS® Amos™ 25. Podaci dobijeni istraživanjem nadalje su analizirani i interpretirani, te su na osnovu njih izvedeni odgovarajući zaključci i pedagoške implikacije u završnim razmatranjima.

III ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

1. ZASTUPLJENOST INDIKATORA ANGAŽOVANJA STUDENATA

U poglavlju o zastupljenosti indikatora kvaliteta angažovanja studenata prikazani su rezultati koji se, pre svega, odnose na prosečne vrednosti na ispitivanim skalama indikatora angažovanja iz perspektive studenata i nastavnika i na raznim aspektima unutar njih. Interpretirani su dominantni pokazatelji indikatora kvaliteta angažovanja na ispitanom uzorku studenata i na uzorku nastavnika. Rezultati su analizirani poređenjem prosečnih vrednosti na subskalama NSSE i FSSE indikatora kvaliteta angažovanja, kao i njihovim sagledavanjem iz perspektive različitih nacionalnih konteksta.

1.1. Dominantni indikatori i oblasti angažovanja studenata

S obzirom na to da je jedan od zadataka istraživanja sprovedenog u okviru ovog rada bio utvrđivanje nivoa zastupljenosti angažovanja studenata na ispitanom uzorku, u istraživanju se pošlo od očekivanja da postoji visoka zastupljenost (prosečan skor iznad 2,40) u svim područjima kvaliteta angažovanja studenata (Tabele 26 i 27). Takođe, pretpostavka je da se kao dominantni pokazatelji u kategorijama Akademski izazov, Zajedničko učenje studenata, Iskustvo sa nastavnicima i Institucionalno okruženje na ispitanom uzorku studenata izdvoje sledeći indikatori: refleksivno i integrativno učenje, kolaborativno učenje, efektivno podučavanje i podržavajući kontekst. Prikazane su dobijene prosečne vrednosti na skalama NSSE i FSSE kojima se indikatori kvaliteta ispituju.

Tabela 26. Prosečne vrednosti na skalama NSSE koje ispituju indikatore angažovanja na ispitanom uzorku studenata

Područje angažovanja studenata	Broj ispitanika	Min.	Max.	Aritmetička sredina	Standardna devijacija
Akademski izazov	515	1.11	4.00	2.60	0.53
Zajedničko učenje studenata	516	1.00	4.00	2.85	0.55
Iskustvo sa nastavnicima	515	1.10	4.00	2.48	0.55
Institucionalno okruženje	515	1.14	4.00	2.63	0.58
Učenje mišljenjem višeg reda	514	1.00	4.00	2.68	0.68
Refleksivno i integrativno učenje	515	1.14	4.00	2.83	0.61
Strategije učenja	514	1.00	4.00	2.68	0.68
Numeričko rezonovanje	513	1.00	4.00	2.20	0.72
Kolaborativno učenje	515	1.25	4.00	2.84	0.56
Negovanje različitosti	513	1.00	4.00	2.86	0.86
Interakcije nastavnika i studenata	515	1.00	4.00	2.18	0.74
Efektivno podučavanje	515	1.00	4.00	2.77	0.67
Kvalitet interakcija	515	1.00	4.00	2.95	0.70
Podržavajuća organizaciona kultura	513	1.00	4.00	2.30	0.71

Rezultati ukazuju na to da ispitivani studenti visokoškolsku ustanovu percipiraju prvenstveno kao mesto gde mogu da iskažu svoje mišljenje, da ga razmenjuju sa drugima i da iz tih interakcija „izvuku” najbolje za izgradnju svoje ličnosti. Naglašena je uloga relacionih veza i odnosa i zajedničke izgradnje znanja i značenja, te su područja angažovanja kod kojih je naglašena socijalna dimenzija, Zajedničko učenje studenata (2,85) i Institucionalno okruženje (2,63), bolje rangirana od oblasti koje su orijentisane prema obrazovnoj dimenziji (Akademski izazov – 2,60 i Iskustvo sa nastavnicima – 2,48). Takođe, rezultati u okviru subskala koje ispituju indikatore kvaliteta angažovanja na ispitanom uzorku studenata ukazuju na izraženiji socijalni aspekt. Naime, od svih indikatora studenti najvišim prosečnim vrednostima procenjuju kvalitet interakcija u visokoškolskoj ustanovi (2,95). Odmah zatim, studenti kao visoko kvalitetne posmatraju negovanje različitosti (2,86) i kolaborativno učenje (2,84). Shodno podacima, ispitanici su procenili da dominantnu ulogu u njihovom studiranju čine relacioni odnosi koje oni ostvaruju u ustanovi. Prema tome, interakcija koja se ostvaruje u ustanovama može biti od presudnog značaja za pozitivna ili negativna iskustva koja studenti vezuju za proces studiranja.

Iako dobijeni rezultati ukazuju na to da su indikatori povezani sa saradnjom i interakcijama unutar ustanove percipirani kao dominantni, ipak nije moguće jednoobrazno govoriti o ovom aspektu. Premda studenti procenjuju kvalitet interakcija koje ostvaruju unutar ustanove veoma dobrim, oni takođe percipiraju organizacionu kulturu nedovoljno podržavajućom i stavljaju je na mesto jednog od najniže rangiranih indikatora angažovanja (2,30). Ovim podacima se ukazuje na to da studenti uspostavljaju kvalitetne relacije u organizaciji, ali da ne dobijaju dovoljno stimulansa i podrške da obogate svoje iskustvo studiranja. U tom pogledu, posebno je važno stvoriti organizacionu klimu i kulturu brige za blagostanje svih njenih učesnika. Ovaj proces podrazumeva sistematski pristup i rad na bogaćenju ponude nastavnih aktivnosti. Potrebno je i uvezivanje sa različitim interesnim stranama koje mogu doprineti vannastavnom angažmanu. Time se proširuje delokrug institucije i pruža prilika za postizanje konkurentnosti kojoj svi fakulteti, u skladu sa svojim misijama i vizijama, teže.

Na sličan način ocenjene su Interakcije sa nastavnicima (2,18) koje, prema proceni ispitivanih studenata, nisu dovoljno učestale i adekvatne. Nasuprot kvalitetu interakcija, studenti visoko rangiraju Kvalitet podučavanja (2,77), čime se može zaključiti da se produktivne relacije između studenata i nastavnika intenzivnije ostvaruju u procesu nastave.

Prema tome, može se ustanoviti da se relacije student–nastavnik na ispitivanom uzorku odvijaju u pretežno formalnom kontekstu dok je komunikacija mimo nastave retkost.

Kada su u pitanju dominantni pokazatelji u području relevantnih obrazovnih aktivnosti, odnosno akademskog izazova, na osnovu dobijenih rezultata može se uočiti da se u nastavi teži ka refleksiji i integraciji znanja (2,83), ka razvijanju strategija i dubinskog pristupa učenju (2,68) kao i ka metakognitivnim sposobnostima studenata (2,68), dok se numeričkom opismenjavanju pridaje manji značaj (2,20). Oblast numeričke pismenosti nije dovoljno zastupljena ni adekvatno percipiran njen doprinos ishodima učenja neophodnim za dalji radni angažman studenata. Zapostavljanje statističkih i brojčanih podataka nije samo slučaj uzorka obuhvaćenog ovim istraživanjem, te su i autori koji su se ovim bavili u različitim kontekstima (Galli et al., 2008; Rasmi Abed et al., 2015; Fauzan et al., 2020; Tsao & Lin, 2008) istakli značaj i različite načine za ispitivanje numeričke pismenosti na svim nivoima obrazovanja. Iako je, uglavnom pod uticajem rezultata PISA testiranja, na nivoima osnovnog i srednjeg obrazovanja načinjen pomak, čini se da visokoškolske institucije ne posvećuju pažnju ovoj oblasti u meri u kojoj je to neophodno.

Na ispitivanom uzorku prosečni skorovi se u određenoj meri preklapaju u odnosu na rezultate dobijene u drugim nacionalnim kontekstima. S obzirom na to da su u normativnim istraživanjima indikatori rangirani na različite načine (procenti, skorovi, kumulativni skorovi i slično), biće istaknuta njihova zastupljenost, ali ne i brojčana vrednost.

Za razliku od ispitanika na fakultetima Univerziteta u Nišu, gde je akcenat na socijalnoj dimenziji, na uzorku studenata u **Velikoj Britaniji** (*UKES – United Kingdom Engagement Survey*) rezultati (od 2015. do 2020. godine) ukazuju na dominaciju akademski izazovnih aktivnosti i svih subskala unutar nje. Najniže su rangirane aktivnosti koje uključuju socijalne interakcije među studentima i sa nastavnicima (Neves, 2020).

Istraživanje angažovanja studenata u **Irskoj** (*ISSE – Irish Survey of Student Engagement*) pokazalo je najdominantnijim indikatore misaone aktivnosti višeg reda i kvalitet interakcija. Rezultati istraživanja na uzorku irskih studenata dosta su slični rezultatima dobijenim u ovom radu u pogledu iskustava koje studenti imaju sa nastavnicima. Naime, efektivno podučavanje potpada u najbolje rangirane oblasti, dok su interakcije sa nastavnicima i u ovom kontekstu najslabije zastupljene (*The Irish Survey of Student Engagement*, 2017). Kako u Irskoj godinama unazad postoji razvijena oblast studentskog angažmana na svim nivoima sistema visokog obrazovanja, samim tim i razvijena mreža podrške nastavnicima u implementaciji savremenih metoda, dobijeni podaci na fakultetima kod nas ukazuju na visok kvalitet i kompetencije univerzitetskih nastavnika. Iako se

suočavaju sa mnogim poteškoćama, nastavnici na fakultetima obuhvaćenim ovim istraživanjem ostvaruju visok nivo kvaliteta nastavne prakse.

Podaci dobijeni na uzorku u okviru istraživanja kvaliteta studentskog angažovanja u **Severnoj Africi** (*SASSE – South African Survey of Student Engagement*) pokazuju da je negovanje različitosti među prioritetima visokoškolskog konteksta, ali istovremeno ukazuju na nizak kvalitet interakcija studenata sa nastavnicima i drugim članovima organizacije i sugerišu na potrebu za njegovim poboljšanjem (Schreiber & Yu, 2016; Strydom & Mentz, 2010). S obzirom na kontekst, negovanje različitosti kao indikator kvaliteta angažovanja može se razmatrati različito, iz perspektive rasne osnove (crni i beli afrički ispitanici) u heterogenim sredinama ili pak ekonomskog statusa i društveno-političkih stavova u homogenim sredinama kakav je Univerzitet u Nišu.

Kako su istraživanja studentskog angažovanja u **Kini** (*NSSE – China Student Survey*) ukazala na to da je institucionalno okruženje percipirano kao podržavajuće, ali ga karakteriše slab kvalitet relacija nastavnik–student (Guo-ying et al., 2012), kao i da nedostatak interakcija između nastavnika i studenata značajno utiče na postignuća studenata, sve više se insistira na strategijama kojima se intenziviraju ove relacije (Mei et al., 2016). Za razliku od skorova na uzorku studenata Univerziteta u Nišu, studenti u Kini uglavnom procenjuju kvalitet angažovanja kao nedovoljan u skoro svim segmentima. Razlog ovome može se tražiti u razlikama među kontekstima sistema visokog obrazovanja. Naime, visoko obrazovanje u Republici Srbiji relativno je lako dostupno na šta ukazuje dosta nepopunjenih mesta na fakultetima svake godine. Takođe, ne može se smatrati da među ustanovama ima elitnih već se pojedini fakulteti smatraju „traženijim” u odnosu na druge. Međutim, suštinski, kvalitet znanja koje studenti mogu da očekuju dosta je ujednačen. I, ne manje važno, finansiranje studiranja moguće je uz podršku iz državnih sredstava. S obzirom na okolnosti, studenti uglavnom mogu biti zadovoljni odnosom uloženo – dobijeno. Nasuprot stanju kod nas, Rosova i saradnici (Ross et al., 2011), ispitujući kontekst i strukturu NSSE-China, navode da budući brusoši u Kini provode više od 12 časova dnevno u učenju tokom srednje škole kako bi se upisali na prestižne fakultete. Svoje studiranje, koje je često veoma skupo, finansiraju samostalno, a konkurentnost pri zapošljavanju ih navodi na izuzetno izraženu kompetitivnost. Stoga su očekivanja studenata u Kini veoma velika i očekivani su rezultati niži u odnosu na uzorak kod nas.

Do sličnih nalaza se došlo u istraživanjima realizovanim u **Australiji i na Novom Zelandu** (*AUSSE – Australasian Survey of Student Engagement*), kao i na **američkom** podneblju (*NSSE – National Survey of Student Engagement*). Prema ovim rezultatima,

kvalitet interakcija i efektivno podučavanje predstavljaju dominantne indikatore dok je pokazatelj koji oslikava interakcije između nastavnika i studenata najmanje zastupljen (Coates, 2009; Radloff, 2010). Takođe, rezultati dobijeni na američkom normativnom uzorku u najvećoj meri se podudaraju sa rezultatima ovog istraživanja (*NSSE Engagement Indicators*, 2020).

S obzirom na očekivanja da se kao dominantni indikatori na ispitanom uzorku studenata izdvoje sledeći: reflektivno i integrativno učenje, kolaborativno učenje, efektivno podučavanje i podržavajući kontekst, može se uvideti da poslednji pokazatelj ipak nije percipiran kao dominantni u području institucionalnog okruženja. Kako studenti ipak ne doživljavaju visokoškolske ustanove kao mesta u kojima mogu dobiti više od transmisije znanja, može se utvrditi da je postavljena hipoteza – delimično potvrđena. Ovakvi rezultati upućuju na potrebu da institucije organizuju svoje funkcionisanje na način gde postaju prijemčivije za potrebe svojih studenata. Ne samo za njihov akademski uspeh i napredak, već i u pogledu podrške ličnom razvoju i pružanju mogućnosti za participiranje u raznim nastavnim i vannastavnim aktivnostima.

Pored dominantnih indikatora i oblasti kvaliteta angažovanja iz perspektive studenata, u istraživanju je ispitivana i perspektiva nastavnika. Prosečne vrednosti na skalama FSSE koje ispituju indikatore kvaliteta angažovanja studenata na ispitanom uzorku nastavnika prikazane su u Tabeli 27.

Tabela 27. Prosečne vrednosti na skalama FSSE koje ispituju indikatore angažovanja na ispitanom uzorku nastavnika

Područje angažovanja studenata	Broj ispitanika	Min.	Max.	Aritmetička sredina	Standardna devijacija
Akademski izazov	118	1.82	4.00	3.00	0.49
Zajedničko učenje studenata	118	1.50	4.00	2.77	0.57
Iskustvo sa nastavnicima	118	1.94	4.00	3.26	0.40
Institucionalno okruženje	118	1.96	4.00	3.08	0.42
Učenje mišljenjem višeg reda	118	1.25	4.00	3.22	0.65
Refleksivno i integrativno učenje	118	1.29	4.00	3.14	0.69
Strategije učenja	118	1.00	4.00	3.19	0.76
Numeričko rezonovanje	118	1.00	4.00	2.43	0.75
Kolaborativno učenje	118	1.00	4.00	3.11	0.70
Negovanje različitosti	118	1.00	4.00	2.43	0.75
Interakcije nastavnika i studenata	118	1.00	4.00	2.92	0.60
Efektivno podučavanje	118	2.63	4.00	3.61	0.36
Kvalitet interakcija	118	1.70	4.00	2.93	0.52
Podržavajuća organizaciona kultura	118	1.88	4.00	3.22	0.54

Ispitivani nastavnici su dali relativno visoke procene predstavljanim oblastima i pokazateljima. Uočava se da najveću prosečnu vrednost ima područje koje podrazumeva

iskustvo studenata sa nastavnicima (3,26). Ovaj indikator ima relativno nisku standardnu devijaciju (0,40), što dokazuje da postoji jedinstvo ispitanika jer su odgovori koncentrisani oko prosečne vrednosti. Daljim posmatranjem prosečnih vrednosti, uočava se da ispitanici visoko procenjuju pokazatelje koji se odnose na institucionalno okruženje (3,08) i akademski izazovne aktivnosti (3,00). Zajedničko učenje studenata je najniže procenjena oblast kvaliteta angažovanja studenata sa prosečnim skorom 2,77, i jedinim čija je vrednost ispod 3.

Kada su u pitanju rezultati unutar kategorija, nastavnici su jedinstveni po pitanju procene da je efektivno podučavanje dominantni indikator kvaliteta angažovanja studenata (prosečna vrednost 3,61, aritmetička sredina 0,36). Ovi podaci su u skladu sa strategijom unapređivanja kvaliteta na fakultetima Univerziteta u Nišu, u kojoj se kao primarne snage navode upravo nastavničke kompetencije. Takođe, visoko su pozicionirani pokazatelji prema kojima je u nastavi zastupljeno učenje mišljenjem višeg reda i podsticajni aspekt podržavajuće organizacione kulture (prosečne vrednosti 3,22). Najniže procenjeni indikatori od strane nastavnika jesu negovanje različitosti među studentima i numeričko rezonovanje (prosečne vrednosti 2,43).

Na ispitanom uzorku mere su slične ili više na svim skalama u odnosu na normativni uzorak (*FSSE Administration Overviews*, 2020). Najpribližniji rezultatima ovog istraživanja jesu oni na uzorku nastavnika na Univerzitetu UFC¹¹¹ u Južnoafričkoj Republici – LSSE (*LSSE – SASSE Combined Report*, 2018). Uvidom u dostupnu dokumentaciju, zapaža se da postoje sličnosti UFC-a sa kontekstom Univerziteta u Nišu, posebno u oblasti uvođenja inovacija u nastavu i podrške studentima. Takođe, može se uočiti da su u ovoj ustanovi načinjeni izvesni pomaci u transformisanju organizacione kulture prema paradigmi student u centru, istraživačkom usmerenju i društvenom angažmanu, dok ovi aspekti još uvek pretežno pripadaju budućim planovima niških fakulteta.

Za razliku od studenata koji su percipirali socijalnu dimenziju konteksta dominantnom, ispitivani nastavnici su se više fokusirali na indikatore koji prevashodno imaju obrazovnu ulogu. Najizraženije razlike uočavaju se u domenu kontekstualnih činilaca. Nastavnici su percipirali kulturu organizacije visoko podržavajućom a interakcije sa studentima intenzivnim. Nasuprot tome, studenti upravo ove aspekte vide kao „najslabije karike” konteksta visokoškolskih ustanova. Ovakav odnos i razmimoilaženje nisu slučaj samo sa istraživanjem realizovanim na fakultetima u Nišu, odnosno u Republici Srbiji. Ovaj trend zapažen je na svim normativnim uzorcima i u svim kontekstima. Jedno od polazišta kojim bi

¹¹¹ UFC – *University of the Free State*. Dostupno na <https://www.ufs.ac.za/>

se mogle objasniti protivurečnosti do kojih se došlo nalazi se u činjenici da broj nastavnika nije srazmeran broju studenata. Razlog tome jesu velike grupe sa kojima nastavnici ne mogu da ostvare kvalitetnu socijalnu interakciju niti da ih upoznaju u punom intenzitetu i ekstenzitetu. Takođe, nastavnici percipiraju obrazovnu dimenziju kao dominantnu, što je opravdano s obzirom na to da visokoškolske ustanove prevashodno imaju obrazovnu ulogu. Naime, vrlo je verovatno da nastavnici intenzivno komuniciraju sa studentima i žele da svakom ponaosob izađu u susret. Međutim, ovo se odnosi samo na određeni broj studenata, onih koji su inicirali komunikaciju i zatražili pomoć. Veoma veliki broj studenata, kako se navodi u istraživanjima Kuha i saradnika (Kuh et al., 2001; 2006; 2009), ne ostvaruje lično komunikaciju sa nastavnicima tokom svog studiranja. Iz tog razloga, oni sredinu i nastavnike ne percipiraju podržavajućim. Kako se moglo videti iz *Izveštaja o samovrednovanju ustanova*, na fakultetima obuhvaćenim ovim istraživanjem zabeleženo je da postoji problem nedovoljnog broja nastavnika i saradnika te da ovo bitno utiče na kvalitet rada sa studentima. Podaci do kojih se došlo potkrepljuju ove tvrdnje i ukazuju na potrebu za zapošljavanjem dodatnog nastavnog kadra, čime bi se direktno doprinelo funkcionisanju ustanova. Iz razloga neusaglašenosti u percepcijama ispitanika iz redova nastavnika i studenata, neophodno je dodatno produbiti aspekte unutar pokazatelja kako bi se bliže sagledao odnos i interpretirali mogući razlozi za ovaj odnos.

Kada je u pitanju postavljena hipoteza da se u svim područjima i kod svih ispitanika kvaliteta angažovanja studenata javlja visoka zastupljenost (prosečan skor), na osnovu dobijenih rezultata može se ustanoviti da je ova pretpostavka – potvrđena.

1.2. Odnos NSSE i FSSE indikatora angažovanja

Pored utvrđivanja zastupljenosti područja kvaliteta angažovanja studenata i dominantnih pokazatelja, u cilju adekvatnog sagledavanja i boljeg razumevanja različitih aspekata unutar njih, izvršena je komparativna analiza perspektive studenata i nastavnika na osnovu prosečnih vrednosti ajtema NSSE i FSSE skala indikatora kvaliteta angažovanja studenata. Radi ekonomičnosti i obima Tabele 28, podaci su prikazani u *Prilogu 8*.

U istraživanju se pošlo od pretpostavke da postoji izražen stepen slaganja između percepcija studenata i nastavnika u pogledu indikatora angažovanja.

Kada je u pitanju područje *akademski izazovnih aktivnosti*, ispitivan je odnos studenata i nastavnika prema: naglašavanju viših kognitivnih procesa, integraciji i refleksiji

znanja, numeričkoj pismenosti u nastavi kao i podsticanju studenata da razvijaju lične strategije učenja.

U pogledu *podsticanja mišljenja višeg reda* u visokoškolskom kontekstu, izvršena je komparacija odgovora nastavnika i studenata prema zastupljenosti nivoa primene, analize, sinteze i evaluacije u nastavi. Rezultati ukazuju na to da nastavnici percipiraju aktivnosti koje podstiču studente „na razmišljanje” zastupljenijim u nastavi u odnosu na studente. Ove razlike su najizraženije u domenu analize raščlanjivanjem ideja, iskustava i načina mišljenja, čiju zastupljenost studenti procenjuju skorom 2,66, a nastavnici 3,25. Ovi nalazi mogu se interpretirati tako da nastavnici za polazište u svom radu koriste Blumovu taksonomiju, te da akcenat stavljaju na više misaone procese. Međutim, konkretni metodički postupci i realizacija aktivnosti često nisu kompatibilni sa načinima na koji određena grupa studenata uči zbog čega dolazi do izostajanja ishoda ovog procesa. U tom pogledu, može se konstatovati da ne postoji univerzalno rešenje i pristup namenjen realizaciji određenih sadržaja. Neka grupa studenata bolje reaguje na kontinuiranu proveru znanja, druga na diskusije i debate, dok pojedine žele da prezentuju svoje radove, itd. Iz tog razloga često nije dovoljno da nastavnici nastoje da organizuju čas unapred očekujući određene efekte, već je neophodno da prvo upoznaju studente i prilagode način rada njihovim stilovima učenja. Na pitanje da li prilagođavaju nastavu, nastavnici su odgovorili potvrdno sa skorom 3,45. Važno je da nastavnici uviđaju značaj ovog indikatora i zato ga visoko vrednuju, ali moguće je da nemaju uvek prilike da ga podstaknu i razvijaju.

Iz perspektive *refleksivnog i integrativnog učenja* ispitivano je koliko nastavnici pridaju značaja ovom aspektu nastave i učenja kao i kakve su prilike da studenti participiraju u ovim aktivnostima. Kada je reč o istraživanjima refleksivnog i integrativnog učenja i nastave koje su sprovedli Fullana i saradnici (Fullana et al., 2014), Vein i saradnici (Veine et al., 2019) i Zigeres (Zeegers, 2004), pokazalo se da primena prethodnog znanja, odnosno ulaganje truda da se sadržaj sagleda iz različitih perspektiva, značajno doprinosi ostvarivanju uspeha, obrazovnih ishoda i ličnom zadovoljstvu pri učenju. Iako su nastavnici u odnosu na studente pozitivniji u percipiranju zastupljenosti različitih aspekata, postoji usaglašenost u odgovorima ispitivanih studenata i nastavnika. Ispitanici su se složili da je u nastavi najzastupljenije povezivanje naučenog sa ličnim iskustvom i znanjem, a da se prilikom diskusija ili izrade zadataka retko pruža prilika za uključivanje različitih perspektiva (političke, verske, kulturološke, rodne, itd.). Pored preispitivanja sopstvenih i tuđih znanja i uverenja, koja su od suštinskog značaja za učenje, izučavanje određene teme stavljanjem u širi kontekst pruža mogućnost za njeno adekvatno sagledavanje i promišljanje. Time što će se dodati istorijska

dimenzija pomaže se studentima da razumeju potrebu za, na primer, uvođenjem i primenom neke metode u medicini, fizici ili filozofiji. Znanja koja se ugrađuju u šire okvire dugotrajna su i pružaju mogućnosti da dalju nadgradnju. S obzirom na nedovoljnu zastupljenost, moglo bi se raditi na unapređivanju elemenata nastavnog procesa u pravcu sagledavanja teme i problema sa različitih stanovišta.

Strategije učenja, kao jedan od indikatora angažovanja studenata, ispitivane su sa aspekta podsticanja od strane nastavnika i učestalosti primene od strane studenata. Dobijeni rezultati ukazuju na visok stepen usaglašenosti u odgovorima nastavnika i studenata kada su u pitanju pregledanje i učenje iz sopstvenih beležaka sa časova i rezimiranje materijala sa časova, dok su nešto veća razmimoilaženja u pogledu identifikacije ključnih informacija iz zadate literature, pri čemu nastavnici smatraju da upravo ovaj segment najintenzivnije podstiču (3,29), a studenti ga zapravo najređe primenjuju (2,97). Razlog tome može biti neadekvatna primena strategija studenata da izdvoje najvažnije segmente iz pročitane literature, ali čest je slučaj da dolazi do neslaganja sa percepcijom nastavnika o „ključnim činjenicama” te studenti ostaju zbunjeni u tome „šta treba da znaju”. Iako pojedini segmenti direktno zavise od profesionalnih preferencija nastavnika, ovladavanje strategijama učenja nedvosmisleno je važno za angažman studenata. Istraživanja u kojima su ispitivani efekti različitih strategija učenja na aspekte kvaliteta angažovanja studenata, poput onog koji je realizovala Ribera (2017), ukazala su na povezanost efikasnih strategija i upravljanja vremenom, koncentracijom studenata, ulaganja napora u razumevanje sadržaja i orijentisanosti ka uspehu, u nastavi i profesiji. Pored toga, u istraživanjima Ibabe i Jauregizara (Ibabe & Jauregizar, 2010), Džalila i Zika (Jalil & Ziq, 2009) i Janga i Frajeve (Young & Fry, 2008), utvrđeno je da studenti sa razvijenim metakognitivnim strategijama ostvaruju uspeh na testovima i efikasnije koriste povratne informacije o svom radu.

Nešto slabija usaglašenost prosečnih vrednosti aritmetičkih sredina u odgovorima ispitivanih studenata i nastavnika uočava se kod pokazatelja *numeričko rezonovanje*. Naime, iako ispitanici najvišim skorovima procenjuju važnim zaključivanje na osnovu sopstvene analize numeričkih podataka i procenjivanje zaključaka drugih, donetih na osnovu numeričkih podataka, a manje važnim i zastupljenim primenu ovih podataka kako bi se ispitale teme i pitanja iz stvarnog sveta. Nastavnici iskazuju da pridaju dosta značaja ovim aspektima u nastavi, dok studenti iskazuju da su uglavnom retko primenjivali navedeno. Iako dolazi do razmimoilaženja u stavovima nastavnika i studenata o primeni statističkih podataka, niski koeficijenti ukazuju na relativno retku primenu ovog vida podataka. Nastavnici u svojim izlaganjima češće koriste tabele i grafikone kako bi ukazali na pojedine činjenice ili dileme,

ali su uglavnom zastupljeni drugačiji pristupi. Na uzorku istraživanja u drugim kontekstima (SAD, Irskoj, Kini, Južnoj Africi, Australiji) procenat studenata koji često upotrebljavaju matematičke podatke kreće se od 20 do 30, što takođe nije zadovoljavajući učinak. Iako se u prvi mah čini da je ovakav aspekt primereniji fakultetima prirodnih i tehnoloških usmerenja, on podjednako pronalazi primenu i u društvenim i humanističkim naukama, na primer, za objašnjavanje migracija u različitim oblastima, udela dece sa problemima sa kičmom i slično. Ipak, ovaj vid podataka još uvek nije zastupljen u visokoškolskim ustanovama.

U području *saradnje među studentima* nastojalo se utvrditi angažovanje studenata u kolaborativnom pristupu učenju i njihova interakcija sa osobama koje smatraju različitim od sebe.

Kolaborativno učenje u visokoškolskom kontekstu ispitivano je pomoću odgovora nastavnika na pitanje u kojoj meri podstiču studente na različite vidove saradnje i odgovora studenata na pitanje koliko često su međusobno saradivali u tim oblicima. Perspektiva studenata i nastavnika je, prema rezultatima istraživanja, dosta usaglašena u pogledu pružanja pomoći između studenata radi pojašnjavanja i boljeg razumevanja nastavnog sadržaja. Veće razlike u percepcijama nastavnika i studenata javile su se u pogledu zajedničkog rada na predispitnim zadacima i pripremi za ispite i kolokvijume. U ovom slučaju, nastavnici su iskazali stav da poprilično podstiču studente na ove aktivnosti dok studenti ponekad saraduju na ovaj način. Česta primena grupnog rada, radioničarskog rada, diskusionih grupa omogućava uključivanje u aktivnosti, te je neophodno stvoriti više prilika da studenti sami izaberu svoje timove sa kojima će raditi na kolaborativnim istraživačkim projektima. Ovim bi im se pružila prilika da saraduju, ali i da zajednički istražuju, otvaraju diskusije, uključuju i druge grupe itd. Inicijativa treba da krene od samog nastavnika i on je taj koji treba da formira ne samo fleksibilno nego i podsticajno okruženje u kome će studenti sa zadovoljstvom da učestvuju u zajedničkom radu, razmeni mišljenja i ideja, a samim tim će više raditi i na socijalnoj komponenti u smislu upoznavanja, komunikacije i interakcije.

Osim zajedničkog učenja, jedan od važnih pokazatelja klime i kulture visokoškolske institucije i njenog uticaja na studente i njihovo angažovanje jeste *negovanje različitosti*. U ovom istraživanju vršena je procena koliko često studenti imaju priliku da komuniciraju sa osobama koje se od njih razlikuju po određenim karakteristikama. Na osnovu rezultata može se zaključiti da ispitanici smatraju da studenti najčešće ostvaruju komunikaciju sa osobama koje se od njih razlikuju prema ekonomskom statusu, koje imaju drugačije društveno-političke stavove i religijska uverenja, a najređe komuniciraju sa osobama drugačije nacionalne pripadnosti. Treba naglasiti da na fakultetima obuhvaćenim istraživanjem studira

mali procenat studenata različitih nacionalnih pripadnosti pa je samim tim opravdan podatak da nemaju prilike da sa njima komuniciraju. U pogledu homogenosti strukture ispitanika, navedeni podaci su u skladu sa obeležjima konteksta Univerziteta u Nišu, odnosno sa fakultetima gde je broj studenata veliki te je nemoguće upoznati ih i individualno raditi sa svakim od njih. Dok nastavnike etička, moralna i profesionalna načela obavezuju da postupaju u skladu sa zahtevom jednakosti i poštovanja različitosti, studenti nemaju mnogo prilika da razmenjuju iskustva sa pripadnicima drugih nacija. Premda postoji usaglašenost u poređenim odgovorima, prosečne vrednosti aritmetičkih sredina studenata znatno su više u odnosu na nastavnike. Samim tim, čini se da nastavnici u manjoj meri uviđaju razlike između studenata, što se može razumeti sa jedne strane kao primena načela jednakosti i težnje da se ne prave razlike među studentima, a sa druge postoji bojazan da nastavnici ne poznaju studente dovoljno da bi identifikovali njihove stavove i uverenja.

Pokazatelj kvaliteta angažovanja studenata kroz *iskustva sa nastavnicima* ispitivan je kroz procene o kvalitetu interakcija nastavnika i studenata i efektivnosti podučavanja u visokoškolskom kontekstu.

Interakcije nastavnika i studenata su indikator angažovanja u kojem su se javile izražene razlike u stavovima ispitanika. Jedino slaganje u odgovorima nastavnika i studenata odnosi se na aspekt sa najnižim skorom – njihovom saradnjom u okviru vannastavnih aktivnosti. Međutim, ovde je zabeležena razlika u vrednostima aritmetičkih sredina, te studenti iskazuju mišljenje da u ovim aktivnostima ne učestvuju skoro nikada (1,85), dok nastavnici ipak smatraju da se ovaj vid aktivnosti odvija ponekad (2,64). Nedovoljna, čak zabrinjavajuća zastupljenost vannastavnog angažovanja studenata posledica je nedovoljne informisanosti o mogućnostima koje se studentima pružaju da bi participirali u nekoj aktivnosti. Takođe, postoji uvreženo mišljenje da vannastavne aktivnosti „troše” vreme studenata namenjeno učenju i studiranju. Jedan od načina da se ovo prevaziđe jeste da se vannastavne aktivnosti i celoživotno učenje vrednuju na adekvatniji način jer bi time bilo omogućeno da se studenti posvete i ovom delu studiranja.

Interakcije nastavnika i studenata nedvosmisleno su pokazatelj odnosa institucije prema studentima kao direktnim korisnicima usluga. Distanca koju zauzimaju nastavnici i saradnici u instituciji ukazuje na stepen otvorenosti i predusretljivosti koji dominira organizacionom klimom i kulturom. Najčešći oblik saradnje, prema mišljenju studenata ispitivanih u ovom istraživanju, predstavljaju razgovori o nastavnim sadržajima, temama ili pojmovima sa nastavnicima van nastave (2,47), dok su nastavnici izdvojili razgovore o akademskom napretku studenata (3,06). U skladu s tim jesu i rezultati istraživanja Krausove

(2005), kojima se ukazuje na to da dve trećine studenata uspostavi kontakt sa nastavnicima u toj meri da ih oni poznaju po imenu. S obzirom na to da se među istraživačima u ovoj oblasti upravo ističe indikator kojim se ispituju odnosi između aktera procesa studiranja, na ispitivanom uzorku rezultati pokazuju da postoji prostor za kvalitetniju i sadržajnu komunikaciju. U tom pogledu, trebalo bi napustiti tradicionalno utemeljenu ulogu nastavnika i okrenuti se konstruktivistički zasnovanom mišljenju. Naime, univerzitetski nastavnici su pre svega istraživači koji u okviru svojih institucija i sami svakodnevno uče i nadograđuju svoja znanja. Oni često uče od svojih studenata. Stoga je podsticanje razmene umesto transmisije jedan od ključnih zadataka unapređivanja kvaliteta u visokoškolskim ustanovama.

Kada su u pitanju pristupi nastavi, komparacijom odgovora ispitanika u okviru različitih aspekata pokazatelja *efektivno podučavanje* takođe se mogu uvideti bitne razlike u prosečnim vrednostima aritmetičkih sredina. Za ispitivanje efektivnog podučavanja studenti su procenjivali u kojoj meri su njihovi nastavnici primenjivali neke od metoda efektivne nastave. Takođe, nastavnicima su postavljena komplementarna pitanja, s tim što je, u njihovom slučaju, obuhvaćena i lična refleksija na nastavnu praksu (npr. preispitivanje i rezimiranje nastavnih sadržaja). Kao najizraženiji aspekt efektivnog podučavanja nastavnici su istakli blagovremeno i detaljno informisanje studenata o učinku na testovima ili urađenim zadacima (3,79), dok su studenti izdvojili primenu primera i ilustracija da se objasne komplikovani pojmovi (2,90). Nasuprot tome, najlošije je procenjeno korigovanje zadataka studenata tokom izrade (2,58) koje se posmatra kao umereno. Kako su razmimoilaženja u mišljenjima koja se odnose na procenu blagovremenih korekcija studentskih radova najviše izražena u ispitivanom uzorku, dolazi se do zaključka da nastavnici ne uviđaju u dovoljnoj meri potrebu da budu koordinatori i saradnici u izradi studentskih radova, već sebe vide kao kontrolore u tom procesu. Razlika u ovim ulogama umnogome utiče na ishode i postignuća. Ukoliko bi na vreme uvideli eventualne nedostatke u izradi zadataka i nastojali da ih otklone i koriguju, studenti bi učili u procesu i uspešno završili zadatak. Vrednovanje i procena nakon urađenog zadatka ne pruža adekvatnu potporu za postizanje kvaliteta rada, već je neophodno blagovremeno pružanje afirmativne povratne informacije.

Ispitivanje percepcija nastavnika i studenata u odnosu na *institucionalno okruženje* obuhvatalo je dva indikatora – kvalitet interakcija studenata i podržavajuću organizacionu kulturu.

Ispitanici su procenjivali u kojoj meri su studenti zadovoljni *interakcijama sa različitim članovima organizacije*. Rezultati ovog istraživanja ukazuju na visoku usaglašenost u odgovorima nastavnika i studenata, a koji ukazuju na dobru saradnju i komunikaciju između

studentata i sa nastavnicima, pre svega saradnicima u nastavi, i slabiju komunikaciju sa nenastavnim osobljem. Shodno dobijenim podacima, istraživanja drugih autora, Bukera (Booker, 2016) i Tomasa (Thomas, 2012), ukazala su na to da pristup kojim se podstiču interakcije u ustanovi posledično dovodi do percipiranja studenta kao prihvaćenog člana zajednice i identifikacije sa ustanovom. Takođe, istraživanja (Pascarella & Terenzini, 2005; Umbach & Wawrzynski, 2005) navode i da podsticanje samopouzdanja studentata i voljnosti da učestvuju u aktivnostima ima direktni uticaj na njihov uspeh i perzistiranje.

Kada je u pitanju *organizaciona kultura* i nivo u kojem se ona može smatrati podržavajućom za učenje i blagostanje studentata, podsticanje saradnje među studentima procenjeno je dominantnim aspektom od strane nastavnika i studentata. Takođe, važnim i naglašenim su percipirane podrška studentima da ostvare akademski uspeh i podrška u učenju. Najizraženija razmimoilaženja u odgovorima vezana su za podršku studentima u oblastima važnim za njihovo blagostanje. U tom pogledu, nastavnici ističu veoma važnim da se u ustanovi posveti pažnja ovom domenu (3,28), dok studenti ističu da se podrška njihovom opštem blagostanju pruža malo do umereno (2,18). U percipiranju izostanka podrške studentima da usklade i organizuju lične obaveze nastavnici (2,62) i studenti (1,95) se slažu, te je ovaj vid pomoći istaknut kao najslabije zastupljen u visokoškolskim ustanovama. Ako se pođe od pretpostavke da je period studiranja takođe period važnih životnih prekretnica u pogledu osamostaljivanja, odvajanje studiranja od svakodnevnih životnih aktivnosti može imati nepovoljne efekte na zadržavanje studentata. Stoga je važno pružiti studentima podršku u savladavanju eventualnih nepovoljnih životnih okolnosti. Kako, za sada, jedino na Filozofskom fakultetu postoji ovakav vid podrške (kako kroz Kancelariju tako i kroz Savetovalište za studente), potrebno je iskustva dobre prakse preneti i na ostale ustanove Univerziteta u Nišu. Time bi se oformila mreža kojom bi se osnažilo funkcionisanje studentata kao korisnika i ustanova kao pružaoca usluga.

Analizom rezultata ovog istraživanja može se zaključiti da je kvalitet angažovanja studentata procenjen kao zadovoljavajući. Takođe, percepcije nastavnika uglavnom su pozitivnije i naglašenije u odnosu na ispitivane studente kada su u pitanju pojedini indikatori, ali je takav slučaj zabeležen u svim ispitivanim kontekstima. Dolazi se do zaključka da su nastavnici kao stalni članovi visokoškolskih organizacija u dobroj meri naviknuti na obrasce funkcionisanja određene kulture. Za razliku od njih, studenti kao privremeni korisnici zahtevaju viši nivo responzivnosti za svoje potrebe. Na primer, na ispitanom uzorku mere su slične ili više na svim skalama u odnosu na američki normativni uzorak (*FSSE-NSSE*

Combined Report, 2020), što ukazuje na to da, iako postoje mesta za poboljšanje, ustanove kod nas uspevaju da idu u korak sa potrebama i trendovima savremenog društva.

*S obzirom na polazište da postoji izražen stepen slaganja između percepcija studenata i nastavnika u pogledu indikatora kvaliteta angažovanja, na osnovu dobijenih rezultata može se ustanoviti da postoje izvesna razmimoilaženja u stavovima, ali i da je perspektiva nastavnika prema pojedinim pokazateljima dosta izraženija u odnosu na studente, može se ustanoviti da navedena hipoteza – **nije potvrđena**.*

2. RELACIJE KARAKTERISTIKA STUDENATA I INDIKATORA KVALITETA ANGAŽOVANJA

U ovom poglavlju prikazan je uticaj polaznih činilaca, inputa, odnosno sociodemografskih i obrazovnih karakteristika studenata na njihovo angažovanje. Osim ispitivanog odnosa između karakteristika studenata i indikatora kvaliteta angažovanja, utvrđivane su relacije sa obrazovnim ishodima, autputima, prikazanim u vidu postignuća studenata.

2.1. Odnos između sociodemografskih karakteristika studenata i indikatora kvaliteta angažovanja

Kada su u pitanju sociodemografske osobnosti studenata, proveravane su razlike u percepcijama studenata o kvalitetu angažovanja prema polu. Kako se ovde radi o kategorijalnim varijablama, razlika među njima govori o njihovoj povezanosti, jer ako se studenti muškog i ženskog pola razlikuju u percepcijama različitih pokazatelja kvaliteta angažovanja, onda su ovi indikatori u relacionom odnosu sa polom. Da bi se ispitaio ovaj uticaj, primenjen je Man-Vitnijev test za nezavisne uzorke (Man-Whitney U test). Podaci su prikazani u Tabeli 29.

Tabela 29. Razlike među polovima u pogledu studentskih percepcija kvaliteta angažovanja

NSSE indikatori angažovanja studenata	Pol	Broj ispitanika	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Statistička značajnost
Učenje mišljenjem višeg reda	muški	164	2.60	0.65	0.097
	ženski	350	2.71	0.69	
Refleksivno i integrativno učenje	muški	164	2.69	0.59	0.000
	ženski	351	2.91	0.64	
Strategije učenja	muški	163	2.86	1.09	0.000
	ženski	352	3.12	0.70	
Numeričko rezonovanje	muški	163	2.22	0.68	0.453
	ženski	350	2.24	1.12	
Kolaborativno učenje	muški	164	2.72	0.56	0.001
	ženski	351	2.89	0.56	
Negovanje različitosti	muški	162	2.66	0.82	0.000
	ženski	351	2.96	0.86	
Interakcije nastavnika i studenata	muški	164	2.12	0.76	0.094
	ženski	351	2.25	0.77	
Efektivno podučavanje	muški	164	2.74	0.63	0.307
	ženski	351	2.79	0.69	
Kvalitet interakcija	muški	164	4.90	1.91	0.313
	ženski	351	4.94	1.37	
Podržavajuća organizaciona kultura	muški	162	2.38	0.60	0.432
	ženski	351	2.41	0.65	

Kao što je u opisu uzorka naznačeno, u istraživanju je učestvovalo nesrazmerno više ispitanika ženskog u odnosu na ispitanike muškog pola, što je odraz realnog stanja u pogledu polne strukture studenata Univerziteta u Nišu. Na osnovu dobijenih podataka, postoje statistički značajne razlike između studenata muškog i ženskog pola u odnosu na pojedine indikatore kvaliteta angažovanja studenata. Podaci prikazani u tabeli ukazuju na to da postoji razlika u izraženosti pojedinih indikatora kvaliteta angažovanja poput refleksivnog i integrativnog učenja, strategija učenja, kolaborativnog učenja i negovanja različitosti kod ispitanica u odnosu na ispitanike. Prema tome, može se konstatovati da su ispitanice sklonije promišljanju. Takođe, karakteriše ih izraženija komunikativnost i iskazivanje vrednosti koje se odnose na prihvatanje različitosti po različitim pitanjima. U tome veliki doprinos ima i postojanje nastavnih predmeta koji upravo ovu problematiku obrađuju sa različitih aspekata i multidisciplinarnim pristupom, što je posebno izraženo u oblasti društveno-humanističkih nauka. Dobijeni podaci u skladu su sa rezultatima istraživanja u kojima se ukazuje na to da su studenti ženskog pola posvećeniji zadacima i studiranju (Hu & Kuh, 2002; Kuh, 2003; 2006; Schreiber & Yu, 2016). Pored toga, emancipacija žena i dostizanje maksimuma obrazovnih kapaciteta govori u prilog ne samo obrazovnom uzdizanju, već i zastupljenosti da se više angažuju u aktivnostima u kojima nisu imale prilike u ranijim periodima.

Kako se u radu pošlo od pretpostavke da će angažovanje biti izraženije kod studenata ženskog pola, prema navedenim rezultatima može se konstatovati da je ova hipoteza – potvrđena.

Sledeća varijabla iz grupe demografskih karakteristika je *tip smeštaja studenata za vreme studiranja*. Studiranje za mnoge mlade znači odlazak iz roditeljskog doma i iznajmljivanje posebnog smeštaja u mestu studiranja, odvojeno zadovoljavanje svakodnevnih potreba koje se inače zajednički zadovoljavaju u okviru porodice, i putovanje više puta godišnje iz mesta boravka u mesto studiranja i natrag. Radi poređenja rezultata ispitivanja, percepcija kvaliteta angažovanja ispitivanih studenata prema tipu smeštaja za vreme studiranja, primenjen je Man-Vitnjev U test za nezavisne uzorke. Podaci su prikazani u Tabeli 30.

Tabela 30. Razlike u angažovanju studenata u odnosu na tip smeštaja za vreme studiranja

NSSE indikatori angažovanja studenata	Tip smeštaja za vreme studiranja	Broj ispitanika	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Statistička značajnost
Učenje mišljenjem višeg reda	Kod roditelja	177	2.67	0.70	0.998
	Iznajmljen stan	232	2.69	0.67	
	Studentski dom	43	2.68	0.71	
	Sopstveni stan	47	2.64	0.63	
	Kod rođaka	9	2.72	0.62	
	Drugo	6	2.58	0.56	
Refleksivno i integrativno učenje	Kod roditelja	177	2.88	0.68	0.834
	Iznajmljen stan	232	2.84	0.59	
	Studentski dom	43	2.80	0.66	
	Sopstveni stan	48	2.70	0.63	
	Kod rođaka	9	2.81	0.36	
	Drugo	6	2.79	0.68	
Strategije učenja	Kod roditelja	177	3.11	1.04	0.313
	Iznajmljen stan	232	3.03	0.72	
	Studentski dom	43	3.05	0.66	
	Sopstveni stan	47	2.94	0.82	
	Kod rođaka	9	2.74	0.83	
	Drugo	6	2.33	0.70	
Numeričko rezonovanje	Kod roditelja	177	2.21	0.77	0.949
	Iznajmljen stan	232	2.27	1.24	
	Studentski dom	43	2.16	0.75	
	Sopstveni stan	47	2.23	0.71	
	Kod rođaka	8	2.25	0.89	
	Drugo	6	2.00	0.67	
Kolaborativno učenje	Kod roditelja	177	2.92	0.59	0.173
	Iznajmljen stan	232	2.80	0.54	
	Studentski dom	43	2.83	0.54	
	Sopstveni stan	48	2.70	0.59	
	Kod rođaka	9	2.78	0.51	
	Drugo	6	3.00	0.52	
Negovanje različitosti	Kod roditelja	176	2.86	0.81	0.200
	Iznajmljen stan	232	2.93	0.88	
	Studentski dom	42	2.79	0.81	
	Sopstveni stan	47	2.61	0.92	
	Kod rođaka	9	2.94	0.85	
	Drugo	6	3.33	0.66	
Interakcije nastavnika i studenata	Kod roditelja	177	2.29	0.79	0.020
	Iznajmljen stan	232	2.15	0.74	
	Studentski dom	43	2.32	0.84	
	Sopstveni stan	48	1.98	0.73	
	Kod rođaka	9	2.79	0.69	
	Drugo	6	2.04	0.78	
Efektivno podučavanje	Kod roditelja	177	2.78	0.65	0.995
	Iznajmljen stan	232	2.76	0.68	
	Studentski dom	43	2.75	0.71	
	Sopstveni stan	48	2.77	0.69	
	Kod rođaka	9	2.82	0.71	
	Drugo	6	2.90	0.77	
Kvalitet interakcija	Kod roditelja	177	5.03	1.31	0.335
	Iznajmljen stan	232	4.86	1.74	
	Studentski dom	43	5.08	1.39	
	Sopstveni stan	48	4.68	1.57	
	Kod rođaka	9	5.44	1.66	
	Drugo	6	4.93	1.75	
Podržavajuća organizaciona kultura	Kod roditelja	177	2.36	0.66	0.785
	Iznajmljen stan	232	2.41	0.63	
	Studentski dom	42	2.37	0.57	
	Sopstveni stan	47	2.48	0.63	
	Kod rođaka	9	2.57	0.62	
	Drugo	6	2.54	0.40	

Iz ovih podataka može se uočiti da značajne razlike između studenata koji imaju različit smeštaj tokom studiranja postoje jedino u skorovima indikatora koji objašnjavaju interakcije nastavnika i studenata. Najčešće interakcije ostvaruju ispitanici koji stanuju kod svojih rođaka (2,79), dok studenti koji žive u sopstvenom stanu (1,98) najslabije komuniciraju sa nastavnicima. S tim u vezi, pretpostavlja se da su studenti koji žive kod rođaka privremeno izmešteni iz mesta rođenja. Ovim studentima promena okruženja može biti prepreka dok se ne adaptiraju i upoznaju sa ustanovom, pravilima, uslovima, mogućnostima, ali nakon izvesnog perioda vrlo lako i rado se uključuju u različite aktivnosti. Studenti koji ne studiraju u mestu svog stanovanja obično dolaze iz manjih gradova i mesta u kojima nije prisutan bogat repertoar različitih aktivnosti u koje se mogu uključiti. Samim tim, komunikacija sa nastavnicima daje im prostora da obogate nivo ne samo opšte informisanosti nego i uže stručne informisanosti, da ostvare kontakte sa nastavnicima, da prikažu sebe u afirmativnom svetlu, da pokažu svoja interesovanja, te da se potrude da pored redovnih obaveza tokom studija ostave utisak na svoje nastavnike. Prilike koje im se pružaju tokom studija za što većim povezivanjem na različitim nivoima interakcije i komunikacije umnogome može obogatiti razvoj veština komunikacije neophodnih za adekvatno funkcionisanje u 21. veku. Takođe, oni nastoje da realizuju svoje obaveze kako ne bi bili „na teretu” rođacima i redovno ispunjavaju svoje obaveze kako bi u predviđenom roku došli do diplome. U tom pogledu, ne libe se da potraže pomoć nastavnog osoblja. Za razliku od ovih studenata, studenti koji imaju rešeno stambeno pitanje uglavnom se svrstavaju u red onih koji imaju izvore prihoda (zaposlenje) a često i svoje porodice. Ovi studenti uglavnom komuniciraju sa nastavnicima mejlom, izostaju sa nastave i retko ostvaruju interakcije unutar ustanove, što potvrđuju i podaci drugih istraživanja.

Iako u zemljama Evropske unije i regiona postoji tendencija prostornog širenja mreže, odnosno povećanja broja centara u kojima je moguće studirati (Rimac i sar., 2019), u Republici Srbiji (i dalje) preko dve trećine studenata (72%) gravitira prema dva univerzitetska centra, ka Beogradu i Novom Sadu, dok je poslednjih godina zabeleženo interesovanje za Univerzitet u Nišu (Jovanović et al., 2016). Istraživanja su ukazala na to da izmeštanje studenata iz životnog okruženja zahteva od njih dodatni napor da se prilagode novim okolnostima i predstavlja dodatno opterećenje, naročito tokom prve godine studiranja (Jacoby, 2004; Krause, 2007; Newbold, 2015).

Još jedna bitna karakteristika koja se navodi u relevantnim studijama vezanim za kvalitet angažovanja netradicionalnih studenata jeste *izvor sredstava za život tokom*

pohađanja željenog studijskog programa. Man-Vitnijevim U testom za nezavisne uzorke ispitivane su razlike između aritmetičkih sredina studenata čija sredstva za život tokom studiranja obezbeđuju članovi njihovih porodica, javna uprava ili pak sami ostvaruju prihode. Rezultati su prikazani u Tabeli 31.

Tabela 31. Razlike u angažovanju studenata prema izvoru sredstava za život tokom studiranja

NSSE indikatori angažovanja studenata	Izvor sredstava za život tokom studija	Broj ispitanika	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Statistička značajnost
Učenje mišljenjem višeg reda	Izdržavano lice	444	2.67	0.69	0.926
	Lični prihodi	27	2.60	0.57	
	Stipendija koju daje javna uprava	15	2.78	0.67	
	Kredit koji daje javna uprava	9	2.81	0.73	
	Drugo	19	2.64	0.47	
Refleksivno i integrativno učenje	Izdržavano lice	444	2.85	0.64	0.423
	Lični prihodi	27	2.75	0.70	
	Stipendija koju daje javna uprava	15	2.92	0.56	
	Kredit koji daje javna uprava	9	2.81	0.48	
	Drugo	20	2.61	0.41	
Strategije učenja	Izdržavano lice	444	3.03	0.72	0.220
	Lični prihodi	27	2.86	0.77	
	Stipendija koju daje javna uprava	15	3.73	2.77	
	Kredit koji daje javna uprava	8	3.25	0.53	
	Drugo	20	2.73	0.64	
Numeričko rezonovanje	Izdržavano lice	443	2.22	1.06	0.382
	Lični prihodi	27	2.42	0.55	
	Stipendija koju daje javna uprava	15	2.29	0.62	
	Kredit koji daje javna uprava	9	2.19	0.90	
	Drugo	19	2.25	0.44	
Kolaborativno učenje	Izdržavano lice	444	2.84	0.57	0.356
	Lični prihodi	27	2.80	0.52	
	Stipendija koju daje javna uprava	15	2.87	0.50	
	Kredit koji daje javna uprava	9	3.08	0.41	
	Drugo	20	2.71	0.47	
Negovanje različitosti	Izdržavano lice	442	2.87	0.87	0.579
	Lični prihodi	27	2.76	0.91	
	Stipendija koju daje javna uprava	15	2.65	0.74	
	Kredit koji daje javna uprava	8	3.13	0.50	
	Drugo	20	3.03	0.69	
Interakcije nastavnika i studenata	Izdržavano lice	444	2.21	0.78	0.394
	Lični prihodi	27	1.99	0.74	
	Stipendija koju daje javna uprava	15	2.37	0.65	
	Kredit koji daje javna uprava	9	2.41	1.03	
	Drugo	20	2.25	0.60	
Efektivno podučavanje	Izdržavano lice	444	2.78	0.66	0.077
	Lični prihodi	27	2.65	0.71	
	Stipendija koju daje javna uprava	15	3.07	0.65	
	Kredit koji daje javna uprava	9	2.36	0.86	
	Drugo	20	2.61	0.61	
Kvalitet interakcija	Izdržavano lice	444	4.93	1.58	0.095
	Lični prihodi	27	4.70	1.48	
	Stipendija koju daje javna uprava	15	5.63	1.33	
	Kredit koji daje javna uprava	9	4.09	1.60	
	Drugo	20	5.12	1.15	
Podržavajuća organizaciona kultura	Izdržavano lice	443	2.40	0.65	0.133
	Lični prihodi	27	2.36	0.46	
	Stipendija koju daje javna uprava	15	2.75	0.43	
	Kredit koji daje javna uprava	9	2.28	0.64	
	Drugo	19	2.29	0.60	

Značajne razlike između studenata koji imaju različit izvor sredstava za život tokom studiranja nisu zabeležene niti na jednom posmatranom skorom pokazatelja angažovanja. Razlog tome može biti ogromna nesrazmera između studenata koji su izdržavana lica i čine oko 90% ispitanika. Iz rezultata se uočava da mladi koji studiraju u našoj zemlji nemaju mogućnosti za osamostaljenje, barem dok traje njihovo studiranje. Socioekonomski status ograničavajući je faktor u pogledu upisa na visoko obrazovanje. Takođe, ukoliko je materijalni status porodice nepovoljan, male su šanse da će se mladi upisati na fakultet, a čak ukoliko se tokom studiranja status naglo promeni i pogorša velike su šanse da dođe do retencije. Na osnovu podataka dobijenih u istraživanju ISI (*Socijalna dimenzija visokog obrazovanja u Srbiji*, 2012), naglašeno je da se obuhvat visokim obrazovanjem, a time i šanse pojedinca da se upiše na fakultet ili višu školu, smanjuju sa smanjenjem materijalnog statusa domaćinstva u kome osoba živi. Među osobama koje žive u domaćinstvima niskog materijalnog statusa gotovo da nema studenata, dok je među osobama koje žive u domaćinstvima visokog materijalnog statusa obuhvat visokim obrazovanjem je gotovo 70%.

Republika sistematski sprovodi mere kojima nastoji da visoko obrazovanje učini dostupnim i onima koji ne bi mogli da priušte visoko obrazovanje sebi ili članovima svog domaćinstva. Najznačajnije mere koje država sprovodi su: finansiranje visokog obrazovanja posebnom budžetskom stavkom iz koje se finansiraju visokoškolske ustanove čiji je osnivač Republika Srbija, finansiranje studentskog standarda, stipendiranje studenata koji postižu natprosečne rezultate i povoljnije kreditiranje studenata kroz sistem tzv. studentskih kredita.

Iako kod posmatranih varijabli nijedna statistička razlika nije značajna, iz postojećih podataka može se uočiti da studenti koji su na neki način obavezani finansijski, odnosno primaoci su stipendije ili kredita iskazuju viši nivo angažovanja u odnosu na studente koji se izdržavaju samostalno ili uz pomoć roditelja (staratelja), prema skoro svim skorovima NSSE indikatora. S obzirom na nedovoljnu mogućnost za zaposlenje, mladi se delom u periodu studiranja izdržavaju uz pomoć novca koji dobijaju u vidu kredita i stipendija. Dakle, ove izvore prihoda njihovi nosioci žele da sačuvaju i to čine ne samo svojim postignućima nego i angažmanom u različitim aktivnostima koje im donose dodatne bodove u dodatku diplomi. Pored bodova, ovi studenti se uključuju u različite aktivnosti i kako bi stekli kompetencije koje smatraju značajnim za budući poziv, ali i neretko da bi zadovoljili svoja interesovanja. Angažman u tom pogledu ne iziskuje posebne finansijske izdatke i ulaganja, osim konativnog aspekta, a donosi višestruke benefite.

Takođe, studenti koji se samostalno izdržavaju (studiraju uz rad) imaju uglavnom niske prosečne vrednosti kod većine indikatora. Ovo je posebno izraženo kod indikatora koji se odnose na različite aspekte interakcija, što je u skladu sa podacima koji su vezani za tip smeštaja. Studenti iz radnog odnosa nemaju dovoljno vremena da se posvete aktivnostima u ustanovi te uglavnom sve obaveze koje mogu realizuju uz pomoć učenja na daljinu.

Pored navedenih podataka, istraživanja koja svoj fokus usmeravaju ka netradicionalnim studentima pokazuju da oni ne postižu identifikovanje sa vrednostima ustanove (Alfano & Eduljee, 2013; Elkins et al., 2011; Newbold et al., 2011; Thomas, 2020). Takođe, druga istraživanja (Krause, 2007) ukazuju na to da ovi studenti retko komuniciraju osim u okvirima formalnih aspekata obrazovnog procesa i ne koriste ponuđene resurse institucije (Kuh et al., 2001). Stoga se može smatrati da su ovi studenti otuđeni od zajednice i organizacije, što umnogome može da oteža njihovo studiranje.

*U pogledu povezanosti kvaliteta angažovanja i tipa smeštaja za vreme studiranja i izvora sredstava za život studenata tokom studija, pošlo se od pretpostavki da nema značajnih razlika u ispitivanim varijablama. S obzirom na to da je jedino zapažena slaba povezanost između tipa smeštaja za vreme studiranja i interakcija nastavnika i studenata, na osnovu dobijenih rezultata može se zaključiti da je u tom slučaju hipoteza – **delimično potvrđena**.*

*Kada je u pitanju izvor sredstava za život studenata tokom studija, nije bilo značajnih razlika među ispitanicima te se može konstatovati da je ova hipoteza – **potvrđena**.*

Pored socioekonomskih faktora koji determinišu perspektivu studenata u pogledu načina i mesta življenja, sledeća ispitivana varijabla odnosi se na *način na koji studenti finansiraju svoje studiranje*. Ispitivane su razlike između aritmetičkih sredina studenata čije se finansiranje ostvaruje iz budžeta Republike Srbije i studenata koji samostalno finansiraju svoje studiranje. Merenje je, takođe, vršeno Man-Vitnijevim U testom, a rezultati su prikazani u Tabeli 32.

Tabela 32. Razlike u angažovanju studenata u odnosu na način finansiranja studija

NSSE indikatori angažovanja studenata	Način finansiranja	Broj ispitanika	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Statistička značajnost
Učenje mišljenjem višeg reda	budžet	415	2.68	0.70	0.537
	samofinansiranje	99	2.64	0.56	
Refleksivno i integrativno učenje	budžet	415	2.84	0.64	0.957
	samofinansiranje	100	2.84	0.57	
Strategije učenja	budžet	414	3.06	0.88	0.107
	samofinansiranje	100	2.92	0.70	
Numeričko rezonovanje	budžet	414	2.19	0.74	0.330
	samofinansiranje	99	2.40	1.70	
Kolaborativno učenje	budžet	415	2.86	0.57	0.019
	samofinansiranje	100	2.73	0.53	
Negovanje različitosti	budžet	412	2.89	0.86	0.219
	samofinansiranje	100	2.78	0.84	
Interakcije nastavnika i studenata	budžet	415	2.23	0.79	0.231
	samofinansiranje	100	2.11	0.67	
Efektivno podučavanje	budžet	415	2.78	0.68	0.318
	samofinansiranje	100	2.72	0.61	
Kvalitet interakcija	budžet	415	4.96	1.60	0.413
	samofinansiranje	100	4.79	1.38	
Podržavajuća organizaciona kultura	budžet	413	2.42	0.65	0.349
	samofinansiranje	100	2.34	0.57	

Iz prikazanih podataka uočava se statistički značajna razlika između budžetskih i samofinansirajućih studenata u odnosu na indikator kolaborativno učenje, na način gde studenti koji se finansiraju iz budžeta iskazuju više skorove (2,86). Takođe, ovi studenti pokazuju više prosečne vrednosti kod svih indikatora, sem numeričkog rezonovanja. Navedeni podaci mogu se objasniti činjenicom da se u sistemu visokog obrazovanja u Republici Srbiji za određeni broj mesta finansiranih iz budžeta studenti svake školske godine rangiraju prema prosečnoj oceni i ostvarenim kreditima, odnosno ESPB, te da ovi studenti ostvaruju i viši nivo angažovanja u odnosu na samofinansirajuće. Dakle, studenti koji nastoje da zauzmu budžetska mesta često učestvuju u kolaborativnim aktivnostima, poput traženja pomoći od svojih kolega kako bi bolje razumeli neki zadatak, a i oni pojašnjavaju nastavne sadržaje drugima. Zajednički rad tokom pripreme za ispitne i druge aktivnosti takođe je pokazao pozitivnu povezanost sa budžetskim studentima. Kako se može videti, zajedništvo u radu vodi ka akademskom uspehu. Pored kooperativnih strategija, studenti čije se školovanje finansira iz budžeta Republike Srbije takođe izraženije primenjuju individualne strategije učenja (3,06 prema 2,92). Ovi studenti su skloniji tome da izdvoje i beleže najbitnije podatke sa časova te da ih rezimiraju tokom pripreme za ispit. Angažman u nastavi i razvijeni interpersonalni odnosi karakterišu one studente čija se postignuća visoko rangiraju u sistemu visokog obrazovanja kod nas.

Kako se pošlo od pretpostavke da će angažovanje biti izraženije kod budžetskih studenata, prema dobijenim rezultatima je ustanovljeno da je navedena hipoteza – potvrđena.

U dosadašnjim istraživačkim studijama realizovanim u različitim visokoškolskim kontekstima, *ekonomski status porodice* predstavljao je značajan činilac studiranja i kvaliteta angažovanja studenata. Nejednaka dostupnost visokog obrazovanja s obzirom na sposobnost pojedinca i njegove porodice da materijalno iznesu teret obrazovanja na visokoškolskom nivou prvenstveno pogađa mlade iz porodica sa niskim i srednjim ekonomskim statusom. Prema podacima Studije o socijalnoj dimenziji obrazovanja u RS (2012), ističe se da ako osoba živi u domaćinstvu niskog materijalnog položaja njene šanse da ne bude student su praktično beskonačno veće od šanse da studira. Već kod višeg srednjeg materijalnog položaja odnos šansi se menja i osoba koja živi u domaćinstvu sa takvim statusom ima 1,7 puta veće šanse da studira nego da ne studira, dok u domaćinstvu visokog materijalnog statusa, njene šanse da studira su 2,2 puta veće nego da ne studira.

Na osnovu podataka ranijih istraživanja (Astin, 1993; Fernell i sar., 2011; Marković Krstić, 2014; Šćukanec i dr., 2016; Walsh & Black, 2009), čiji je fokus bio na efektima ekonomskog statusa porodice, pošlo se od pretpostavke da će angažovanje biti izraženije kod studenata boljeg socioekonomskog statusa. Ispitivane su razlike između prosečnih skorova studenata koji su ekonomski status svoje porodice procenili kao nizak, visok i veoma visok. Rezultati dobijeni primenom Man-Vitnjevog U testa prikazani su u Tabeli 33.

Tabela 33. Razlike u pogledu ekonomskog statusa porodice i angažovanje studenata

NSSE indikatori angažovanja studenata	Ekonomski status porodice	Broj ispitanika	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Statistička značajnost
Učenje mišljenjem višeg reda	nizak	109	2.58	0.78	0.224
	visok	374	2.71	0.65	
	veoma visok	29	2.57	0.66	
Refleksivno i integrativno učenje	nizak	109	2.86	0.63	0.937
	visok	375	2.83	0.64	
	veoma visok	29	2.81	0.51	
Strategije učenja	nizak	109	3.14	0.70	0.012
	visok	375	3.03	0.90	
	veoma visok	29	2.72	0.67	
Numeričko rezonovanje	nizak	109	2.17	0.76	0.468
	visok	373	2.26	1.08	
	veoma visok	29	2.08	0.87	
Kolaborativno učenje	nizak	109	2.93	0.52	0.079
	visok	375	2.82	0.58	
	veoma visok	29	2.68	0.50	
Negovanje različitosti	nizak	108	2.84	0.83	0.799
	visok	374	2.88	0.86	
	veoma visok	29	2.79	0.94	
Interakcije nastavnika i studenata	nizak	109	2.28	0.79	0.463
	visok	375	2.17	0.75	
	veoma visok	29	2.27	0.90	
Efektivno podučavanje	nizak	109	2.75	0.73	0.922
	visok	375	2.78	0.66	
	veoma visok	29	2.77	0.65	
Kvalitet interakcija	nizak	109	5.04	2.03	0.970
	visok	375	4.91	1.39	
	veoma visok	29	4.88	1.60	
Podržavajuća organizaciona kultura	nizak	108	2.32	0.59	0.011
	visok	375	2.45	0.64	
	veoma visok	28	2.13	0.63	

Podaci dobijeni istraživanjem ukazuju na značajan udeo studenata koji procenjuju svoj materijalni status niskim, tačnije imaju samo za najosnovnije potrebe. Pretpostavlja se da finansiranje iz budžeta umnogome doprinosi da ovi studenti pohađaju neki od studijskih programa na željenim fakultetima. Kako se moglo očekivati, najveći deo studenata ipak pripada grupi onih koji imaju dovoljno da ne brinu, dok je drastično mali broj onih koji smatraju da žive bolje od proseka. S obzirom na to da su ovde ispitanici studenti koji pohađaju ustanove čiji je osnivač Republika Srbija, pretpostavka je da se studenti veoma visokog materijalnog položaja većinom upisuju na neku od privatnih visokoškolskih ustanova.

Zabeležene su značajne razlike između studenata različitog ekonomskog statusa u odnosu na indikatore strategije učenja i podržavajuća organizaciona kultura. U pogledu strategija učenja, prosečne vrednosti opadaju sa porastom ekonomskog statusa, odnosno najizraženije strategije imaju studenti niskog imovinskog stanja. Podržavajućom

organizacionu kulturu percipiraju studenti visokog imovinskog statusa (2,45), zatim niskog (2,32), dok studenti koji su naveli veoma visok ekonomski status iskazuju najniže skorove vezane za podršku organizacije (2,13). Zanimljiv je podatak da su u ovom istraživanju studenti iz kategorije visokog ekonomskog statusa kod većine pokazatelja kvaliteta angažovanja iskazali najniže prosečne vrednosti. Kako je navedeno, ukupan broj studenata visokog materijalnog statusa je nedovoljan te je potrebno ove podatke tumačiti sa oprezom. Može se pretpostaviti da studenti koji imaju mogućnost da finansiraju svoje studiranje, samostalno ili iz sredstava RS, nisu opterećeni postizanjem uspeha i redovnim ispunjavanjem obaveza. Naime, sticanje diplome visokog obrazovanja verovatno nije prioritet ovim studentima, s obzirom na to da nisu skloni učestvovanju u raznim aspektima nastavnih i vannastavnih aktivnosti. Takođe, u kontekstu studenata čiji roditelji imaju završeno visoko obrazovanje, očekivanja od dece u tom pogledu često su velika a usmerenja neretko nametnuta od strane roditelja. Dakle, bez neophodne unutrašnje motivacije, ali i pritiska u pogledu finansija, studenti veoma visokog materijalnog statusa prilagođavaju studiranje željenom tempu napredovanja.

Prema očekivanjima da će angažovanje biti izraženije kod studenata boljeg ekonomskog statusa, a na osnovu rezultata istraživanja, ova hipoteza – nije potvrđena.

Nezavisno od ekonomske i platežne moći, nisko obrazovanje roditelja predstavlja značajnu prepreku na putu visokog obrazovanja. Porodično okruženje u kojem se ne vrednuje sticanje visokog obrazovanja, u kome se ne neguju ambicije vezane za obrazovno postignuće ili u kome se visoko obrazovanje smatra nečim nedostižnim, znatno umanjuju aspiracije i motivaciju mladih da upišu i završe tercijarno obrazovanje. Paskarela i Terenzini (Pascarella & Terenzini, 2005) u svojim istraživanjima navode obrazovni nivo roditelja kao jedan od presudnih za uspeh i završetak procesa studiranja. U prilog tome govore i podaci istraživanja *Eurostudent* (EUROSTUDENT V, 2016) za Republiku Srbiju. U tom pogledu, značajno je bilo ispitati povezanost studentskih percepcija indikatora angažovanja studenata i obrazovnog statusa njihovih porodica. Provera povezanosti između ovih varijabli proveravana je Sprimanovim koeficijentom korelacije. Rezultati su predstavljeni u Tabeli 34.

Tabela 34. Korelacije angažovanja studenata sa nivoom obrazovanja roditelja

NSSE indikatori angažovanja studenata	Spirmanov koeficijent korelacije	Školska sprema oca	Školska sprema majke
Učenje mišljenjem višeg reda	Spearman's rho	-.082	-.081
	p	.063	.068
Refleksivno i integrativno učenje	Spearman's rho	-.036	-.089*
	p	.411	.044
Strategije učenja	Spearman's rho	.014	.008
	p	.746	.851
Numeričko rezonovanje	Spearman's rho	-.054	-.091*
	p	.224	.040
Kolaborativno učenje	Spearman's rho	.005	-.029
	p	.906	.505
Negovanje različitosti	Spearman's rho	-.022	-.012
	p	.623	.786
Interakcije nastavnika i studenata	Spearman's rho	-.073	-.065
	p	.100	.143
Efektivno podučavanje	Spearman's rho	-.072	-.143**
	p	.104	.001
Kvalitet interakcija	Spearman's rho	-.054	-.069
	p	.222	.116
Podržavajuća organizaciona kultura	Spearman's rho	-.126**	-.083
	p	.004	.059

Statistička značajnost prikazanih korelacija: *p<0,05; **p<0,01

Na osnovu dobijenih rezultata može se zaključiti da postoji statistički značajna slaba negativna korelacija između pojedinih indikatora angažovanja i nivoa obrazovanja oca i majke. Sa obrazovanjem očeva značajno korelira podržavajuća organizaciona kultura ($r=-.126$), dok sa obrazovanjem majke koreliraju refleksivno i integrativno učenje ($r=-.089$), numeričko rezonovanje ($r=-.091$) i efektivno podučavanje ($r=-.143$). Negativne korelacije kod rezultata istraživanja ukazuju na to da je angažovanje studenata izraženije kod studenata čiji roditelji imaju niži stepen obrazovanja. Kada je reč o kulturno-obrazovnom kapitalu studenata, može se pretpostaviti da u kontekstu Univerziteta u Nišu, a prema rezultatima istraživanja, postoji težnja studenata da u tom pogledu „prestignu” svoje roditelje, da obrazovanjem na određeni način obezbede bolji posao i perspektivu, kako finansijsku tako i društvenu. Takođe, ovaj podatak govori o tome da se percepcija obrazovanja i te kako promenila i to u pozitivnom smeru. Svest roditelja da obrazovanje i školovanje omogućava bolji društveni i ekonomski položaj, bolje kotiranje u društvu, veću šansu za zaposlenje, veću izbornost i te kako govori o podizanju svesti o značaju obrazovanja i benefitima koje nosi. Inputi koji dolaze iz porodice vredan su resurs koji utiče na buduća usmerenja dece, a podaci govore da studenti iz ispitivanog uzorka i te kako iz porodice nose razvijenu svest o vrednosti obrazovanja. Nastojanja porodice da njihova deca obezbede sebi što bolje uslove za život ogledaju se u posmatranju obrazovanja kao dugoročnog investiranja u dobrobit dece. Ovako

usađene vrednosti rezultiraju većim angažovanjem studenata i željom da što spremnije i opremljenije/kompetentnije odgovore na izazove budućeg poziva.

S obzirom na rezultate do kojih se došlo u istraživanju, može se konstatovati da hipoteza: postoji pozitivna korelacija kvaliteta angažovanja sa nivoom obrazovanja roditelja studenata čiji roditelji imaju visoku stručnu spremu – nije potvrđena.

Sledeće ispitivane varijable odnose se na uspeh studenata u završnoj godini srednje škole i na godinu studija koju trenutno pohađaju. Za ispitivanje korelacija između kvaliteta angažovanja studenata i navedenih varijabli korišćen je Spearmanov koeficijent korelacije a rezultati su prikazani u Tabeli 35.

Tabela 35. Korelacije angažovanja studenata sa srednjoškolskim uspehom i godinom studiranja

NSSE indikatori angažovanja studenata	Spearmanov koeficijent korelacije	Srednjoškolski uspeh	Godina studiranja
Učenje mišljenjem višeg reda	Spearman's rho	-.055	-.108*
	p	.212	.014
Refleksivno i integrativno učenje	Spearman's rho	-.111*	.058
	p	.012	.192
Strategije učenja	Spearman's rho	-.219**	-.052
	p	.000	.244
Numeričko rezonovanje	Spearman's rho	.031	.062
	p	.488	.161
Kolaborativno učenje	Spearman's rho	-.090*	.110*
	p	.040	.012
Negovanje različitosti	Spearman's rho	-.046	-.004
	p	.301	.926
Interakcije nastavnika i studenata	Spearman's rho	.019	.080
	p	.673	.072
Efektivno podučavanje	Spearman's rho	.002	-.090*
	p	.959	.041
Kvalitet interakcija	Spearman's rho	.010	.085
	p	.815	.054
Podržavajuća organizaciona kultura	Spearman's rho	.028	-.139**
	p	.527	.002

Statistička značajnost prikazanih korelacija: *p<0,05; **p<0,01

Kako je na putu do visokog obrazovanja srednja škola neizbežna stanica, u Republici Srbiji preko 90% učenika završi četvorogodišnje srednje škole, a oko 60% njih nastavlja svoje školovanje. Konkretno, u Nišavskoj oblasti obuhvat visokim obrazovanjem je blizu 43%. Iako 75% učenika srednjih škola pripada stručnim obrazovnim profilima, najveći broj budućih bruceša čine učenici gimnazija. Učenici ekonomskih, upravnih i birotehničkih škola su podjednako zastupljeni i u populaciji maturanata i u populaciji bruceša, dok su učenici svih drugih srednjih škola srazmerno manje zastupljeni u populaciji studenata prve godine (EUROSTUDENT V, 2016).

Razne istraživačke studije navode da srednjoškolsko obrazovanje predstavlja značajni prediktor uspeha na početnoj godini studija (Hoffman et al., 2003; Pike & Saupe, 2002). Takođe, neka istraživanja ukazuju na to da adekvatno srednjoškolsko obrazovanje direktno utiče na uspeh koji pojedinac postiže na prijemnom ispitu (Purić i sar., 2016). Pored efikasnosti u pogledu postignuća, obrazovanje stečeno tokom sekundarnog obrazovnog ciklusa omogućava dubinski pristup studiranju (Lazarević i Trebješanin, 2013; Pather et al., 2017). Međutim, za razliku od navedenih podataka, prema značajnostima dobijenim u ovom istraživanju, može se uočiti da postoji slaba negativna korelacija između pojedinih indikatora angažovanja i srednjoškolskog uspeha studenata. Ove korelacije zabeležene su kod indikatora reflektivno i integrativno učenje ($r=-.111$), strategije učenja ($r=-.219$) i kolaborativno učenje ($r=-.090$). Navedene korelacije pokazuju da studenti koji su u srednjoj školi imali slabiji uspeh, odnosno prosečnu ocenu, češće participiraju u akademski izazovnim aktivnostima, što se može objasniti njihovom dostignutom zrelošću, ali i pristupima visokoškolskoj nastavi koji se razlikuju od onih u srednjim školama. S obzirom na to da studiranje pruža mogućnost za viši nivo samostalnosti, slobode ali i odgovornosti u odnosu srednje škole, moguće je da studentima u tom pogledu odgovara postojeći način rada. Između ostalog, studentima je neophodno i određeno vreme da se priviknu na sasvim specifične načine rada na fakultetima u odnosu na srednje škole, na širok dijapazon aktivnosti koje im se nude, pa i na drugačiji sistem vrednovanja njihovog angažovanja. Studenti uče u skladu sa svojim željama i mogućnostima, sami raspoređuju obaveze tokom godine i način na koji ih realizuju, dok je u srednjoj školi ovaj sistem rigidniji i uglavnom pod kontrolom od strane nastavnika. Stil rada nastavnika umnogome se razlikuje od onog na koji su učenici navikli na nivou srednje škole. U aktivnostima na studijama često se pruža prilika za komunikaciju i saradnju pri izradi različitih zadataka kao i mentorski i tutorski rad. Dakle, strategije učenja nisu orijentisane samo na usvajanje sadržaja zarad dobijanja ocene, već na ostvarivanje mogućnosti sasvim drugačijeg pristupa sadržajima, kritičkom promišljanju, razumevanju, čime se otvara put ka daljem učenju i usavršavanju u oblastima interesovanja. Mladi koji su na srednjoškolskom nivou ostvarivali postignuća, neretko, „izgore” u ovom procesu te im je potreban određeni period da smanje intenzitet angažmana i „odmore” od obaveza. Zato se dešava da njihov angažman određeni period bude značajno slabiji od angažmana studenata koji uzimaju zamah u učenju tek tokom studiranja.

Kako je očekivano da će kvalitet angažovanja studenata pozitivno korelirati sa boljim uspehom iz srednje škole, na osnovu rezultata istraživanja se može istaći da navedena hipoteza – nije potvrđena.

U odnosu na godinu studija, rezultati ukazuju na postojanje značajne povezanosti sa pojedinim pokazateljima kvaliteta angažovanja studenata. Mogu se uočiti slaba pozitivna korelacija angažovanja i kolaborativnog učenja ($r=.110$) i slaba negativna korelacija sa indikatorima: učenje mišljenjem višeg reda ($r=-.108$), efektivno podučavanje ($r=-.090$) i podržavajuća organizaciona kultura ($r=-.139$). Prema podacima, sa nivoom godine studija studenti su angažovaniji u pogledu saradničkog učenja. Ovo se može objasniti njihovim razvijenim kompetencijama i osposobljenošću za zajednički rad tokom procesa studiranja. Za razliku od bolje kooperacije, studenti s vremenom „gube volju” za angažmanom. Početna euforija i vrednovanje različitih domena svog studiranja postaju nešto što studenti rutinski obavljaju i u čemu ne vide izazov i zadovoljstvo. Rezultati dobijeni u kontekstima drugih država pokazuju da intenzitet angažovanja raste sa godinom ali i nivoom studiranja. Na primer, mlađi ispitanici u Irskoj iskazuju zadovoljstvo u pogledu podrške od strane okruženja i saradničkog učenja, ali u svim ostalim domenima, posebno akademskog izazova, angažovanje je intenzivnije kod studenata viših godina (*Irish Survey of Student Engagement National Report, 2020*). Rezultati na uzorku NSSE (2020) pokazuju da studenti viših godina imaju i više skorove u većini domena. Međutim, oni kao i studenti sa Univerziteta u Nišu, s vremenom opažaju institucionalno okruženje kao manje responsibilno.

Podaci o tendenciji da se sa godinom studija smanjuje percipirano angažovanje u pogledu efektivnosti nastavnog procesa i okruženja ukazuje na to da je veoma bitno kontinuirano raditi na ovim područjima kvaliteta obrazovanja. Tačnije, osim što je neophodno stvoriti okruženje koje će pomoći studentima u tranziciji iz srednje škole i prilagođavanju na proces studiranja, potrebno je učiniti ovo okruženje podsticajnim za razvoj i učenje tokom čitavog perioda koji studenti provedu kao deo visokoškolske ustanove.

Na osnovu pretpostavke da će kvalitet angažovanja studenata pozitivno korelirati sa godinom studija, na osnovu rezultata istraživanja se može istaći da navedena hipoteza – nije potvrđena.

2.2. Odnos između širih obrazovnih karakteristika i indikatora kvaliteta angažovanja studenata

Za ispitivanje relacija između širih obrazovnih karakteristika i kvaliteta angažovanja primenjene su varijable koje se odnose na akademske ambicije i zalaganje studenata. U pogledu *obrazovnih aspiracija*, studentima je postavljeno pitanje *Koji je Vaš najviši željeni akademski nivo?*. Ponuđeni odgovori odnosili su se na težnju studenata da završe osnovne,

master ili doktorske akademske studije. Očekivano je da će studenti koji imaju želju za završetkom nekog od viših nivoa studija ostvarivati i viši nivo angažovanja. Polazište za ovakvu tvrdnju predstavljaju istraživanja u kojima se naglašava da su pojedinci viših obrazovnih aspiracija spremniji za aktivni angažman u aktivnostima i da zato ostvaruju viša obrazovna postignuća (Gutman & Akerman, 2008; Gorard et al., 2012). U tu svrhu, Man-Vitnjevim U testom merene su razlike između prosečnih skorova ispitanika čiji je željeni nivo studija prikazan kroz osnovne akademske, master akademske i doktorske akademske studije i njihovog angažovanja u ispitivanim oblastima. Dobijeni rezultati prikazani su u Tabeli 36.

Tabela 36. Razlike između angažovanja studenata u pogledu obrazovnih aspiracija

NSSE indikatori kvaliteta angažovanja studenata	Obrazovne aspiracije studenata	Broj ispitanika	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Statistička značajnost
Učenje mišljenjem višeg reda	Osnovne akademske studije	73	2.62	0.56	0.043
	Master akademske studije	280	2.63	0.67	
	Doktorske akademske studije	159	2.78	0.72	
Refleksivno i integrativno učenje	Osnovne akademske studije	73	2.64	0.56	0.001
	Master akademske studije	281	2.82	0.62	
	Doktorske akademske studije	159	2.95	0.64	
Strategije učenja	Osnovne akademske studije	72	2.75	0.74	0.000
	Master akademske studije	281	3.01	0.68	
	Doktorske akademske studije	159	3.21	1.09	
Numeričko rezonovanje	Osnovne akademske studije	73	2.32	0.71	0.476
	Master akademske studije	279	2.22	1.18	
	Doktorske akademske studije	159	2.21	0.75	
Kolaborativno učenje	Osnovne akademske studije	73	2.71	0.54	0.173
	Master akademske studije	281	2.86	0.55	
	Doktorske akademske studije	159	2.87	0.60	
Negovanje različitosti	Osnovne akademske studije	71	2.78	0.97	0.129
	Master akademske studije	280	2.82	0.84	
	Doktorske akademske studije	159	2.99	0.81	
Interakcije nastavnika i studenata	Osnovne akademske studije	73	2.10	0.76	0.015
	Master akademske studije	281	2.15	0.75	
	Doktorske akademske studije	159	2.36	0.79	
Efektivno podučavanje	Osnovne akademske studije	73	2.70	0.60	0.395
	Master akademske studije	281	2.78	0.67	
	Doktorske akademske studije	159	2.79	0.69	
Kvalitet interakcija	Osnovne akademske studije	73	4.69	1.41	0.019
	Master akademske studije	281	4.88	1.68	
	Doktorske akademske studije	159	5.14	1.37	
Podržavajuća organizaciona kultura	Osnovne akademske studije	72	2.36	0.62	0.571
	Master akademske studije	281	2.40	0.61	
	Doktorske akademske studije	158	2.44	0.67	

Na osnovu podataka u tabeli, može se uočiti da studenti koji pohađaju fakultete obuhvaćene ovim istraživanjem imaju visoke obrazovne aspiracije. Dakle, studenti većinom žele da nakon osnovnih završe i diplomske akademske studije, a veliki broj njih se izjasnio

pozitivno i u pogledu upisa na doktorski nivo studija. Dobijeni rezultati pokazuju da su studenti, uopšteno rečeno, zadovoljni u pogledu svog studiranja te njihove ambicije govore u prilog tome da žele da istraju u tom procesu. Vasić (2019) u svom istraživanju o obrazovnim aspiracijama studenata naglašava potencijalno značajan posredujući efekat unutrašnje motivacije u odnosu potrebe za saznanjem sa zadovoljstvom akademskim postignućem. Ovi činioci takođe se dovode u vezu i sa akademskim angažovanjem.

Statistički značajne razlike u aspiracijama studenata u odnosu na akademske nivoe identifikovane su u više oblasti proučavanja. U području akademskog izazova zabeležene su značajne razlike i to kod indikatora učenje mišljenjem višeg reda, refleksivno i integrativno učenje i strategije učenja.

Dakle, prema podacima iz tabele može se uvideti da sa porastom obrazovnih aspiracija studenti iskazuju viši nivo angažovanja u efektivnim obrazovnim aktivnostima koje doprinose njihovom učenju, razvoju i postignućima. Ovi studenti odgovorili su da često ili stalno povezuju sadržaje iz različitih predmeta sa društvenim problemima i pitanjima, uključuju različite perspektive i preispituju dotadašnja znanja, svoja i tuđa. Pored toga, oni u značajnoj meri iskazuju primenu kognitivnih strategija i procesa višeg reda. U tom pogledu, kontinuirano analiziraju, procenjuju i primenjuju različita gledišta i pristupe, ali i razvijaju nove. Sve navedene komponente učenja predstavljaju odlične dispozicije za uspešno pohađanje i završetak master, odnosno doktorskih akademskih studija.

Pored kognitivne sfere, studenti koji žele da upišu (i završe) diplomske akademske studije takođe ostvaruju bolji učinak u konativnoj komponenti. Naime, ove studente karakterišu češće i intenzivnije interakcije u ustanovi. Relacije koje ostvaruju mogu se objasniti težnjom da se kroz saradnju i komunikaciju sa nastavnicima i ostalim članovima organizacije unapredi celokupno iskustvo studiranja, ali i ostvare potrebne relacije koje će koristiti u daljem školovanju. Ukoliko se uzme u obzir da master i doktorski nivo studija podrazumeva individualni i mentorski rad, adekvatna priprema studenata znači i njihove učestale kontakte sa nastavnicima. Više prosečne vrednosti u skladu sa željenim akademskim nivoom karakterišu sve skale indikatora kvaliteta angažovanja studenata.

Sledeća ispitivana varijabla iz grupe širih obrazovnih karakteristika studenata jeste *zalaganje*. Želelo se saznati u kojoj meri su nastavni predmeti podsticali studente da „daju sve od sebe”, kao i koliko često su tokom procesa studiranja postavljali pitanja, doprinosili diskusijama ili realizovali prezentacije. Takođe, studentima je postavljeno pitanje koliko često su prisustvovali času a da nisu bili spremni (nisu pročitali literaturu ili uradili zadatak). Pošlo se od pretpostavke da su zalaganje studenata, odnosno njihova participacija i trud u

aktivnostima i indikatori kvaliteta angažovanja studenata u pozitivnoj korelaciji. Za utvrđivanje je korišćen Spirmanov koeficijent korelacije, a rezultati su predstavljeni u Tabeli 37.

Tabela 37. Korelacije angažovanja sa zalaganjem studenata

NSSE indikatori kvaliteta angažovanja studenata	Spirmanov koeficijent korelacije	Zalaganje studenata
Učenje mišljenjem višeg reda	Spearman's rho	.267**
	p	.000
Refleksivno i integrativno učenje	Spearman's rho	.458**
	p	.000
Strategije učenja	Spearman's rho	.338**
	p	.000
Numeričko rezonovanje	Spearman's rho	.163**
	p	.000
Kolaborativno učenje	Spearman's rho	.253**
	p	.000
Negovanje različitosti	Spearman's rho	.196**
	p	.000
Interakcije nastavnika i studenata	Spearman's rho	.408**
	p	.000
Efektivno podučavanje	Spearman's rho	.318**
	p	.000
Kvalitet interakcija	Spearman's rho	.323**
	p	.000
Podržavajuća organizaciona kultura	Spearman's rho	.322**
	p	.000
Statistička značajnost prikazanih korelacija: *p<0,05; **p<0,01		

Prema dobijenim podacima, između zalaganja i svih indikatora kvaliteta angažovanja studenata javile su se značajne pozitivne korelacije. Korelacije srednjeg intenziteta zabeležene su kod indikatora refleksivno i integrativno učenje ($r=0,458$), strategije učenja ($r=0,338$), interakcije nastavnika i studenata ($r=0,408$), efektivno podučavanje ($r=0,318$), kvalitet interakcija ($r=0,323$) i podržavajuća organizaciona kultura ($r=0,322$). Takođe, kod indikatora učenje mišljenjem višeg reda ($r=0,267$), numeričko rezonovanje ($r=0,163$), kolaborativno učenje ($r=0,253$) i negovanje različitosti ($r=0,196$) javljaju se pozitivne korelacije slabog intenziteta.

S obzirom na teorijska polazišta da je zalaganje jedan od suštinskih elemenata konstrukta angažmana (Casimiro, 2015; Chapman, 2003; Nagy, 2016; Newmann et al., 1992), rezultati potvrđuju da studenti koji ispoljavaju visok stepen zalaganja, odnosno dolaze spremni na časove, postavljaju pitanja ili doprinose diskusijama, realizuju prezentacije, daju sve od sebe u ispunjavanju obaveza i zadataka takođe iskazuju visok nivo angažovanja prema svim pokazateljima. Studenti učešćem u efektivnim aktivnostima koriste adekvatne strategije i

kontinuirano vrše refleksiju na vlastito učenje. Upravo im zalaganje omogućuje da pokušaju, probaju da urade zadatke i prezentuju svoj rad u „sigurnom i bezbednom okruženju”, u kojem imaju pravo na grešku i nailaze na razumevanje. S tim u vezi jeste i pozitivna povezanost zalaganja i saradnje među studentima i sa nastavnicima, kako u izradi individualnih zadataka tako i u grupnom radu. Dakle, kontinuiranom evaluacijom i stavljanjem na uvid svog rada, studenti imaju mogućnost da saznaju više o njegovom kvalitetu ali i o načinima za unapređenje. Pri tome, nastojanja ostalih članova u vrednovanju tuđeg rada treba da su afirmativna i dobronamerna, čime se unapređuje kvalitet grupne interakcije. Svojim zalaganjem, studenti koriste sve potrebne resurse institucije kako bi napredovali i usavršavali se tokom procesa studiranja. Stoga se zalaganje dovodi u pozitivan odnos sa kvalitetom angažovanja studenata (Bowden et al., 2021; Gan et al., 2007; Kift et al., 2010; Kuh et al., 2001) kao i sa različitim aspektima institucionalnog okruženja (Barnacle & Dall’Alba, 2017; Cavanagh et al., 2018; Encinas & Cavazos Arroyo, 2017; Markopoulos et al., 2020; Thomas, 2012; Zepke, 2019). Pored povezanosti sa brojnim činiocima, istraživanja su ukazala na činjenicu da uopštena želja da se uspe u akademskom radu bez ulaganja napora i angažovanja ne može imati efekta na rad i postignuća studenata (Astin, 1999; Courtner, 2014; Nagy, 2016).

2.3. Odnos između indikatora angažovanja i akademskih postignuća studenata

U ispitivanju relacija između indikatora kvaliteta angažovanja i akademskih postignuća studenata *pošlo se od pretpostavke da je angažovanje u pozitivnoj korelaciji sa postignućima studenata*. Osnovu postavljene hipoteze predstavljaju istraživanja koja ukazuju na povezanost angažovanja i perzistiranja (Harper & Quaye, 2009; Kuh, 2009; Strydom & Mentz, 2014; Trowler, 2010; Wawrzynski et al., 2012), uspeha (Kahu & Nelson, 2018; Nelson et al., 2012), kompetencija (Chong et al., 2018; Kuh, 2009; Wylie & Hodgen, 2012) i zadovoljstva studenata iskustvom studiranja (Cheong & Ong, 2016; Korobova & Starobin, 2015; Pelletier et al., 2016; Rajabalee & Santally, 2020).

U cilju ispitivanja *perzistiranja i retencije* studenata, Man-Vitnijevim U testom za nezavisne uzorke merene su razlike između aritmetičkih sredina studenata koji su tokom studiranja obnovili godinu i onih koji nisu. U istraživanju su ispitivane i razlike u kvalitetu angažovanja između studenata kojima je fakultet koji pohađaju prvi izbor i onih kojima to

nije, međutim, nisu utvrđene značajne razlike. Rezultati razlika u kvalitetu angažovanja u odnosu na retenciju studenata tokom studiranja prikazani su u Tabeli 38.

Tabela 38. Razlike u angažovanju u odnosu na retenciju studenata tokom studiranja

NSSE indikatori angažovanja studenata	Retencija	Broj ispitanika	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Statistička značajnost
Učenje mišljenjem višeg reda	Jesam	69	2.62	0.72	0.650
	Nisam	445	2.68	0.67	
Refleksivno i integrativno učenje	Jesam	70	2.89	0.64	0.236
	Nisam	445	2.83	0.63	
Strategije učenja	Jesam	70	3.09	0.70	0.354
	Nisam	444	3.03	0.87	
Numeričko rezonovanje	Jesam	69	2.43	2.00	0.742
	Nisam	444	2.20	0.74	
Kolaborativno učenje	Jesam	70	2.78	0.58	0.463
	Nisam	445	2.85	0.56	
Negovanje različitosti	Jesam	70	2.95	0.87	0.337
	Nisam	442	2.85	0.86	
Interakcije nastavnika i studenata	Jesam	70	2.06	0.64	0.141
	Nisam	445	2.23	0.79	
Efektivno podučavanje	Jesam	70	2.60	0.68	0.025
	Nisam	445	2.80	0.67	
Kvalitet interakcija	Jesam	70	4.91	1.19	0.781
	Nisam	445	4.93	1.61	
Podržavajuća organizaciona kultura	Jesam	70	2.21	0.58	0.005
	Nisam	443	2.43	0.64	

Prema prikazanim podacima, zabeležene su značajne razlike između studenata koji su više puta pohađali istu godinu studija i onih koji nisu obnavljali godinu u odnosu na indikatore efektivno podučavanje i podržavajuća organizaciona kultura. Od posebnog je značaja činjenica da studenti koji percipiraju okruženje kao svrsishodno i imaju pozitivan odnos prema nastavi iskazuju viši nivo perzistiranja a, samim tim i mogućnost da uspešno završe svoje studiranje. Iako nisu zabeležene druge značajne razlike, može se uočiti da u svim domenima u kojima pokazatelji kvaliteta angažovanja podrazumevaju neki vid interakcija studenti koji perzistiraju tokom studiranja imaju više skorove. Dobijeni rezultati potvrdili su pretpostavku o ulozi angažovanja u prevenciji prevremenog napuštanja studija. Angažman u velikoj meri „uvuče” studente u postojeću organizacionu klimu i kulturu, te nakon što postanu integralni deo zajednice drastično se umanjuju šanse da oni iz nje žele da izađu.

Pored istrajnosti tokom studiranja, istraživanjem su obuhvaćene relacije angažovanja studenata i njihovog uspeha, izraženog prosečnom ocenom na studijama, kompetencijama koje proizilaze iz ishoda angažovanja i zadovoljstva studenata u pogledu procene iskustva studiranja i eventualnom nastavku studija u istoj ustanovi. Za ispitivanje navedenih varijabli korišćen je Spirmanov koeficijent korelacije a rezultati su predstavljeni u Tabeli 39.

Tabela 39. Korelacije angažovanja sa postignućima studenata

NSSE indikatori angažovanja studenata	Spearmanov koeficijent korelacije	Uspeh	Kompetencije	Zadovoljstvo
Učenje mišljenjem višeg reda	Spearman's rho	.171**	.523**	-.006
	p	.000	.000	.889
Refleksivno i integrativno učenje	Spearman's rho	.217**	.537**	-.050
	p	.000	.000	.260
Strategije učenja	Spearman's rho	.291**	.362**	-.116**
	p	.000	.000	.009
Numeričko rezonovanje	Spearman's rho	-.008	.318**	.025
	p	.855	.000	.574
Kolaborativno učenje	Spearman's rho	.144**	.289**	-.007
	p	.001	.000	.870
Negovanje različitosti	Spearman's rho	.030	.208**	-.023
	p	.501	.000	.600
Interakcije nastavnika i studenata	Spearman's rho	.095*	.361**	-.026
	p	.032	.000	.557
Efektivno podučavanje	Spearman's rho	.147**	.475**	-.079
	p	.001	.000	.073
Kvalitet interakcija	Spearman's rho	.103*	.403**	-.002
	p	.020	.000	.959
Podržavajuća organizaciona kultura	Spearman's rho	.104*	.509**	-.129**
	p	.019	.000	.003

Statistička značajnost prikazanih korelacija: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Uspeh tokom studiranja je u niskoj pozitivnoj korelaciji sa indikatorima učenje mišljenjem višeg reda ($r=0,171$), refleksivno i integrativno učenje ($r=0,217$), strategije učenja ($r=0,291$), kolaborativno učenje ($r=0,144$), interakcije nastavnika i studenata ($r=0,095$), efektivno podučavanje ($r=0,147$), kvalitet interakcija ($r=0,103$), podržavajuća organizaciona kultura ($r=0,104$). Ovim je potvrđena pretpostavka da su studenti koji manifestuju angažovanje kroz njegove različite vidove tokom svog studiranja uspešniji u pogledu rezultata učenja, odnosno prosečne ocene na studijama. Prema tome, **potvrđena je hipoteza da je kvalitet angažovanja u pozitivnoj korelaciji sa postignućima – uspehom studenata.**

Uočena je povezanost između kompetencija studenata i svih indikatora angažovanja studenata, i to pozitivnog smera i srednjeg intenziteta. Rezultati ukazuju na to da angažovani studenti procenjuju da im je iskustvo studiranja doprinelo da se jasnije i efikasnije usmeno i pismeno izražavaju kao i da kritički i analitički razmišljaju i pristupaju zadacima. Takođe, studenti smatraju da angažovanje doprinosi efikasnoj saradnji i pomaže da se steknu znanja i veštine za budući posao. Pored navedenih kompetencija, angažovanje pozitivno korelira sa ostvarivanjem ishoda koji se tiču informisanja i društvenog aktivizma i rešavanja realnih problema kao i razjašnjavanja ličnog sistema vrednosti i razumevanja drugih.

Prema navedenim podacima, može se konstatovati da je hipoteza kvaliteta angažovanja je u pozitivnoj korelaciji sa kompetencijama studenata – potvrđena.

U ispitivanju zadovoljstva studiranjem kao jednog od značajnih aspekata akademskog postignuća studenata, naišlo se na negativne korelacije sa pokazateljima strategija učenja ($r=-0,116$) i podržavajućom organizacionom kulturom ($r=-0,129$).

S obzirom na to da korelacije kvaliteta angažovanja i zadovoljstva studenata imaju suprotan smer od očekivanog, može se zaključiti da pretpostavka prema kojoj je kvalitet angažovanja u pozitivnoj korelaciji sa zadovoljstvom studiranjem – nije potvrđena.

Kako je ispitivano zadovoljstvo studenata u skoro svim relacijama sa kvalitetom angažovanja imalo negativnu konotaciju, ova varijabla dodatno je analizirana i pojašnjena pomoću podataka dobijenih kvalitativnim pristupom. Naime, pored ajtema koji pripadaju kvantitativnom delu istraživanja, studentima su postavljena pitanja otvorenog tipa, sa ciljem da se pojasne i razumeju njihovi razlozi vezani pojedine aspekte iskustva studiranja. U tu svrhu, prikupljeni su odgovori na pitanja o najizraženijim, pozitivnim i negativnim, iskustvima koja su obeležila njihovo studiranje.

Kada je u pitanju afirmativni aspekt, odnosno odgovor na pitanje: *Šta u vezi sa Vašim iskustvom na fakultetu smatrate najpozitivnijim?*, studenti su istakli različite aspekte indikatora kvaliteta angažovanja.

Najučestaliji odgovori bili su vezani za *iskustva sa nastavnicima*. Isticana je njihova prijatnost i neposrednost u interakciji, razumevanje potreba studenata, otvorenost za saradnju, podsticanje studenata „da budu bolji”. Zanimljivo je da studenti vrednuju iskustva koja im nastavnici prenose iz sopstvenog života i rada jer ona i te kako mogu biti vredna pokretačka snaga za studente, što ukazuje na značaj svih segmenata nastavnikove ličnosti. Ovo znači da, pored onih formalnih komunikacija i uloga, nastavnici u radu sa studentima ostvaruju i one neformalne u cilju boljeg upoznavanja, efektivnijeg i efikasnijeg rada sa studentima i njihovog profesionalnog oblikovanja. Dakle, ovde nastavnik iskače iz tradicionalne uloge i orijentiše se ka adekvatnom kako profesionalnom tako i ličnom oblikovanju studenata. Takođe, studenti ističu pristup i usmeravanje prema znanju, odnosno da su nastavnici „dostupni za konsultacije” i „voljni da pojasne gradivo koje nije jasno”. Jedan od reprezentativnih primera kako student stiče pozitivna iskustva u radu sa nastavnikom naveden je u odgovoru:

„Saradnja sa mojom mentorkom je nešto najpozitivnije što mi se desilo. Pratila je moje školovanje od prve do poslednje godine fakulteta. Pored nje sam dosta napredovala u svakom smislu. Ja imam prelepa iskustva na mom fakultetu.”

Pored nastavnika, studenti su kao važan segment iskustva studiranja navodili *kolege studente*. Za mnoge od njih je napozitivnije iskustvo učenje kroz saradnju, komunikaciju, a naročito ističu učenje u malim grupama koje smatraju „pogodnim za rad”.

„Ima dosta studenata koji studiraju, možete upoznati veliki broj različitih osoba.”

„Najpozitivnije iskustvo je prilagođavanje novom načinu učenja i učenje sa prijateljima.”

Dakle, studenti prepoznaju promenu orijentacije sa tradicionalnih metodičkih postupaka na metodičke postupke u kojima je zastupljena orijentacija na studente, međusobna razmena mišljenja, zajednički rad u učenju. Upoznavanje studenata koji dolaze iz sredina sa različitim kako obrazovnim tako i ličnim iskustvima utiče na menjanje individue. Prepoznavanje ovih elemenata je vrlo značajno za budući profesionalni rad jer će studenti ulaskom u proces rada nastojati da ovakav stil održe i u radnoj organizaciji.

U oblasti *izazovnih i produktivnih nastavnih aktivnosti*, studenti izdvajaju razvoj analitičkog mišljenja, kritički odnos prema znanju i rad na sopstvenim idejama, istraživanjima i slično. Takođe, navode „zanimljive predmete”, njihovu zastupljenost i izbornost, raznovrsnost sadržaja i usklađenost sa praksom.

„Naučila sam da kritički razmišljam i da izadjem iz okvira u razmišljanju.”

Prema tome, podaci nesumljivo govore o prelasku sa ustaljenih modela i obrazaca mišljenja ka nešto kompleksnijim i sveobuhvatnijim pristupima u sagledavanju problema.

U vezi sa delovanjem *okruženja i kulture visokoškolske ustanove*, ističu se odgovori vezani za šire obrazovne karakteristike studenata, na primer uticaj fakulteta na „stvaranje dobrih radnih navika”. Pored obrazovne, istaknuta je i socijalna dimenzija, te studenti najpozitivnijim smatraju „pozitivno društvo”, „volontersko iskustvo”, to što čine „deo nekog tima na fakultetu”.

„Fakultet me je primorao da postanem odgovornija i da bolje organizujem svoje vreme.”

„Najpozitivnijim smatram to da imamo jako dobar kolektiv i svi smo uglavnom povezani baš zbog toga što je fakultet takav i što nas spaja preko sportskih aktivnosti i nekih drugih organizacija.”

Socijalizatorska uloga visokoškolskih ustanova ovim podacima je naglašena kao važan element procesa studiranja. Pored prilika da sarađuju, unapređuju svoje kompetencije i oprobaju se u različitim aktivnostima, studentima se omogućuje da bogate i menjaju svoju ličnost.

U odgovorima studenata na pitanje: *Šta u vezi sa Vašim iskustvom na fakultetu smatrate najnegativnijim?*, takođe su prepoznati pojedini aspekti indikatora kvaliteta angažovanja.

Analizom odgovora dobijenih ovim istraživanjem, *iskustva sa nastavnicima* nedvosmisleno predstavljaju ključni aspekt studiranja i angažovanja studenata. Kao i u domenu pozitivnih relacija, i u slučaju najnegativnijih iskustava najčešće se navode odnosi sa nastavnicima. U tom pogledu, studenti ističu „lošu komunikaciju”, „nerazumevanje” i „nezainteresovanost nastavnika za psihičko stanje i karakter studenata”. Pored toga, navode se „nedoslednost u izvođenju nastave i ispita po silabusu” i „previsoki uslovi za polaganje ispita”.

„Ima previše predmeta koji verovatno služe nečemu, ali nastavnici nisu dobro objasnili svrhu samog predmeta.”

Razlozi za rezultate koji ukazuju na neadekvatan odnos nastavnika mogu se objasniti pogrešnim interpretacijama, nerazumevanjem ili poteškoćama u komunikaciji između aktera nastavnog procesa. Ukoliko ipak ovakvo stanje postane kontinuirano i nepremostivo, značajnu ulogu može imati neki od organizacionih oblika podrške studentima kao posrednika u ostvarivanju interesa i prava studenata i poboljšanja njihovog životnog standarda i funkcionisanja.

Pored nastavnika, studenti percipiraju negativnim pojedine *aktivnosti visokoškolske nastave*. Pre svega, ovde se misli na pasivnost studenata, na „insistiraju na učenju napamet”, odnosno na „vrednovanju suvoparnog bubanja više od primenljivog znanja”. Osim transmisije znanja, negativna iskustva studenata odnose se na nastavne sadržaje, koji se smatraju „nepotrebnim”, „zastarelim” i „beskorisnim” za buduću profesiju.

„Najnegativnije je što su studenti vrlo pasivni na predavanjima i vežbama.”

S obzirom na to da sopstvenu pasivnost studenti prepoznaju kao negativno iskustvo, neophodno je pružiti im podršku u prevazilaženju ovih poteškoća u studiranju. Podaci dobijeni u istraživanju mogu predstavljati važan input da se u oblasti kvaliteta nastave preduzmu potrebne mere kako bi se minimalizovali nedostaci i slabosti a podsticali primeri dobre prakse.

S obzirom na neadekvatni obim sadržaja, broj predispitnih obaveza i zastupljenost učenja napamet, studenti *institucionalno okruženje* doživljavaju kao mesto koje ih otuđuje od drugih aktivnosti od značaja za njihovo blagostanje, poput vremena za odmor, rekreacije i druženja. Pored izrazitog nezadovoljstva količinom vremena koje provode na fakultetu, studenti iskazuju nezadovoljstvo organizacionim aspektima u ustanovama koje pohađaju,

njihovom konstantnom izlaganju prevelikim troškovima, lošom organizacijom i rasporedom aktivnosti. Posebno se ističe nepoštovanje studenata kada je u pitanju saradnja sa nenastavnim osobljem (službom za studentska pitanja). Izdvajaju se neki od karakterističnih odgovora.

„Preobimnost gradiva i nemogućnost imanja vremena da se makar i to gradivo nauči nisu jedini problem, sam sistem nas uništava, da fakultet i oblast koju ste izabrali i imali entuzijazma, potpuno ubiju volju za tim.”

„Najnegativnijim smatram ljude koji su zaboravili šta je to osmeh i pozitivna energija.”

Studenti, već opterećeni različitim ispitnim i predispitnim obavezama, aktivnostima izvan nastave očekuju podršku službi fakulteta koja često izostaje ili nije adekvatna. Iako su službe mesta na kojima studenti najmanje vremena provode tokom studija, one su važna mesta za funkcionisanje obrazovne ustanove, pa i organizacione kulture. S obzirom na rezultate istraživanja, ustanove treba da postupaju na način koji bi unapredio njihov kvalitet rada u različitim oblastima delovanja.

Kada su u pitanju relacije u *odnosu između studenata*, nisu zabeležena negativna iskustva.

Pored pozitivnih i negativnih iskustava tokom studiranja, sa pedagoškog aspekta važan deo kvaliteta angažovanja predstavljaju obrazovna iskustva studenata. U svrhu ispitivanja ovog područja, istraživanjem su obuhvaćeni odgovori na pitanje: *Koje ste najznačajnije obrazovno iskustvo stekli tokom studiranja?*

Prema dobijenim podacima, može se zaključiti da se u ispitivanim visokoškolskim kontekstima ostvaruju obrazovni ishodi koji su povezani sa kvalitetom angažovanja studenata. Studenti su navodili različite oblasti u kojima su unapredili svoje veštine i kompetencije, a od kojih su istaknute najučestalije.

U oblasti unapređivanja obrazovnih, naučnih i istraživačkih kompetencija: pisanje rada sa ciljem da postane naučni članak; više urađenih projekata; samostalno rešavanje problema; usavršavanje tehnika učenja; upotreba teorije u praksi; osnova za nadograđivanje znanja i iskustava u profesionalnom radu.

Prema razvoju socijalnih veština studenata: razvoj veština javnog izlaganja i prezentovanja sadržaja; samopouzdanje pri iskazivanju ličnog stava i mišljenja; osveščivanje svojih potreba i razumevanje tuđih, sloboda razmene (ideja, informacija, kontakata, itd.).

3. RELACIJE KARAKTERISTIKA NASTAVNIKA I INDIKATORA KVALITETA ANGAŽOVANJA

Pored izvršenih analiza koje se tiču povezanosti studentskih karakteristika i pokazatelja njihovog angažovanja u visokoškolskom kontekstu, ispitivane su i kontekstualne varijable vezane za percepcije nastavnika i njihov odnos prema angažovanju. Svrha ovih analiza je da pruže jasniju sliku o tome da li su varijable koje se odnose na indikatore kvaliteta angažovanja studenata u vezi sa varijablama koje, na izvestan način, predstavljaju osobenosti nastavnika koje omogućavaju ili otežavaju angažovanje.

3.1. Odnos između sociodemografskih karakteristika nastavnika i indikatora angažovanja

U pogledu sociodemografskih karakteristika, ispitivana je povezanost dužine radnog staža, starosti i pola nastavnika sa indikatorima kvaliteta angažovanja studenata. Prilikom postavljanja hipoteza, za ove varijable se pošlo od pretpostavke da nema značajnih razlika u ispitivanim varijablama s obzirom na kvalitet angažovanja.

Kao što je u opisu uzorka naznačeno, u istraživanju je učestvovao srazmeran broj nastavnika ženskog i muškog *pola*. Ispitivano je da li se nastavnici muškog i ženskog pola razlikuju u percepcijama različitih pokazatelja kvaliteta angažovanja. Kako bi se ispitaio ovaj uticaj, primenjen je Man-Vitnjev test za nezavisne uzorke (Man-Whitney U test). Podaci su prikazani u Tabeli 40.

Prema podacima iz tabele može se uvideti da ne postoje značajne razlike među nastavnicima prema polu u odnosu na indikatore kvaliteta angažovanja. S obzirom na normativni uzorak nastavnika sa fakulteta u Americi, u kojem je percipirani kvalitet angažovanja izraženiji kod nastavnika ženskog pola (*Faculty Survey of Student Engagement*, 2019), na ispitivanom uzorku nisu zabeležene izražene razlike između nastavnika u ovom pogledu.

Tabela 40. Razlike među nastavnicima prema polu u odnosu na indikatore angažovanja

FSSE indikatori angažovanja	Pol nastavnika	Broj ispitanika	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Statistička značajnost
Učenje mišljenjem višeg reda	muški	57	3.25	0.58	0.859
	ženski	61	3.19	0.71	
Refleksivno i integrativno učenje	muški	57	3.15	0.65	0.946
	ženski	61	3.13	0.73	
Strategije učenja	muški	57	3.10	0.72	0.097
	ženski	61	3.28	0.79	
Numeričko rezonovanje	muški	57	2.46	0.82	0.901
	ženski	61	2.41	0.67	
Kolaborativno učenje	muški	57	3.12	0.69	0.983
	ženski	61	3.10	0.72	
Negovanje različitosti	muški	57	2.46	0.82	0.901
	ženski	61	2.41	0.67	
Interakcije nastavnika i studenata	muški	57	2.91	0.64	0.784
	ženski	61	2.93	0.56	
Efektivno podučavanje	Muški	57	3.57	0.39	0.516
	ženski	61	3.64	0.33	
Kvalitet interakcija	muški	57	2.91	0.57	0.773
	ženski	61	2.95	0.47	
Podržavajuća organizaciona kultura	muški	57	3.11	0.59	0.067
	ženski	61	3.31	0.47	

S obzirom na očekivanja prema kojima nema značajnih razlika između muškaraca i žena nastavnika u pogledu pokazatelja kvaliteta angažovanja studenata, može se konstatovati da je navedena hipoteza – potvrđena.

Sledeća varijabla iz grupe sociodemografskih karakteristika je životna dob, odnosno *starost nastavnika*. Istraživanjem su obuhvaćeni nastavnici od 20 do 60 godina starosti. Za utvrđivanje odnosa između navedenih varijabli, korišćen je Kruskal-Valisov (Kruskal-Wallis) neparametrijski test. Podaci su prikazani u Tabeli 41.

Na osnovu dobijenih podataka uočava se da ne postoje značajne razlike među nastavnicima prema starosnoj dobi u odnosu na indikatore kvaliteta angažovanja. Iako ne postoje značajne razlike, zanimljivo je da nastavnici koji spadaju u grupu najstarijih, 51–60 godina, u skoro svim subskalama indikatora kvaliteta angažovanja imaju najviše skorove. Ove odgovore možemo objasniti iskustvom nastavnika, kako u radu tako i životnim iskustvom, te naglašenijoj otvorenosti prema različitim aspektima studentskog angažovanja. Samim tim, podaci govore i o informisanosti nastavnika o vrednostima i značaju angažovanja studenata. Takođe, nastavnici ovog životnog doba su uglavnom u statusu redovnih profesora i nisu opterećeni brojnim uslovima za napredovanje koji oduzimaju značajan deo vremena njihovim mlađim kolegama, te mogu da se nesmetano posvete nastavničkoj ulozi.

U skladu sa pretpostavkom da nema značajnih razlika između nastavnika različite starosne dobi u pogledu pokazatelja kvaliteta angažovanja studenata, može se konstatovati da je i ova hipoteza – potvrđena.

Tabela 41. Razlike među nastavnicima prema starosnoj dobi u odnosu na indikatore angažovanja

FSSE indikatori angažovanja	Godine života nastavnika	Broj ispitanika	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Statistička značajnost
Učenje mišljenjem višeg reda	20-30	17	3.24	0.63	0.175
	31-40	51	3.14	0.73	
	41-50	29	3.16	0.52	
	51-60	21	3.50	0.56	
Refleksivno i integrativno učenje	20-30	17	3.05	0.70	0.416
	31-40	51	3.09	0.80	
	41-50	29	3.11	0.51	
	51-60	21	3.36	0.63	
Strategije učenja	20-30	17	3.14	0.75	0.065
	31-40	51	3.16	0.68	
	41-50	29	3.01	0.93	
	51-60	21	3.58	0.56	
Numeričko rezonovanje	20-30	17	2.38	0.63	0.654
	31-40	51	2.41	0.68	
	41-50	29	2.35	0.82	
	51-60	21	2.64	0.89	
Kolaborativno učenje	20-30	17	2.91	0.87	0.338
	31-40	51	3.12	0.64	
	41-50	29	3.03	0.71	
	51-60	21	3.35	0.68	
Negovanje različitosti	20-30	17	2.38	0.63	0.654
	31-40	51	2.41	0.68	
	41-50	29	2.35	0.82	
	51-60	21	2.64	0.89	
Interakcije nastavnika i studenata	20-30	17	2.72	0.84	0.369
	31-40	51	2.97	0.57	
	41-50	29	2.84	0.52	
	51-60	21	3.07	0.51	
Efektivno podučavanje	20-30	17	3.60	0.38	0.588
	31-40	51	3.59	0.34	
	41-50	29	3.61	0.34	
	51-60	21	3.65	0.44	
Kvalitet interakcija	20-30	17	2.85	0.57	0.940
	31-40	51	2.96	0.44	
	41-50	29	2.95	0.60	
	51-60	21	2.91	0.58	
Podržavajuća organizaciona kultura	20-30	17	3.04	0.55	0.468
	31-40	51	3.27	0.49	
	41-50	29	3.19	0.54	
	51-60	21	3.27	0.64	

Poslednja varijabla iz grupe sociodemografskih karakteristika je *dužina radnog staža nastavnika*. U istraživanju su učestvovali nastavnici sa radnim iskustvom od svega par meseci do onih kojima je isto toliko preostalo do kraja akademske karijere, pri čemu je zabeležena

relativno ravnomerna raspodela ispitanika. Za ispitivanje odnosa između navedenih varijabli, korišćen je Kruskal-Valisov (Kruskal-Wallis) neparametrijski test (Tabela 42).

Tabela 42. Razlike među nastavnicima prema dužini radnog staža u odnosu na indikatore angažovanja

FSSE indikatori angažovanja	Radni staž nastavnika	Broj ispitanika	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Statistička značajnost
Učenje mišljenjem višeg reda	0-7	37	3.22	0.66	0.352
	8-15	35	3.11	0.74	
	16-23	25	3.18	0.54	
	24-31	13	3.38	0.63	
	32-40	8	3.59	0.40	
Refleksivno i integrativno učenje	0-7	37	3.11	0.74	0.934
	8-15	35	3.04	0.79	
	16-23	25	3.19	0.55	
	24-31	13	3.27	0.55	
	32-40	8	3.27	0.74	
Strategije učenja	0-7	37	3.06	0.73	0.188
	8-15	35	3.21	0.74	
	16-23	25	3.08	0.90	
	24-31	13	3.50	0.56	
	32-40	8	3.58	0.61	
Numeričko rezonovanje	0-7	37	2.34	0.69	0.648
	8-15	35	2.45	0.65	
	16-23	25	2.42	0.89	
	24-31	13	2.48	0.73	
	32-40	8	2.75	1.01	
Kolaborativno učenje	0-7	37	3.11	0.74	0.795
	8-15	35	3.01	0.75	
	16-23	25	3.15	0.63	
	24-31	13	3.17	0.65	
	32-40	8	3.34	0.72	
Negovanje različitosti	0-7	37	2.34	0.69	0.648
	8-15	35	2.45	0.65	
	16-23	25	2.42	0.89	
	24-31	13	2.48	0.73	
	32-40	8	2.75	1.01	
Interakcije nastavnika i studenata	0-7	37	2.89	0.70	0.996
	8-15	35	2.94	0.60	
	16-23	25	2.90	0.52	
	24-31	13	3.00	0.55	
	32-40	8	2.94	0.53	
Efektivno podučavanje	0-7	37	3.51	0.37	0.239
	8-15	35	3.68	0.32	
	16-23	25	3.68	0.32	
	24-31	13	3.54	0.43	
	32-40	8	3.64	0.47	
Kvalitet interakcija	0-7	37	2.89	0.48	0.472
	8-15	35	3.01	0.50	
	16-23	25	3.00	0.58	
	24-31	13	2.68	0.63	
	32-40	8	2.96	0.28	
Podržavajuća organizaciona kultura	0-7	37	3.09	0.53	0.429
	8-15	35	3.30	0.54	
	16-23	25	3.31	0.46	
	24-31	13	3.18	0.54	
	32-40	8	3.17	0.78	

Prema dobijenim podacima, može se uočiti da ne postoje značajne razlike među nastavnicima kada je reč o dužini radnog staža u odnosu na indikatore kvaliteta angažovanja. Ipak, mogu se uočiti izraženije prosečne vrednosti percepcija nastavnika sa radnim iskustvom od 24 i više godina kod većine indikatora kvaliteta angažovanja. Ovi rezultati su u skladu sa podacima iz prethodne tabele, što ukazuje na potrebu da se u unapređivanju kvaliteta visokog obrazovanja posveti pažnja nastavničkim kompetencijama i ulozi. U tom pogledu, treba raditi na strategijama usavršavanja pedagoško-psihološko-metodičkih kompetencija nastavnika na tercijarnom nivou, poput onih koje se zahtevaju od njihovih kolega u osnovnom i srednjem obrazovanju.

U skladu sa pretpostavkom da nema značajnih razlika između nastavnika različite dužine staža u pogledu pokazatelja kvaliteta angažovanja studenata, može se konstatovati da je navedena hipoteza – potvrđena.

3.2. Odnos između širih obrazovnih karakteristika nastavnika i indikatora angažovanja

Kada je reč o nastavnicima, bitne karakteristike relevantne za kvalitet angažovanja studenata predstavljaju šire obrazovne osobenosti, poput trenutnog nastavničkog zvanja i opterećenja koje se ogleda u broju studenata, različitih godina na kojima realizuju nastavu i broja predmeta na svim nivoima studija.

Kruskal-Valisovim testom za nezavisne uzorke ispitivane su razlike između aritmetičkih sredina nastavnika u odnosu na njihovo *trenutno nastavničko, odnosno saradničko zvanje*. Rezultati su prikazani u Tabeli 43 datoj u *Prilogu 9*.

Kako se pošlo od pretpostavke da će percepcije o kvalitetu angažovanja biti izraženije kod nastavnika nižeg akademskog statusa (docenti) i saradnika višeg akademskog statusa (asistenti (sa doktoratom)), prema dobijenim rezultatima je ustanovljeno da navedena hipoteza – nije potvrđena.

Posmatrano u odnosu na stepen zvanja, rezultati sličnog *Istraživanja kvaliteta studiranja na univerzitetima u Srbiji*¹¹² (2018) pokazali su da nema značajnih razlika između asistenata i nastavnika iako asistenti učestalije pružaju potrebne informacije studentima i angažuju ih tokom nastave. Na normativnom uzorku nastavnika u Sjedinjenim Američkim

¹¹² Istraživanje je dostupno na <http://crta.rs/wp-content/uploads/2018/02/Istra%C5%BEivanje-kvaliteta-studiranja-na-univerzitetima-u-Srbiji.pdf>

Državama ispitanici iz redova redovnih i vanrednih profesora imali su niže skorove u odnosu na docente, kao i doktorandi, odnosno demonstratori u odnosu na druge saradnike u nastavi (*Faculty Survey of Student Engagement*, 2019). Može se uočiti da, iako su mladi saradnici istaknutiji u pogledu angažmana studenata, rezultati umnogome zavise od uzorka, odnosno konteksta obuhvaćenog istraživanjem.

Iako nisu zabeležene značajne razlike, iz dobijenih podataka se uočava da se najizraženiji stavovi u okviru većine indikatora javljaju kod nastavnika koji su u statusu redovnih profesora i saradnika u zvanju demonstratora i istraživača. Dobijeni podaci se mogu objasniti na način da najiskusniji nastavnici imaju pozitivan odnos prema studentskom angažovanju, ali pre svega bogato iskustvo sa različitim pristupima učenju i nastavi. Sa druge strane, visoki skorovi saradnika nižeg akademskog statusa ukazuju na pedagoški optimizam i otvorenost najmlađih saradnika za primenu efektivnih nastavnih praksi, komunikaciju i podršku studentima u učenju i ličnom razvoju. Pasivan odnos nastavnika u zvanjima docent i vanredni profesor moguće je objasniti njihovim opterećenjem i orijentacijom prema različitim aspektima akademskog rada. Međutim, kako su ovi nastavnici u određenoj meri implementirali u svoj rad pristup orijentisan na studente kao element reforme, moguće je da se oni kritički odnose prema studentskom angažmanu te smatraju da se on ne realizuje u meri u kojoj bi trebalo. Za razliku od njih, grupacija u koju spadaju mlađe ali i starije kolege moguće da je dosta fleksibilnija kada je ovaj aspekt u pitanju. Svakako, nastavnicima je potrebna podrška u ovom procesu, bez obzira na status ili pripremljenost za primenu savremenih metoda. Jedan od načina da se nastavničkoj ulozi u visokom obrazovanju oda priznanje jeste dodela nagrade najboljima. U tu svrhu, osmišljena je *Evropska nagrada za nastavnička postignuća u oblasti društveno-humanističkih nauka*¹¹³. Nagrada se od strane Centralnog evropskog univerziteta dodeljuje nastavnicima koji su u aktuelnoj školskoj godini ostvarili izuzetne rezultate i doprineli kvalitetu nastave u svojim ustanovama.

Sledeća varijabla vezana za šire obrazovne karakteristike nastavnika jeste *broj godina studija na kojima realizuju nastavu*. Ovaj vid opterećenja nastavnika ispitivan je Kruskal-Valisovim testom a rezultati su prikazani u Tabeli 44.

¹¹³ *European Award for Excellence in Teaching in the Social Sciences and Humanities* – nagrada se od 2011. dodeljuje jednom godišnje za posvećenost nastavničkom pozivu u visokom obrazovanju. Nagrada je novčana i iznosi 2500 EUR. Dostupno na <https://www.ceu.edu/academics/distinguished-teaching-award>

Tabela 44. Razlike među nastavnicima prema broju godina studija na kojima realizuju nastavu u odnosu na indikatore angažovanja

FSSE indikatori angažovanja	Broj godina studija	Broj ispitanika	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Statistička značajnost
Učenje mišljenjem višeg reda	jedna	30	3.18	0.72	0.150
	dve	54	3.12	0.64	
	tri	21	3.42	0.50	
	četiri	13	3.44	0.64	
Refleksivno i integrativno učenje	jedna	30	3.10	0.69	0.701
	dve	54	3.09	0.71	
	tri	21	3.31	0.62	
	četiri	13	3.11	0.77	
Strategije učenja	jedna	30	3.41	0.65	0.137
	dve	54	3.05	0.78	
	tri	21	3.35	0.74	
	četiri	13	3.05	0.84	
Numeričko rezonovanje	jedna	30	2.46	0.73	0.522
	dve	54	2.39	0.79	
	tri	21	2.35	0.61	
	četiri	13	2.69	0.80	
Kolaborativno učenje	jedna	30	3.02	0.69	0.280
	dve	54	3.05	0.72	
	tri	21	3.36	0.59	
	četiri	13	3.17	0.82	
Negovanje različitosti	jedna	30	2.46	0.73	0.522
	dve	54	2.39	0.79	
	tri	21	2.35	0.61	
	četiri	13	2.69	0.80	
Interakcije nastavnika i studenata	jedna	30	2.94	0.56	0.308
	dve	54	2.83	0.65	
	tri	21	2.96	0.54	
	četiri	13	3.17	0.53	
Efektivno podučavanje	jedna	30	3.64	0.34	0.693
	dve	54	3.56	0.39	
	tri	21	3.66	0.37	
	četiri	13	3.65	0.30	
Kvalitet interakcija	jedna	30	3.02	0.51	0.794
	dve	54	2.92	0.52	
	tri	21	2.87	0.53	
	četiri	13	2.88	0.55	
Podržavajuća organizaciona kultura	jedna	30	3.28	0.55	0.820
	dve	54	3.21	0.53	
	tri	21	3.21	0.51	
	četiri	13	3.10	0.62	

Nasuprot očekivanjima, značajno veći broj nastavnika realizuje časove na jednoj ili dve godine studija, njih 84. Svega 34 nastavnika ima opterećenje u tom pogledu, ali istovremeno beleže i više prosečne skorove prema većini pokazatelja. Dakle, ne mogu se praviti generalizacije u pogledu opterećenja nastavnika kada je u pitanju studentski angažman. Ovo se posebno odnosi na oblasti akademskog izazova i efektivnog podučavanja, gde su percepcije nastavnika sa većim opterećenjem izraženije. Prema tome, može se ustanoviti da

broj i različitost studijskih grupa ne predstavljaju prepreku nastavnicima da podstiču studentski angažman.

*U skladu sa podacima u tabeli, s obzirom na to da se pošlo od očekivanja da će odnos prema indikatorima angažovanja biti izraženiji kod nastavnika koji realizuju nastavu na jednoj godini studija, ustanovljeno je da navedena hipoteza – **nije potvrđena**.*

Kruskal-Valisovim testom ispitivane su razlike između nastavnika u pogledu *ukupnog broja studenata sa kojima realizuju nastavu* tokom školske godine i odnosa prema kvalitetu angažovanja (Tabela 45).

Tabela 45. Razlike među nastavnicima prema ukupnom broju studenata u odnosu na indikatore angažovanja

FSSE indikatori kvaliteta angažovanja	Broj studenata	Broj ispitanika	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Statistička značajnost
Učenje mišljenjem višeg reda	1-100	40	3.29	0.55	0.741
	101-200	43	3.13	0.68	
	201-300	23	3.27	0.73	
	>300	12	3.21	0.67	
Refleksivno i integrativno učenje	1-100	40	3.25	0.59	0.796
	101-200	43	3.11	0.69	
	201-300	23	3.08	0.78	
	>300	12	2.98	0.88	
Strategije učenja	1-100	40	3.39	0.74	0.167
	101-200	43	3.12	0.65	
	201-300	23	3.03	0.90	
	>300	12	3.14	0.83	
Numeričko rezonovanje	1-100	40	2.40	0.69	0.970
	101-200	43	2.45	0.83	
	201-300	23	2.45	0.72	
	>300	12	2.48	0.73	
Kolaborativno učenje	1-100	40	3.11	0.77	0.362
	101-200	43	2.99	0.69	
	201-300	23	3.28	0.69	
	>300	12	3.21	0.52	
Negovanje različitosti	1-100	40	2.40	0.69	0.970
	101-200	43	2.45	0.83	
	201-300	23	2.45	0.72	
	>300	12	2.48	0.73	
Interakcije nastavnika i studenata	1-100	40	2.91	0.70	0.739
	101-200	43	2.93	0.37	
	201-300	23	3.00	0.72	
	>300	12	2.77	0.68	
Efektivno podučavanje	1-100	40	3.64	0.38	0.313
	101-200	43	3.54	0.34	
	201-300	23	3.65	0.38	
	>300	12	3.66	0.35	
Kvalitet interakcija	1-100	40	3.01	0.59	0.605
	101-200	43	2.85	0.48	
	201-300	23	3.00	0.42	
	>300	12	2.82	0.59	
Podržavajuća organizaciona kultura	1-100	40	3.35	0.50	0.197
	101-200	43	3.09	0.55	
	201-300	23	3.26	0.50	
	>300	12	3.17	0.64	

Na osnovu dobijenih rezultata, može se videti da ne postoje značajne razlike između nastavnika koji realizuju nastavu u grupama sa različitim brojem studenata. Saradničko učenje zastupljenije je u većim grupama. S obzirom na to da je različitost izraženija sa većim brojem studenata, mogućnost da studenti sarađuju ili imaju neki vid interakcije sa osobama drugačijim od sebe je veća. Takođe, ukoliko se studenti organizuju u manjim grupama, inicijalno velike grupe ne predstavljaju prepreku angažmanu. Do ovih podataka je došao i

Kuh (2009) u svojim istraživanjima, ukazavši da visokoškolske ustanove sa velikim obuhvatom grupa nesmetano mogu da obezbede prilike za studentski angažman.

Kako se pošlo od očekivanja da će percipirano angažovanje biti izraženije kod nastavnika koji realizuju nastavu sa manjim brojem studenata, ustanovljeno je da je navedena hipoteza – delimično potvrđena.

Razlike među nastavnicima prema *ukupnom opterećenju u pogledu broja predmeta na osnovnim, master i doktorskim akademskim studijama* u odnosu na indikatore kvaliteta angažovanja ispitivane su Kruskal-Valisovim testom. *Kako se pošlo od pretpostavke da će percepcije angažovanja biti izraženije kod nastavnika sa manjim ukupnim opterećenjem u pogledu broja predmeta na osnovnim, master i doktorskim akademskim studijama, prema dobijenim rezultatima je ustanovljeno da navedena hipoteza – nije potvrđena.* S obzirom na to da nisu zabeležene značajne razlike kao ni relevantne aritmetičke sredine ni na jednom od nivoa akademskih studija u odnosu na indikatore kvaliteta angažovanja, ove tabele nisu navedene u radu.

3.3. Odnos između nastavničkih strategija i indikatora angažovanja

U vezi sa grupom varijabli koje se odnose na nastavničke strategije, pošlo se od pretpostavke da nastavnici koji pokazuju izražen stepen zadovoljstva različitim aspektima realizacije nastave posvećuju vreme različitim aspektima vezanim za nastavničke uloge, učestvuju u zajedničkim aktivnostima sa studentima, iskazuju visoka očekivanja u pogledu zalaganja studenata i doprinose njihovom učenju i razvoju naglašavaju pozitivan odnos i podsticanje kvaliteta studentskog angažovanja. Za ispitivanje navedenih hipoteza korišćen je Spirmanov koeficijent korelacije.

Pozitivne korelacije percipiranog kvaliteta angažovanja sa *odnosom nastavnika prema profesiji* (Tabela 46) pokazuju da nastavnici koji imaju doživljaj da uspevaju da se adekvatno pripreme za nastavu podstiču studente da razvijaju strategije učenja ($r=0,218$), u velikoj meri primenjuju metode i tehnike efektivnog podučavanja ($r=0,222$) i percipiraju visok kvalitet interakcija studenata u visokoškolskoj ustanovi ($r=0,187$).

Tabela 46. Korelacije percipiranog angažovanja i odnosa nastavnika prema profesiji

FSSE indikatori angažovanja	Spearmanov koeficijent korelacije	Priprema	Resursi	Okruženje	Pomoć
Učenje mišljenjem višeg reda	Spearman's rho	.113	.040	-.021	.011
	p	.225	.664	.825	.909
Refleksivno i integrativno učenje	Spearman's rho	.121	.067	.053	.016
	p	.190	.471	.566	.860
Strategije učenja	Spearman's rho	.218*	-.015	.073	.280**
	p	.018	.868	.430	.002
Numeričko rezonovanje	Spearman's rho	.066	.065	-.096	-.024
	p	.474	.485	.303	.796
Kolaborativno učenje	Spearman's rho	.155	.037	.060	.062
	p	.093	.687	.519	.508
Negovanje različitosti	Spearman's rho	.066	.065	-.096	-.024
	p	.474	.485	.303	.796
Interakcije nastavnika i studenata	Spearman's rho	.151	-.049	-.038	.112
	p	.103	.600	.682	.226
Efektivno podučavanje	Spearman's rho	.222*	.129	.154	.342**
	p	.016	.165	.095	.000
Kvalitet interakcija	Spearman's rho	.187*	.324**	.373**	.334**
	p	.043	.000	.000	.000
Podržavajuća organizaciona kultura	Spearman's rho	.095	.077	.069	.278**
	p	.306	.404	.457	.002

Statistička značajnost prikazanih korelacija: *p<0,05; **p<0,01

Dobijene korelacije pokazuju da je zadovoljstvo nastavnika resursima za realizovanje časova (kabinet, tehnologiju, materijale, itd.) povezano sa odnosom prema interakcijama u zajednici ($r=0,324$), Djuer (Dwyer, 2017) u istraživanju o uticaju zadovoljstva nastavnika na perzistiranje studenata naglašava značaj posvećenosti nastavnika svojoj profesiji, te osim podsticanja angažmana, autor nailazi na korelacije sa socijalnom integracijom studenata. Time se ističe potreba za podrškom nastavnicima jer od njihovog pozitivnog odnosa u radu umnogome zavisi iskustvo studenata.

Nastavnici koji percipiraju okruženje pogodnim i stimulišućim za rad pozitivno procenjuju međuljudske odnose u ustanovi ($r=0,373$). Pretpostavlja se da su ovi nastavnici inicijalno otvoreni prema iskustvima zasnovanim na saradnji i interakciji. Samim tim, njihova implicitna uverenja odlikavaju stav da odnos prema kolegama i studentima počiva na međusobnom poverenju i poštovanju kao i spremnosti za refleksiju i samorefleksiju. Da bi se postigli ovakvi efekti, kod većine nastavnika neophodno je u ustanovi podsticati konstruktivnu komunikaciju i nastavno-istraživačku saradnju, što se može unaprediti različitim treninzima umrežavanja i pregovaranja.

Razvijanje svesti o potrebi da se pomogne i brine o drugima važan je segment uloge nastavnika. S obzirom na to da su oni direktni predstavnici ustanova, njihovi postupci umnogome oblikuju stav studenata prema instituciji. U prilog tome govore podaci prema

kojima nastavnici koji imaju izraženiju naviku i kulturu obraćanja za pomoć oko realizovanja nastave podstiču studente da uspešnije uče ($r=0,280$), naglašavaju kombinovanje nastavnih metoda i prilagođavaju ih različitim stilovima učenja studenata, pružaju jasne standarde za uspešno ostvarivanje zadataka i realizuju nastavu na sistematičan i organizovan način ($r=0,342$). Može se reći da je ispomoc suštinski element kulture konteksta. Danas se od pojedinca očekuju izražene saradničke kompetencije, te se traženjem pomoći i pomaganjem drugima studenti pripremaju za funkcionisanje u široj zajednici i buduća zanimanja. Zato nastavnici koji pokazuju iskrenu brigu smatraju veoma važnim da se na fakultetu pomogne studentima da ostvare što bolji akademski uspeh, ali i pruži podrška u oblastima ličnog i profesionalnog razvoja ($r=0,278$). Osim ličnog primera, nastavnici ukazuju na kvalitet interakcija studenata sa različitim članovima organizacije kao važan aspekt procesa studiranja ($r=0,334$). Nastavnici koji se ne ustežu da pitaju za podršku i znaju kome da se obrate za pomoć uviđaju značaj i ulogu svakog člana ustanove ponaosob i teže da ovaj osećaj razviju i kod studenata. Time se ukazuje na potrebu funkcionisanja organizacije kao zajednice.

S obzirom na hipotezu da postoji pozitivna korelacija između pojedinih pokazatelja percipiranog kvaliteta angažovanja i odnosa nastavnika prema profesiji, te da nastavnici koji pokazuju izražen stepen zadovoljstva različitim aspektima vezanim za realizaciju nastave naglašavaju pozitivan odnos i podsticanje kvaliteta studentskog angažovanja, može se konstatovati da je navedena hipoteza – potvrđena.

Zadaci nastavnika u visokoškolskim ustanovama često zahtevaju dosta vremena posvećenog različitim aktivnostima. Pored nastavnih aktivnosti, odnosno pripreme, realizovanja nastave, ocenjivanja i rada sa studentima, nastavnička uloga podrazumeva održavanje redovnih konsultacija i različite administrativne dužnosti, kao što su rad u organima fakulteta, prisustvovanje sednicama, nastavno-naučnom veću i sl. S tim u vezi, u sledećoj analizi je ispitana povezanost percipiranog kvaliteta angažovanja sa vremenom posvećenim različitim aspektima vezanim za *nastavničke uloge*. Ponuđene mogućnosti za odgovore nastavnika su broj sati provedenih u aktivnostima (0; 1-4; 5-8; 9-12; 13-16; 17-20; 21-30 ili više od 30 sati nedeljno) i zastupljenost aktivnosti u nastavi koju realizuju (0; 1-9%; 10-19%; 20-29%; 30-39%; 40-49%; 50-74%; >75%). Rezultati ove analize prikazani su u Tabeli 47.

Tabela 47. Korelacije percipiranog angažovanja nastavnika sa vremenom posvećenim različitim aspektima vezanim za nastavničke uloge

FSSE indikatori angažovanja	Spirmanov koeficijent korelacije	Nastava	Konsultacije	Istraživanja, kreativne aktivnosti	Administrativne dužnosti
Učenje mišljenjem višeg reda	Spearman's rho	.165	.108	.041	.066
	p	.074	.246	.658	.478
Refleksivno i integrativno učenje	Spearman's rho	.034	.135	.070	.221*
	p	.712	.147	.448	.016
Strategije učenja	Spearman's rho	.116	.031	.164	.083
	p	.211	.741	.076	.372
Numeričko rezonovanje	Spearman's rho	.011	.028	-.002	.014
	p	.905	.760	.981	.881
Kolaborativno učenje	Spearman's rho	.123	.098	.006	-.001
	p	.185	.293	.947	.995
Negovanje različitosti	Spearman's rho	.011	.028	-.002	.014
	p	.905	.760	.981	.881
Interakcije nastavnika i studenata	Spearman's rho	.085	.193*	.156	.038
	p	.362	.037	.091	.682
Efektivno podučavanje	Spearman's rho	.225*	.058	.172	.008
	p	.014	.538	.062	.934
Kvalitet interakcija	Spearman's rho	.047	.151	.014	.123
	p	.613	.104	.880	.184
Podržavajuća organizaciona kultura	Spearman's rho	.013	.058	.050	.105
	p	.889	.532	.591	.256

Statistička značajnost prikazanih korelacija: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Iz rezultata se može videti da nastavnici koji više od 16 sati tokom radne nedelje posvećuju nastavnim aktivnostima iskazuju visoke skorove u pogledu efektivnosti nastave koju realizuju ($r=0,225$). Pozitivne korelacije upućuju na odnos prema kojem posvećenost unapređivanju nastavne prakse, samokritičnost, razmena iskustava sa drugim nastavnicima, pohađanje seminara, evaluacija nastave i sl. rezultira jasnim isticanjem ciljeva i zahteva predmeta ili časa, sistematičnom organizacijom nastave, korišćenjem primera, ilustracija i kombinovanjem metoda prilagođenih različitim stilovima učenja studenata.

Vreme koje nastavnici posvete preispitivanju i rezimiranju sadržaja, pregledanju urađenih zadataka studenata i informisanju o postignutom učinku u direktnoj je vezi sa njihovom posvećenošću nastavničkoj ulozi. Pored pripreme za nastavu i realizacije, nastavnici odvajaju vreme namenjeno sastancima sa studentima van nastave i drugim dužnostima vezanim za nastavu (odgovaranje na mejlove studenata, ažuriranje obaveštenja i informacija na sajtu fakulteta i sl.).

Konsultacije sa studentima su varijabla pozitivno povezana sa učestalošću interakcija između nastavnika i studenata ($r=0,193$). Nastavnici koji u svom radu imaju više vremena za različite oblike konsultovanja sa studentima imaju više prilike da sa studentima razgovaraju o njihovim planovima za budući posao, akademskom napretku i nastavnim sadržajima, ali i da sa njima ostvare bližu saradnju. Ovo su prilike da nastavnici bliže upoznaju svoje studente,

njihova interesovanja, aspiracije. Pored ostalog, nastavnici u razgovoru sa studentima mogu doći do informacija o preprekama na koje nailaze na putu ostvarenja svojih interesovanja, problema na koje nailaze tokom studija i mogu zajednički raditi na njihovom rešavanju. Istraživanja su pokazala da konsultacije nastavnika sa studentom treba obaviti svega par puta tokom školske godine kako bi imale pozitivan uticaj na angažovanje studenata (Kuh et al., 2006; *National Survey of Student Engagement*, 2013; Stefani, 2009).

Administrativne dužnosti nastavnika pozitivno koreliraju sa značajem koji nastavnici pridaju refleksiji i integraciji znanja studenata ($r=0,221$), što se može povezati sa njihovim implicitnim uverenjima o značaju ovog aspekta učenja i nastave. S obzirom na to da i nastavničke dužnosti u raznim aktivnostima često podrazumevaju kritičku refleksiju, ovaj aspekt „prelio” se i na nastavu koju realizuju.

Iz perspektive istraživačkih, kreativnih ili obrazovnih aktivnosti nisu zabeležene značajne povezanosti sa pokazateljima angažovanja studenata. Iako su nastavnici odgovorili da, u proseku, posvećuju aktivnostima 17 i više sati nedeljno, ove aktivnosti nemaju uticaja na angažman. Rezultati potvrđuju potrebu da se unapredi kvalitet nastavničkih kompetencija jer one koreliraju sa realizacijom nastave. Iako razne aktivnosti indirektno doprinose kompetencijama nastavnika i utiču na njihov razvoj i iskustva, ne postoji eksplicitna relacija sa angažovanjem. Premda u navedenoj oblasti nisu pronađene statistički značajne korelacije, važan je podatak da nastavnici posvećuju dosta vremena (često je obeležen odgovor – više od 30 sati nedeljno) različitim aktivnostima koje unapređuju njihov lični i profesionalni razvoj.

Ipak, zabrinjavajuća je činjenica da nastavu koju realizuju u najvećoj meri čine predavanja koja zauzimaju više od polovine aktivnosti svih ispitanika, dok se često sreće i odgovor, preko 75%. Pored predavanja, dominantne jesu iskustvene aktivnosti, odnosno laboratorijski rad, klinička, terenska nastava i sl. Ove aktivnosti vezuju se za časove vežbi, te se nadopunjuju na predavačku nastavu.

Aktivnostima kojima se podstiče angažman pridaje se značajno manje pažnje, te su diskusije i rad studenata u manjim grupama, studentske prezentacije ili izlaganja ili samostalni rad studenata zastupljeni sa svega, u proseku, 30%. Od toga se grupnom radu i razmeni ideja posveti više vremena dok je podsticanje samostalnosti studenata procenjeno u obimu oko 1-9% časova. Kako se u izveštajima o samovrednovanju ustanova često navodi da studenti ne iskazuju zainteresovanost za nastavu, jedan od razloga može biti i nedovoljno prilika da pokažu svoj rad, kako i koliko mogu da postignu. Rezultati o zastupljenosti različitih aktivnosti u nastavi ukazuju na to da se u ispitivanim kontekstima još uvek retko zastupa paradigma student u centru. Prema ovim podacima, nastavniku pripadaju tri četvrtine časa,

dok su studentima ponuđene mogućnosti za aktivan angažman u okviru preostalog vremena. U svom istraživanju Bova (2015) naglašava da visokoškolski nastavnici u većini slučajeva postavljaju pitanja koja se odnose na posebne aspekte određene teorije (specifična pitanja) a ne dovode do široke diskusije među studentima, a koja nisu usredsređena na ograničene, posebne aspekte teorije. Iz navedenih podataka može se uočiti potreba za dodatnim obukama nastavnika orijentisanim na pristup i načine realizacije časova.

Ovi podaci ukazuju na potrebu za kompleksnijim sagledavanjem navedene problematike, kojom bi se precizirali suštinski problemi nastavnika i studenata i formulisala eventualna rešenja. Na ovaj način značajno bi se doprinelo unapređivanju kvaliteta ustanova. U slučaju ove varijable, rezultati nisu u potpunosti potvrdili očekivanja, ali smer dobijenih korelacija odgovara očekivanom. *Iako nemaju visoke vrednosti, ove korelacije ukazuju na povezanost između ispitivanih nastavničkih strategija, posvećenosti različitim aspektima nastavničke uloge i kvaliteta angažovanja. Stoga se može reći da je ova hipoteza – potvrđena.*

Naredna ispitivana varijabla odnosi se na *učesće nastavnika i studenata u zajedničkim aktivnostima*. U radu se pošlo od istraživanja u kojima se intenzitet zajedničke participacije i saradnje dovodi u vezu sa elementima angažovanja studenata, motivacijom (Trumić, 2021), postignućima (Krause, 2005) i pozitivnim vrednostima (Yuhás & BrckaLorenz, 2017) kod studenata. I druge istraživačke studije su utvrdile značaj interakcija studenata i nastavnika na angažovanje i celokupno studiranje (Amelink 2005; Kuh & Hu, 2001; Pascarella & Terenzini, 2005). Iz ovog razloga, ispitivana je povezanost percipiranog kvaliteta angažovanja i različitih načina saradnje nastavnika sa studentima: praćenje studenata tokom realizovanja stručne prakse ili terenskog rada, praćenje studenata koji su na međunarodnoj razmeni, istraživački rad sa studentima i mentorisanje završnih radova studenata, a rezultati su prikazani u Tabeli 48.

Tabela 48. Korelacije percipiranog angažovanja sa učešćem nastavnika i studenata u zajedničkim aktivnostima

FSSE indikatori angažovanja	Spearmanov koeficijent korelacije	Stručna praksa ili terenski rad	Međunarodne razmene	Istraživački rad	Mentorstvo
Učenje mišljenjem višeg reda	Spearman's rho	-.020	-.164	.037	.093
	p	.830	.075	.692	.317
Refleksivno i integrativno učenje	Spearman's rho	-.113	.001	-.001	.012
	p	.223	.991	.990	.894
Strategije učenja	Spearman's rho	-.038	-.155	-.229*	-.040
	p	.684	.094	.013	.668
Numeričko rezonovanje	Spearman's rho	-.093	-.094	-.025	.139
	p	.315	.312	.785	.133
Kolaborativno učenje	Spearman's rho	-.132	-.106	-.103	.058
	p	.153	.255	.269	.534
Negovanje različitosti	Spearman's rho	-.093	-.094	-.025	.139
	p	.315	.312	.785	.133
Interakcije nastavnika i studenata	Spearman's rho	-.226*	-.207*	-.251**	-.057
	p	.014	.025	.006	.541
Efektivno podučavanje	Spearman's rho	.004	-.269**	-.170	-.006
	p	.970	.003	.066	.948
Kvalitet interakcija	Spearman's rho	.043	-.009	.052	.099
	p	.646	.923	.574	.286
Podržavajuća organizaciona kultura	Spearman's rho	-.001	-.081	-.060	-.062
	p	.989	.383	.519	.502

Statistička značajnost prikazanih korelacija: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Identifikovane pozitivne korelacije ukazuju da veće prosečne skorove imaju nastavnici koji su učestvovali u navedenim aktivnostima, a negativne korelacije znače da više skorove imaju oni koji nisu imali priliku da saraduju sa studentima na neki od navedenih načina.

Predstavljeni rezultati ukazuju na to da nastavnici koji su učestvovali u realizovanju stručne prakse ili terenskog rada ($r = -0,226$), u praćenju studenata koji su na međunarodnoj razmeni ($r = -0,207$) i istraživačkom radu sa studentima ($r = -0,251$) imaju niže skorove u pogledu komunikacije sa studentima o njihovim akademskim i karijernim planovima i manje formalnim oblicima saradnje. Nastavnici koji imaju zadatak da upravljaju određenim aktivnostima ne moraju nužno ostvarivati kontakte sa studentima koji u njima učestvuju. Njihova uloga se, neretko, sastoji u organizaciji i koordinisanju pomenutih aktivnosti, ali ne i u direktnoj saradnji sa učesnicima. U skladu s tim, studenti u ovom istraživanju iskazuju stav da nastavnici retko participiraju u zajedničkim aktivnostima. Iako se na prvi pogled može pretpostaviti da nastavnici provode dosta vremena u određenim aktivnostima sa studentima, zapravo u njima retko suštinski učestvuju, potrebno je detaljnije ispitati ovaj aspekt uključivanjem većeg broja ispitanika iz redova nastavnika i saradnika.

U prilog tome govore i zabeležene negativne korelacije između istraživačkog rada sa studentima i podsticanja strategija učenja ($r = -0,229$), kao i rada sa studentima na

međunarodnoj razmeni i efektivnog podučavanja ($r=-0,269$). Ovi rezultati potvrđeni su i na NSSE uzorku nastavnika i studenata (Fassett et al., 2021). Prema tom istraživanju, podrška nastavnika uvećava, ali uključivanje nastavnika umanjuje izvesnost participiranja studenata u aktivnostima. S obzirom na to da istraživački rad umnogome podstiče studente da usvoje adekvatne strategije učenja, kao i da se pretpostavlja proaktivni pristup onih nastavnika koji učestvuju kao domaćini u programima razmene, predlog za buduća istraživanja može se odnositi na potrebu za primenom kvalitativne analize participacije nastavnika i studenata u zajedničkim aktivnostima. Time bi se dobile dodatne informacije i adekvatni odgovori na ovakve rezultate.

Kod mentorisanja završnih radova studenata nisu zabeležene značajne korelacije sa indikatorima kvaliteta angažovanja. Različiti oblici mentorskog rada su sastavni deo nastavničke profesije u Republici Srbiji, te se rezultati mogu objasniti na način da ova varijabla nije determinišuća kada su u pitanju nastavničke percepcije studentskog angažmana. U prilog tome govore i podaci do kojih su u svom istraživanju došle Jovanovićeva i Vukićeva (2020) o izraženim komunikacionim kompetencijama mentora koje studenti procenjuju veoma pozitivno. Svi nastavnici odgovorili su potvrdno, dok su saradnici dali odrične odgovore. Stoga bi u narednim istraživanjima trebalo isključiti mentorstvo kao faktor angažovanja.

Kako postojeće relacije imaju negativan predznak, rezultati istraživanja se mogu objasniti na način da nastavnici koji kontinuirano realizuju aktivnosti kroz saradnju sa studentima ne percipiraju kvalitet angažovanja kao zaseban entitet, već ga podrazumevaju i integrišu u svakodnevnu obrazovnu praksu.

Prema postavljenim očekivanjima da postoji pozitivna korelacija između pojedinih indikatora percipiranog kvaliteta angažovanja i učešća nastavnika u zajedničkim aktivnostima sa studentima, kao i da su istraživanjem dobijene negativne korelacije, može se konstatovati da navedena hipoteza – nije potvrđena.

Sledeća ispitivana varijabla u okviru nastavničkih strategija jeste povezanost percipiranog kvaliteta angažovanja i očekivanja nastavnika u pogledu zalaganja studenata (Tabela 49). Očekivanja nastavnika ispitivana su pomoću prosečnog broja sati koje smatraju potrebnim za uspešnu realizaciju zadataka. Ispitivane su i percepcije prema pripremi i aktivnosti u samoj nastavnoj praksi. U vezi s tim, nastavnici su odgovorili na pitanja o pripremljenosti, proaktivnosti i doprinosu studenata nastavi kao i koliko, uopšteno govoreći, oni „daju sve od sebe” na časovima. Takođe, nastavnici su izražavali svoj stav o potrebi da se studentima obezbedi više vremena za učenje i izradu predispitnih obaveza.

Tabela 49. Korelacije percipiranog kvaliteta angažovanja sa očekivanjima u pogledu zalaganja studenata

FSSE indikatori angažovanja	Spearmanov koeficijent korelacije	Vreme u učenju	Rad na zadatim sadržajima	Aktivnost u nastavi	Pripremljenost za nastavu
Učenje mišljenjem višeg reda	Spearman's rho	.121	.057	.217*	.221*
	p	.190	.536	.018	.016
Refleksivno i integrativno učenje	Spearman's rho	.278**	.140	.325**	.252**
	p	.002	.129	.000	.006
Strategije učenja	Spearman's rho	.302**	.219*	.383**	.350**
	p	.001	.017	.000	.000
Numeričko rezonovanje	Spearman's rho	.052	.163	.118	.109
	p	.573	.078	.202	.240
Kolaborativno učenje	Spearman's rho	.344**	.093	.387**	.094
	p	.000	.316	.000	.309
Negovanje različitosti	Spearman's rho	.052	.163	.118	.109
	p	.573	.078	.202	.240
Interakcije nastavnika i studenata	Spearman's rho	.100	.202*	.229*	-.068
	p	.280	.028	.013	.467
Efektivno podučavanje	Spearman's rho	.284**	.202*	.296**	.142
	p	.002	.028	.001	.125
Kvalitet interakcija	Spearman's rho	.132	.180	-.084	.178
	p	.154	.051	.365	.054
Podržavajuća organizaciona kultura	Spearman's rho	.453**	.198*	.348**	.064
	p	.000	.031	.000	.491

Statistička značajnost prikazanih korelacija: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Iz dosadašnjih rezultata moglo se uočiti da su studenti često negativno isticali nedostatak vremena za učenje tokom svog studiranja. Stoga je, u okviru strategija na fakultetima obuhvaćenih istraživanjem, opterećenje studenata zabeleženo kao važan segment u kojem treba unaprediti kvalitet. Može se ustanoviti da nastavnici koji imaju razvijen odnos prema opterećenju studenata i svesni su potrebe za obezbeđivanjem vremena za učenje teže da podstaknu studentski angažman. Prema podacima u tabeli, percipirano vreme za učenje od strane nastavnika povezano je sa pojedinim indikatorima unutar kategorije akademskog izazova. Dobijena je povezanost između obezbeđivanja vremena za učenje studenata i podsticanja refleksije, integracije ($r=0,278$) i strategija učenja ($r=0,302$). U oblasti saradnje među studentima, vreme za učenje u pozitivnoj je korelaciji sa kolaborativnim učenjem ($r=0,344$), iskustva sa nastavnicima sa efektivnim podučavanjem ($r=0,284$) i podržavajućom organizacionom kulturom ($r=0,453$) iz kategorije institucionalno okruženje. Dakle, nastavnici koji smatraju važnim da studentima obezbede više vremena za učenje i predispitne obaveze takođe iskazuju visok nivo podsticanja refleksivnosti i saradnje kod studenata u nastavi, ali i češće pružaju podršku i povratne informacije u više ili manje formalnim aspektima funkcionisanja u ustanovi.

Očekivanja nastavnika u pogledu opterećenja studenata operacionalizovana su kroz prosečno vreme koje studenti provedu u učenju, vreme koje zaista provedu i trud koji posvete zadacima koje su im nastavnici zadali. Iako nastavnici uglavnom smatraju da studenti, prosečno tokom nedelje, treba da provedu 5 i više sati u učenju (neretko je odgovor glasio i preko 10), oni misle da studenti vremenu za učenje zaista posvete oko 1 sat, a često su se izjašnjavali i nulom. Najčešći odgovori nastavnika u pogledu posvećenosti zadacima koje su oni zadali, izraženi u časovima, iznose između 2 i 3 sata nedeljno. Može se primetiti da nastavnici nemaju velika očekivanja od svojih studenata. Prema podacima, oni smatraju da studenti treba dosta vremena da posvete studiranju, međutim, sigurni su da oni to ne čine. Ovi rezultati odlikavaju slabosti koje su navedene u izveštajima o samovrednovanju ustanova, odnosno SWOT analizama, prema kojima je nedovoljna zainteresovanost studenata jedan od gorućih problema. Ipak, iako niskog intenziteta, javile su se pozitivne korelacije između očekivanja nastavnika u pogledu opterećenja i pojedinih pokazatelja angažovanja studenata. Očekivanja u pogledu posvećenosti studenata povezana su za podsticanjem strategija i refleksije u učenju, interakcijama student–student, nastavnik–student i okruženje–student i efektivnim podučavanjem. Kako su korelacije zabeležene u krucijalnim segmentima realizacije prakse učenja i nastave, može se ustanoviti da pravilo prema kojem veća očekivanja rezultiraju intenzivnijim angažmanom jeste potvrđeno dobijenim rezultatima.

Kada su u pitanju priprema i aktivnost studenata tokom nastave, očekivano su se izdvojile korelacije sa većinom indikatora u oblasti akademskog izazova (učenje mišljenjem višeg reda ($r=0,217$; $r=0,221$), refleksivno i integrativno učenje ($r=0,325$; $r=0,252$), strategije učenja ($r=0,383$; $r=0,350$). Nastavnici iskazuju stav da studenti koji redovno dolaze na nastavu pripremaju se za časove i aktivno uključuju u diskusije, iskazuju viši nivo integracije, refleksije znanja ali i unapređuju svoje strategije učenja. Stoga veoma često primenjuju metode kojima se ove oblasti podstiču. Takođe, participaciju u nastavi dovode u vezu sa područjem saradnje među studentima i intenzivne komunikacije sa nastavnicima (interakcije nastavnika i studenata ($r=0,229$) i efektivno podučavanje ($r=0,296$). Nastavnici koji su otvoreni za saradnju sa studentima i koji podstiču njihovu međusobnu komunikaciju takođe motivišu studente za aktivnost na časovima. Kako su prethodni rezultati ukazali na slabu zastupljenost visokouticajnih aktivnosti i dominaciju predavanja, veoma je značajno ukazati na ovu vrstu relacija i njihov značaj za studentski angažman.

S tim u vezi mogu se izdvojiti i korelacije srednjeg i niskog intenziteta sa podržavajućom organizacionom kulturom u okviru institucionalnog okruženja. Ovi podaci od posebnog su značaja za postizanje kvaliteta institucionalnog okruženja. Prema rezultatima,

nastavnici koji smatraju da je u ustanovama moguće ostvariti veoma dobre međusobne odnose istovremeno gaje optimističan stav u pogledu očekivanja od svojih studenata. Ovi nalazi upućuju na potrebu da se razvija takva organizaciona klima i kultura koja će kod nastavnika podsticati afirmativan stav prema odnosima u instituciji. Samim tim, oni će doprinosti kvalitetu nastavnog procesa i funkcionisanju čitave zajednice. Na ovo upućuju i rezultati istraživanja Hila i saradnika (Hill et al., 2019), Heilijeve i saradnika (Healey et al., 2016) i Mak Milana i saradnika (McMillan et al., 2020), kojima je poslednjih godina tokom takozvane „ere saradnje” (*Strength in numbers: Strategies for collaborating in a new era for higher education*, 2020) ispitivana uloga partnerskih odnosa u visokom obrazovanju.

Takođe, prema istraživanjima povezanim sa NSSE – FSSE okvirom, Milerova i saradnici (Miller et al., 2021) navode da nastavnici podstiču angažman kod studenata intenzivnije ukoliko je reč o grupama darovitih. Rezultati tog istraživanja ukazuju da input od strane studenata umnogome utiče na reakcije i odgovor nastavnika. Tomas (Thomas, 2008) je utvrdio da primena pristupa orijentisanog na studenta i principa kojima se podstiče angažman imaju uticaja na studente bez obzira na subkulture. Prema ovom istraživanju, perzistiranje studenata direktno zavisi od onoga što nastavnici čine. Nelson Laird i saradnici (Nelson Laird et al., 2014) ispitivanjem uticaja nastavničkih strategija na angažman kao jedan od ključnih faktora navode sadržaje i nastavni kontekst. Premda se rezultati ispitivanja razlikuju, svaki od navedenih elemenata predstavlja bitan aspekt manifestovanja i kvaliteta angažovanja studenata.

Postojeće korelacije ukazuju na povezanost između određenih nastavničkih strategija, očekivanja u pogledu zalaganja studenata i kvaliteta angažovanja. Stoga se može reći da je ova hipoteza – potvrđena.

S obzirom na polazište da se angažman studenata shvata kao uloženo vreme i napor u učenju koji vode do određenih rezultata, u radu su ispitivane korelacije percepcija nastavnika i nivoa ostvarenosti ishoda učenja (Tabela 50, *Prilog 10*). U vezu sa angažovanjem dovode se ishodi u oblasti efikasnog pisanja i usmenog izražavanja, analize numeričkih podataka, kritičkog i analitičkog razmišljanja, sticanja znanja za budući posao, efikasne saradnje sa drugima, ličnog sistema vrednosti, ali i razumevanja drugih, rešavanja realnih problema, društvenog aktivizma i informisanja.

Očekivano, najzastupljenije korelacije mogu se uočiti u oblasti akademskog izazova. S obzirom na to da su se korelacije javile kod većine pokazatelja, nastavnici na čijim se časovima podstiče studentski angažman pozitivnije procenjuju nivo ostvarenosti ishoda. U oblasti numeričkog rezonovanja pozitivne korelacije zabeležene su upravo u oblastima

važnim za funkcionisanje studenata nakon studiranja. Numeričko rezonovanje u korelaciji je sa sticanjem znanja i veština za budući posao ($r=0,205$), sa efikasnom saradnjom sa drugima ($r=0,232$) i sa rešavanjem realnih problema ($r=0,224$). Kako se ovoj oblasti ne pridaje dovoljno na značaju, rezultati istraživanja treba da ukažu na značaj njenog podsticanja u visokoškolskom kontekstu.

Na osnovu ovih rezultata može se uvideti da je kolaborativno učenje bitan preduslov rezultata učenja u većini slučajeva. Dakle, podsticanjem saradnje među studentima pruža se prilika da steknu kompetencije koje se ne odnose samo na sadržaje i kurikulum. Kroz kolaboraciju se uče međusobnom uvažavanju, ali i ispoljavanju sopstvenih stavova na način gde ne ugrožavaju druge. Ovaj segment od posebnog je značaja za njihovu buduću saradnju sa kolegama na poslu. Iako negovanje različitosti nije u relaciji sa više pokazatelja, u rezultatima su se izvodili oni ključni, poput sticanja znanja i veština za budući posao ($r=0,205$), efikasne saradnje sa drugima ($r=0,232$) i rešavanja realnih problema ($r=0,224$). U tom smislu, uvažavanje različitih od sebe doprinelo je uspešnom transferu vrednosti poput jednakosti i poštovanja drugih.

Oblast efektivnog podučavanja u pozitivnoj je korelaciji sa svim ishodima, što je u skladu sa navodima Vukasovićeve (2006: 98) da „kvalitetno postizanje dobro definisanih ishoda učenja podrazumeva da studenti razumeju učenje kao proces u kojem preispituju svoje razumevanje koncepata i procesa i/ili stvaraju nove koncepte i razumeju veze između njih”. Da bi ovo bilo moguće, neophodno je da se nastavnici orijentišu na aktivno učešće studenata kroz diskusije, prezentacije, postavljanje pitanja, obrađivanje dela gradiva od strane studenata i primenjuju različite metode. Ovo je posebno bitno ukoliko se ima u vidu da ishodi učenja podrazumevaju postizanje raznovrsnog skupa kompetencija koje se ne mogu razviti ukoliko se nastava svede samo na predavanja, rad u grupama, prezentacije.

Kvalitet interakcija i podržavajuća organizaciona kultura i korelacije koje ostvaruju sa percepcijama nastavnika o studentskom angažmanu pokazuju da su relacioni odnosi i kontekst ključne a neretko i presudne komponente ostvarivanja ishoda učenja. Naime, pozitivan odnos nastavnika u pogledu različitih interakcija u ustanovi u pozitivnoj je sprezi sa ostvarenošću većine percipiranih ishoda. Rezultati ukazuju na potrebu za negovanjem podržavajuće kulture kao značajnim faktorom za postignuća studenata.

Uopšteno govoreći, rezultati do kojih se došlo pokazuju da se podsticanje studentskog angažmana reflektuje na različite ishode učenja u visokom obrazovanju. Nastava koju karakterišu visokouticajne aktivnosti zasnovane na principima dobre prakse omogućuje da se kod studenata razviju profesionalne i lične kompetencije. Ovo je, pre svega, značajno jer

angažovanjem studenti „uvežbavaju” da primene stečena znanja na različite načine, ali i usavršavaju veštine komunikacije i saradnje. Pritom, stavljajući se u različite situacije učenja, menja se ličnost studenata. Oni razvijanjem kompetencija nadograđuju sebe kao ličnost i svoj sistem vrednosti. Znanja i umenja koja se ishodom predviđaju imaju za cilj da iskustvo studiranja prožme celokupnu ličnost studenta. Ovo je važno jer se time izbegava opasnost od situacije da studenti „prođu kroz fakultet a da fakultet ne prođe kroz njih”.

Pozitivne korelacije ukazuju na potrebu razvijanja instrumentalnih, interpersonalnih, sistemskih i opštih kompetencija posredstvom primene strategija za angažman u nastavi. Do sličnih nalaza došla je i Lungulova (2015) u svojoj doktorskoj disertaciji, analizirajući ishode učenja u visokom obrazovanju kod nas. Rezultati su potvrđeni i u drugim kontekstima, na šta u istraživanjima u okviru svojih radova ukazuju Edenfildova (Edenfeld, 2018), Zangova (Zhang et al., 2015) i Feng (2018).

S obzirom na to da navedene korelacije ukazuju na povezanost između ostvarenosti obrazovnih ishoda i kvaliteta angažovanja i da korelacije imaju pozitivan predznak, može se reći da je ova hipoteza – potvrđena.

4. RELACIJE KARAKTERISTIKA VISOKOŠKOLSKE USTANOVE I INDIKATORA KVALITETA ANGAŽOVANJA STUDENATA

Pored relacionih faktora koji se odnose na studente i nastavnike, a koji determinišu kvalitet angažovanja studenata u visokoškolskom kontekstu, sledeće ispitivane varijable odnose se na *tipološke karakteristike visokoškolskih ustanova* u kojima je istraživanje realizovano. Ispitivane su razlike u kvalitetu angažovanja studenata u odnosu na visokoškolsku ustanovu, prema veličini studijske grupe, participaciji studenata u vannastavnim aktivnostima i razvijenosti kulture akademske prihvaćenosti. Takođe, načinjen je pokušaj formiranja tipologije ustanova obuhvaćenih ovim istraživanjem na osnovu karakteristika studentskog angažmana.

4.1. Odnos između tipoloških karakteristika fakulteta i indikatora angažovanja studenata

Osnova za ispitivanje povezanosti tipa institucije i studentskog angažmana pronađena je u literaturi koja se bavi specifičnostima studiranja na fakultetima različitih usmerenja.

Istraživanja su orijentisana na studije STEM, odnosno prirodnih i matematičkih nauka (Barlow & Brown, 2020; Wester et al., 2021), umetnosti (Black, 2020; Vander Kley, 2017) i društveno-humanističkih nauka (Bedenlier et al., 2020; Gaebler & Lehmann, 2014).

Takođe, polazište predstavljaju studije koje se bave tipologijom fakulteta i angažmanom studenata u kontekstima koji se razlikuju od našeg. Porter (2006) ističe uticaj osobenosti okruženja u koje ubraja vršnjačku podršku, kurikulum i istraživačku orijentaciju ustanove. Autor ukazuje na to da ovaj uticaj često biva zanemarivan, a da je zapravo presudan za angažovanje. Ove tvrdnje potkrepljuje podacima do kojih je došao u svom istraživanju o uticaju organizacionog okruženja na sve oblasti studentskog angažmana (Porter, 2006).

Ispitivane su razlike između aritmetičkih sredina studenata koji studiraju na *fakultetima različitih usmerenja*. Istraživanjem su obuhvaćeni fakulteti iz oblasti društveno-humanističkih nauka (Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja i Filozofski fakultet), tehničko-tehnoloških nauka (Prirodno-matematički fakultet, Fakultet zaštite na radu i Elektronski fakultet) i medicinskih nauka (Medicinski fakultet – medicina i stomatologija). Merenje je vršeno Man-Vitnijevim U testom. Tabela 51 predstavljena je u *Prilogu 11*.

Na osnovu dobijenih podataka uočene su statistički značajne razlike između tipa fakulteta i većine indikatora kvaliteta angažovanja studenata. Povezanost je značajna kod sledećih indikatora: učenje mišljenjem višeg reda, reflektivno i integrativno učenje, strategije učenja, kolaborativno učenje, negovanje različitosti, interakcije nastavnika i studenata, efektivno podučavanje, kvalitet interakcija, podržavajuća organizaciona kultura.

Kada se analiziraju dobijene razlike, uočava se da su različiti aspekti angažovanja izraženiji na pojedinim fakultetima. Tako su u oblasti *akademske izazova* podsticanje viših kognitivnih procesa (2,97), refleksije (3,34) i strategijskog pristupa učenju (2,20), prema percepcijama studenata, najzastupljeniji u nastavi na Filozofskom fakultetu, dok je, očekivano, numeričko rezonovanje najzastupljenije na Prirodno-matematičkom fakultetu (2,36). Kako su na Filozofskom i Prirodno-matematičkom fakultetu zastupljeni studijski programi koji pripremaju, između ostalog, za buduća nastavnička zvanja, može se pretpostaviti da su ovi programi prilagođeni učenju usmerenom na studente. Pored toga, na Filozofskom fakultetu postoje studijski programi za pedagogiju i psihologiju, što govori u prilog tome da je studentima pružena adekvatna pedagoško-psihološko-metodička osnova, jer nastavnici koji predaju na većini ovih studijskih programa primenjuju efektivne nastavne metode, strategije i tehnike, ulažu u osmišljavanje intelektualno stimulirajućih aktivnosti, neguju kritičko mišljenje itd. Takođe, nastavnici Prirodno-matematičkog fakulteta nastoje da što bolje pripreme svoj kadar za savremene pristupe u nastavi, a posebnu pažnju posvećuju

razvijanju numeričke pismenosti. Fakultet zaštite na radu u ovom području ima najniži skor, što se moglo pretpostaviti iz uvida u dokumentaciju o samovrednovanju ustanove u kojoj se naglašava da postoje izvesne poteškoće u realizaciji nastave zbog nezainteresovanosti nastavnika da implementiraju savremene metode.

Kada je u pitanju saradnja između studenata, oblici kolaborativnog učenja su, prema zabeleženim rezultatima, najzastupljeniji na Elektronskom fakultetu (3,06), a negovanje različitosti na Medicinskom (3,34). U pogledu iskustava sa nastavnicima, studenti Medicinskog fakulteta percipiraju interakcije učestalim i svrsishodnim (2,43), dok su se studenti Fakulteta sporta i fizičkog vaspitanja (2,82) i Elektronskog fakulteta (2,80) izjasnili najvišim skorovima kada je u pitanju efektivno podučavanje. Navedeni rezultati mogu se smatrati donekle očekivanim. Dakle, na Medicinskom fakultetu su više nego na ostalim fakultetima obuhvaćenim istraživanjem zastupljeni studenti stranci koji dolaze iz kulturno i jezički različitih sredina pa je negovanje različitosti i te kako nužno na ovom fakultetu. Efektivno podučavanje zabeleženo na Fakultetu sporta i fizičkog vaspitanja u skladu je sa činjenicom da prema najnovijem akademskom rangiranju svetskih univerziteta (Šangajska lista za 2020. godinu) ovaj fakultet se našao između 101. i 150. mesta među najboljim fakultetima sporta na svetu (*sport, exercise and health science*). Prema ovim podacima, to je najbolji fakultet sporta u Srbiji i jedan od vodećih fakulteta u regionu jugoistočne Evrope. Takođe, podaci koji se odnose na dominantnu poziciju Elektronskog fakulteta nisu začuđujući. Ova ustanova je proteklih godina puno radila na unapređivanju svog funkcionisanja u svim oblastima, što je rezultiralo i razvijenom kolaboracijom među studentima i među nastavnicima i studentima. Kako se na ovom fakultetu nastava zasniva na projektnim aktivnostima, neminovna je saradnja studenata i nastavnika po različitim pitanjima. U ovim oblastima najniži su skorovi na Fakultetu zaštite na radu. Studenti smatraju da se u ovoj ustanovi retko ili ponekad uspostavlja efektivna komunikacija između aktera nastavnog procesa. S obzirom na preporuke za unapređivanje kvaliteta, koje se mogu pronaći na zvaničnoj stranici, lideri u ovoj ustanovi mogu da razmisle o različitim vidovima obuke svojih nastavnika. S obzirom na to da su nastavnici i saradnici uglavnom inženjeri, radionice za sticanje nastavničkih kompetencija značajno bi doprinele njihovom radu.

Područje institucionalnog okruženja najbolje je procenjeno od strane studenata Fakulteta sporta i fizičkog vaspitanja (5,61), dok su se studenti Medicinskog fakulteta (4,42) o ovom aspektu izjasnili najnižim skorom. Rezultati dobijeni na Medicinskom fakultetu mogu se objasniti specifičnošću nastavnog kadra. Dakle, nastavnici u ovoj ustanovi jesu većinom lekari koji pripadaju svojim matičnim ustanovama i koji sa studentima časove realizuju mimo

same ustanove. Često se dešava da, zbog obima posla, nisu u mogućnosti da se posvete nastavničkim dužnostima u potrebnom obimu.

Podržavajućom organizacionu kulturu percipiraju studenti Filozofskog fakulteta (2,63) i Fakulteta sporta i fizičkog vaspitanja (2,59), dok studenti Prirodno-matematičkog fakulteta (2,09) iskazuju najniže skorove u ovoj oblasti. Navedeni rezultati u skladu su sa odgovorima studenata o iskustvima tokom studiranja. Naime, studenti koji pripadaju fakultetima društveno-humanističke orijentacije smatraju da u dovoljnoj meri imaju podršku od strane ustanova kojima pripadaju. Nasuprot tome, studenti Prirodno-matematičkog fakulteta ukazuju na određene nekorektnosti u odnosu nastavnog i nenastavnog osoblja, nepotizam i neadekvatan odnos saradnika prema njima. Kako se na ovom fakultetu sprovodi sveobuhvatna priprema nastavnika sa ciljem da se što adekvatnije posvete nastavničkoj ulozi, jedan od važnih aspekata jeste i rad na podršci studentima.

Navedeni rezultati ukazuju na različite aspekte koji predstavljaju „snage” navedenih visokoškolskih ustanova. Razume se da nije moguće da na svakom od fakulteta budu podjednako zastupljeni svi indikatori jer oni umnogome zavise od potreba studenata i institucije, ali i budućeg poziva za koji pripremaju. Prema istraživanju Kezarove i Kinzija (Kezar & Kinzie, 2006), polazište za razlike među fakultetima i unapređivanje angažmana treba tražiti u misiji institucije. Ukoliko ipak u ustanovi pokazatelji nisu zastupljeni u određenoj meri, neophodno je utvrditi razloge i pronaći ili prilagoditi načine za unapređivanje u toj oblasti. Kako su u radu prikazani rezultati kojima se dijagnostifikuju različiti elementi funkcionisanja ustanova, oni mogu poslužiti kao dobra osnova za dalju kvalitativnu analizu u oblastima u kojima se to pokazalo kao neophodno. Takođe, javnim predstavljanjem rezultata, povezivanjem sa centrima ili odborima za unapređenje kvaliteta može se ukazati na slabosti i nedostatake sa ciljem zajedničkog osmišljavanja mogućnosti i mehanizama za unapređenje u datim područjima.

*S obzirom na to da se pošlo od pretpostavke da nema značajnih razlika prema tipu fakulteta s obzirom na kvalitet angažovanja studenata, a na osnovu dobijenih rezultata, može se konstatovati da hipoteza – **nije potvrđena.***

Sledeća ispitivana varijabla odnosi se na *uticaj veličine studijske grupe na kvalitet angažovanja studenata*. Dosadašnja istraživanja (Blatchford et al., 2011; Iaria & Hubball, 2008; Peddibhotla & Jani, 2019) pokazala su da je angažman studenata intenzivniji u malim grupama. Svoje tvrdnje autori potkrepljuju činjenicom da je unutar manjih grupa komunikacija intenzivnija i neposrednija u odnosu na velike grupe koje pohađaju nastavu. Stoga su ispitivane razlike između studenata u pogledu obima studijske grupe kojoj pripadaju.

Ispitivanjem su obuhvaćeni studenti koji pohađaju nastavu u manjim grupama, ali i studenti čije grupe podrazumevaju više od 60 članova. Za proveru značajnosti navedenih razlika između aritmetičkih sredina primenjen je Kruskal-Valisov test. Podaci su prikazani u Tabeli 52.

Tabela 52. Uticaj veličine studijske grupe na razlike između studenata u odnosu na indikatore angažovanja

NSSE indikatori angažovanja studenata	Veličina studijske grupe	Broj ispitanika	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Statistička značajnost
Učenje mišljenjem višeg reda	1-20	57	2.34	0.69	0.001
	21-40	97	2.63	0.67	
	41-60	134	2.74	0.70	
	>60	218	2.75	0.65	
Refleksivno i integrativno učenje	1-20	57	2.56	0.59	0.001
	21-40	97	2.80	0.64	
	41-60	134	2.97	0.61	
	>60	219	2.84	0.59	
Strategije učenja	1-20	57	2.34	0.69	0.001
	21-40	97	2.63	0.67	
	41-60	134	2.74	0.70	
	>60	218	2.75	0.65	
Numeričko rezonovanje	1-20	57	2.19	0.75	0.603
	21-40	96	2.19	0.70	
	41-60	134	2.14	0.64	
	>60	218	2.26	0.77	
Kolaborativno učenje	1-20	57	2.81	0.54	0.818
	21-40	97	2.86	0.60	
	41-60	134	2.88	0.54	
	>60	219	2.83	0.56	
Negovanje različitosti	1-20	56	2.57	0.85	0.028
	21-40	97	2.85	0.84	
	41-60	133	2.94	0.87	
	>60	218	2.91	0.83	
Interakcije nastavnika i studenata	1-20	57	2.07	0.77	0.557
	21-40	97	2.18	0.72	
	41-60	134	2.22	0.71	
	>60	219	2.19	0.77	
Efektivno podučavanje	1-20	57	2.56	0.64	0.010
	21-40	97	2.76	0.72	
	41-60	134	2.89	0.62	
	>60	219	2.77	0.68	
Kvalitet interakcija	1-20	57	3.05	0.60	0.795
	21-40	97	2.92	0.73	
	41-60	134	2.98	0.60	
	>60	219	2.93	0.75	
Podržavajuća organizaciona kultura	1-20	57	2.05	0.72	0.002
	21-40	95	2.25	0.68	
	41-60	134	2.44	0.68	
	>60	219	2.33	0.71	

Prema podacima iz tabele, statistički značajne razlike javile su se kod sledećih pokazatelja kvaliteta angažovanja studenata: učenje mišljenjem višeg reda, refleksivno i

integrativno učenje, strategije učenja, negovanje različitosti, efektivno podučavanje, podržavajuća organizaciona kultura.

Kod navedenih indikatora, stavovi studenata koji pripadaju grupama sa više članova imaju veće skorove u odnosu na studente iz manjih grupa. Najviše prosečne vrednosti zabeležene su kod studenata u grupama koje broje oko 60 polaznika. Za razliku od očekivanog, angažovanje u grupama do 20 studenata procenjeno je najnižim skorovima, osim u slučaju kvaliteta interakcija (3,05). Prema dobijenim podacima, uočeno je da je kvalitet angažovanja najadekvatnije postići u grupama koje broje između 40 i 60 studenata.

Rezultati do kojih se došlo mogu se objasniti navikom studenata da budu u grupama koje broje oko 30 članova, što je u skladu sa veličinom odeljenja u srednjem i osnovnom obrazovanju. Manje grupe, takođe, zahtevaju kontinuiranu participaciju svih članova, što je mnogim studentima previše zahtevno i opterećujuće. Preobimne grupe, sa druge strane, ne pružaju mogućnost da se odgovori na sva pitanja od strane nastavnika ili da se iskaže mišljenje od strane studenata. Iz ovih podataka moguće je zaključiti razloge zbog kojih se studenti najbolje snalaze u grupama od oko pedesetak.

Kako se pošlo od pretpostavke da će kvalitet angažovanja biti izraženiji u ustanovama sa manjim studijskim grupama, prema dobijenim rezultatima je ustanovljeno da navedena hipoteza – nije potvrđena.

Korelacije kvaliteta angažovanja studenata sa njihovim participiranjem u vannastavnim aktivnostima u ovom istraživanju ispitivane su na način gde je studentima postavljeno pitanje: „U kojim od navedenih vannastavnih aktivnosti ste učestvovali ili planirate da učestvujete tokom studiranja?“ Ponuđeni su im odgovori u okviru kojih su se izjašnjavali da li su učestvovali ili ne, da li (ne)planiraju da participiraju tokom studiranja ili nisu sigurni. Pretpostavilo se da će se javiti pozitivne korelacije između pojedinih pokazatelja angažovanja i vannastavnih aktivnosti. Za ispitivanje ove hipoteze korišćen je Spirmanov koeficijent korelacije, a podaci su predstavljeni u Tabeli 53, koja se nalazi u *Prilogu 12*.

U svakoj od vannastavnih aktivnosti javila se povezanost sa određenim pokazateljima angažovanja. Premda postoje statističke značajnosti, smer korelacija, odnosno negativan predznak ukazuje na to da je kvalitet angažovanja izraženiji kod studenata koji nisu učestvovali ili ne žele da učestvuju u vannastavnim aktivnostima koje se organizuju na fakultetu na kojem studiraju. Tako studenti koji su uzeli učešće u realizaciji prakse mimo nastave iskazuju više nivoe interakcije u ustanovama. Ovi studenti su otvoreni za komunikaciju i saradnju, što upotpunjuju aktivnostima izvan ustanove. Na osnovu odgovora studenti realizuju ili imaju u planu ovakve aktivnosti.

Kada su u pitanju studentske organizacije, studenti uglavnom nisu sigurni ili ne žele da učestvuju u njihovom radu. Ovi rezultati mogu biti značajni pokazatelj studentskim organizacijama da treba raditi na približavanju i promociji aktivnosti kojima se bave. Studente treba informisati o načinima na koje se mogu uključivati u ovaj vid organizovanja kao i benefitima koje studentsko organizovanje donosi. Takođe, dobijene korelacije imaju negativan predznak, što ukazuje na to da studenti, iako ostvaruju visok nivo interakcija u ustanovama, ipak ne žele da se aktiviraju u formalnim oblicima organizovanja.

Zabrinjavajuća je činjenica da studenti ne dobijaju priliku da se oprobaju u ulozi tutora svojim kolegama. Od ukupnog broja, svega par studenata je učestvovalo u ovoj vrsti aktivnosti, dok većina nije sigurna da li bi uzela učešće. Kako studenti nemaju negativan stav, ali i ne participiraju u funkcionisanju ustanove kao demonstratori, potrebno je uputiti ih u načine na koje mogu postati tutori i oprobati se u ulozi predavača. Ovo je od posebnog značaja za obrazovanje budućih nastavnika jer se tako uvežbavaju nastavničke kompetencije.

Shodno razvijanju profesionalnih kapaciteta, većina studenata odgovorila je da planira da se usavršava na nekom od seminara, međutim, retko ko je uzeo učešće u ovoj aktivnosti. Ukoliko jesu, to su uglavnom studenti završnih godina dok brucosima nedostaju informacije o stručnom usavršavanju. Takvi podaci mogu se smatrati logičnim jer da bi se studenti adekvatno uključili u različite programe usavršavanja potrebno je da steknu određena teorijska znanja iz struke. Informisanju studenata početnih godina studija u tom slučaju mogu doprineti različite promotivne aktivnosti koje bi se realizovale unutar fakulteta, javnim pozivima preko sajtova fakulteta, organizacijom aktivnosti od strane nastavnika i studenata i tome slično.

Iako se proteklih godina dosta radilo na unapređivanju kvaliteta međunarodne saradnje, studenti Univerziteta u Nišu nemaju pozitivan odnos prema učešću u ovoj vrsti aktivnosti. Mogući problemi jesu nedovoljna informisanost, nedostatak finansija ili pak jezička barijera i sumnja u sopstvene sposobnosti. Veoma je važno produbiti istraživanje u ovom aspektu i raditi na konkretnim problemima kako bi se što više studenata osnažilo i učestvovalo u promenama. Ovaj vid aktivnosti smatra se „životno važnim” jer značajno menja percepciju o okruženju i samom pojedincu, te je potrebno intenzivnije ali i adekvatnije pristupiti razvoju ove oblasti.

Za razliku od razmena, studenti su prisustvovali organizovanim manifestacijama u ustanovama. Ipak, participacija u ovim aktivnostima u negativnoj je korelaciji sa većinom pokazatelja angažovanja. Prema rezultatima, studenti zainteresovani za posetu okupljanjima u manjoj meri su angažovani u procesu studiranja.

Prema humanitarnim akcijama, sportskim događajima i raznim takmičenjima studenti imaju pozitivan odnos i rado u njima učestvuju. Ipak, ove aktivnosti negativno koreliraju sa angažmanom, te su studenti koji učestvuju u vannastavnim aktivnostima ovog tipa manje angažovani od onih koji u njima nisu uzeli učešće.

Naučno-istraživački rad, samostalni, sa nastavnicima ili u okviru projekata, retko je zastupljen među ispitanicima u ovom istraživanju. Iako studenti iskazuju želju i planiraju da uzmu učešće u nekoj od ovih aktivnosti, svega nekolicina je to i učinila. S tim u vezi interakcije u okruženju i sa nastavnicima negativno su povezane sa vannastavnim aktivnostima. Ovaj podatak ukazuje na potrebu za sistemskim pristupom rešavanju problema participacije u vannastavnim aktivnostima i interakcije studenata. Kako je navedeno u teorijskom delu rada, valorizacija vannastavnih aktivnosti preduslov je za svaki vid unapređivanja u ovoj oblasti. Trenutne okolnosti ukazuju na to da ne postoji neophodan odziv ustanova da se aktivnosti adekvatno vrednuju.

Slični rezultati zabeleženi su i u drugim istraživanjima (prema: Kuh et al., 2009), u kojima se ukazalo na izostanak interesovanja studenata za vannastavne aktivnosti, slabije rezultate studenata koji se uključuju u volonterske aktivnosti i slično. Angažman i vannastavne aktivnosti često su, nažalost, neusklađene. Jedan od razloga leži u činjenici koja se proteže kroz rezultate ovog istraživanja a to je (preveliko) opterećenje studenata predispitnim i ispitnim obavezama. Usled želje i potrebe da ispune sve neophodne obaveze i zadatke, studentima ostaje malo vremena za aktivnosti koje nisu u direktnoj vezi sa ostvarivanjem njihovih postignuća. Samim tim, njihovo nastavno angažovanje isključuje sticanje vannastavnih iskustava učenja i razvoja. Takođe, postoji neadekvatno informisanje studenata od strane ustanove o postojećim vannastavnim aktivnostima i mogućnostima da u njima studenti učestvuju.

Ipak, benefiti koje vannastavne aktivnosti donose studentima su brojni i višestruko potvrđeni u naučnoj literaturi. Mnoga dosadašnja istraživanja ukazuju na to da participiranje studenata u vannastavnim aktivnostima pozitivno korelira sa upornošću, perzistiranjem i postignućima (Bowdre & Chavez, 2011; Metsapelto & Pulkkinen, 2012; Wang & Shiveley, 2009). Na ovaj način studentima se značajno povećava verovatnoća da će pravovremeno i efikasno završiti svoje studiranje. S tim u vezi, rezultati do kojih su došli Astin i saradnici (Astin et al., 1999) i Stirling i Ker (Stirling & Kerr, 2015) pokazuju da je angažman u vannastavnim aktivnostima prediktor sličnog obrasca ponašanja po završetku studija.

Osim postignuća, vannastavne aktivnosti doprinose razvoju kompetencija studenata. Ekles sa saradnicima (Eccles et al., 2003) i Paskarela i Terenzini (Pascarella & Terenzini,

2005) u svojim studijama potvrdili su pretpostavku da vannastavne aktivnosti utiču na razvoj kompetencija poput svesti o sebi, autonomnosti, samopouzdanja, samopoštovanja, socijalnih veština i osećanja svrhe a Ju (You, 2020) uticaj na razvoj kognitivnih sposobnosti studenata kao i profesionalnih veština i kompetencija. Takođe, razvijanje liderskih veština i veština donošenja odluka česti su pozitivni ishodi koji proizilaze iz vannastavnog angažmana zaključuju Rubin i saradnici (Rubin et al., 2002). Lei (2016) i Rumel i Makdonald (Rummel & MacDonald, 2016) u svojim istraživanjima posebno naglašavaju uticaj vannastavnih aktivnosti na integraciju studenata, odnosno na postizanje zadovoljstva i osećaj pripadnosti kod studenata.

Kako se pošlo od očekivanja da će korelacije biti pozitivnog smera, dobijeni rezultati ukazuju na to da navedena hipoteza – nije potvrđena.

Poslednja hipoteza iz grupe karakteristika visokoškolske ustanove jeste *razvijenost kulture akademske prihvaćenosti*. Autori različitih istraživačkih studija navode segmente i faktore povezane sa osećanjem pripadnosti, te O'Nil (Gillen-O'Neel, 2021) ukazuje na poseban značaj intervencija i podsticanja angažmana kod studenata tokom prve godine studiranja. Tomasova (Thomas, 2012) ističe povezanost razvijenog osećaja pripadnosti i uspešne tranzicije prilikom prelaska pojedinca iz srednje škole na fakultet. U svom istraživanju o akademskoj prihvaćenosti Baronova i Korbinova (Baron & Corbin, 2012) ukazuju na neophodnost razvijanja organizacione kulture zasnovane na holističkom pristupu iskustvu studiranja.

S obzirom na značaj ove varijable, istraživanjem je obuhvaćeno i utvrđivanje povezanosti između pojedinih aspekata osećaja pripadnosti zajednici studenata i kvaliteta njihovog angažovanja. Osećaj pripadnosti svrstan je u tri kategorije: prijatno, cenjeno, deo zajednice. Osećaj pripadnosti proističe iz interakcija, ali prvenstveno zavisi od percepcije studenata, odnosno značaja koji oni pridaju tim interakcijama. Za proveru hipoteze korišćen je Spirmanov koeficijent korelacije. Prema rezultatima istraživanja, zabeležene su pozitivne korelacije između pokazatelja angažovanja studenata i sva tri ispitivana domena osećanja pripadnosti, odnosno kulture prihvaćenosti u visokoškolskoj instituciji (Tabela 54).

Tabela 54. Korelacije kvaliteta angažovanja studenata i razvijenosti kulture akademske prihvaćenosti

NSSE indikatori kvaliteta angažovanja studenata	Spearmanov koeficijent korelacije	Prijatno	Cenjeno	Delom zajednice
Učenje mišljenjem višeg reda	Spearman's rho	.329**	.261**	.295**
	p	.000	.000	.000
Refleksivno i integrativno učenje	Spearman's rho	.368**	.220**	.198**
	p	.000	.000	.000
Strategije učenja	Spearman's rho	.329**	.261**	.295**
	p	.000	.000	.000
Numeričko rezonovanje	Spearman's rho	.163**	.163**	.203**
	p	.000	.000	.000
Kolaborativno učenje	Spearman's rho	.158**	.110*	.115**
	p	.000	.012	.009
Negovanje različitosti	Spearman's rho	.113*	.049	.025
	p	.010	.271	.568
Interakcije nastavnika i studenata	Spearman's rho	.275**	.301**	.299**
	p	.000	.000	.000
Efektivno podučavanje	Spearman's rho	.452**	.403**	.440**
	p	.000	.000	.000
Kvalitet interakcija	Spearman's rho	.399**	.452**	.425**
	p	.000	.000	.000
Podržavajuća organizaciona kultura	Spearman's rho	.406**	.425**	.429**
	p	.000	.000	.000

Statistička značajnost prikazanih korelacija: *p<0,05; **p<0,01

Najizraženije povezanosti percepcije studenata u pogledu pripadnosti i angažovanja javljaju se kod efektivnog podučavanja gde je posebno izražen osećaj prijatnosti ($r=0,452$), kvaliteta interakcija u pogledu toga da se studenti osećaju cenjeno ($r=0,452$) i podržavajuće organizacione kulture i osećanja delom zajednice ($r=0,429$). Rezultati su u skladu sa istraživanjem realizovanim 2017. godine, prema kojem pripadnost predstavlja osećaj identifikacije pojedinca ili pozicioniranja u odnosu na grupu unutar zajednice ili ka studentskoj zajednici (Ćirić i Jovanović, 2017).

S obzirom na to da osećaj pripadnosti podrazumeva česte, pozitivne i značajne interakcije, on direktno zavisi od kulture akademske prihvaćenosti. Rezultati ukazuju na potrebu studenata da se tokom nastave u akademskim aktivnostima osećaju prihvaćeno i rasterećeno, što implicira da nastavnici treba da pristupaju studentima sa aspekta podrške i uloge facilitatora i saradnika u procesu studiranja. Osećanje prijatnosti izraženo je i u drugim aspektima vezanim za angažovanje u nastavi, te su identifikovane sledeće korelacije sa indikatorima: učenje mišljenjem višeg reda ($r=0,329$), refleksivno i integrativno učenje ($r=0,368$), strategije učenja ($r=0,329$), kolaborativno učenje ($r=0,158$) i negovanje različitosti ($r=0,113$). Dakle, nastava treba da se zasniva na zdravim osnovama uvažavanja ličnosti, mišljenja, sticanja iskustava i poštovanja vremena koje studenti posvećuju učenju. Ovakvo

okruženje obezbeđuje brojne prednosti za studente, njihovo napredovanje, usavršavanje, akademsko izgrađivanje.

Da bi studenti želeli da uzmu učešće u bilo kojoj aktivnosti koja se organizuje i na određeni način je njima namenjena, oni treba da je dožive kao svoju, da se osete prihvaćeno, delom zajednice kojoj pripadaju, ali i da budu adekvatno informisani o mogućnostima, vrednostima, koristima i prednostima koje učešćem u njima ostvaruju za sebe i svoju buduću profesiju.

5. TIPOLOGIJA VISOKOŠKOLSKIH USTANOVA UNIVERZITETA U NIŠU U ODNOSU NA STUDENTSKI ANGAŽMAN

Karakteristike visokoškolskih ustanova obuhvaćenih ovim istraživanjem predstavljale su polaznu osnovu za formulisanje tipologije prema angažovanju studenata. Sa ciljem da se ispita koji skorovi karakterišu određene fakultete i utvrde zasićenja kojima se ukazuje na povezanost navedenih diskriminacionih faktora i posmatranih skorova, urađene su konfirmatorna faktorska i kanonička diskriminaciona analiza.

Faktorska analiza urađena je u okvirima svake od ustanova i u odnosu na ispitanike, studente i nastavnike. Dobijeni podaci faktorske analize prikazani su u Tabeli 55.

Tabela 55. Faktorska analiza NSSE i FSSE indikatora angažovanja

Indikator NSSE	Faktor				Indikator FSSE	Faktor			
	1	2	3	4		1	2	3	4
<i>Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja</i>									
AI – SU	0.83	0.41	-0.01		AI - NUR	0.98	0.09	0.10	0.02
AI – UMVR	0.83	0.41	-0.01		ZUS - NR	0.98	0.09	0.10	0.02
ISN - EP	0.76	0.04	0.36		AI - RIU	-0.03	0.89	0.08	-0.23
IO – POK	0.72	0.30	0.10		AI - SU	0.23	0.85	-0.01	0.07
IO – KI	0.48	-0.26	0.42		IO - POK	0.07	0.68	0.31	0.36
ZUS – KU	0.06	0.73	0.30		ZUS - KU	0.23	-0.09	0.84	0.07
AI – RIU	0.40	0.68	0.04		ISN - INT	0.43	0.24	0.62	-0.37
AI – NUR	0.20	0.68	-0.13		ISN - EP	-0.10	0.32	0.60	0.06
ISN – INT	0.21	0.46	0.44		IO - KI	0.04	0.09	-0.25	0.82
ZUS - NR	0.06	0.10	0.82		AI - UMVR	-0.03	-0.05	0.36	0.77
eigenvalue	2.933	2.187	1.306		eigenvalue	2.215	2.169	1.756	1.608
%	29.332	21.865	13.056		%	22.154	21.689	17.564	16.078
<i>Fakultet zaštite na radu</i>									
AI – SU	0.94	0.21	0.04		AI - NUR	0.94	0.09	-0.01	
AI – UMVR	0.94	0.21	0.04		AI - UMVR	0.94	0.09	-0.01	
AI – NUR	0.48	0.29	0.27		ZUS - NR	0.65	0.48	0.20	
ISN – INT	0.44	0.22	0.37		IO - POK	0.65	0.47	-0.14	
ISN – EP	0.18	0.78	0.03		ISN - EP	0.58	0.35	0.46	
IO – POK	0.23	0.76	0.02		AI - SU	0.17	0.94	0.07	
IO – KI	0.12	0.71	0.30		ISN - INT	0.32	0.87	-0.14	

ZUS - NR	-0.03	0.14	0.81		ZUS - KU	0.09	0.87	0.24
ZUS - KU	0.48	-0.08	0.61		AI - RIU	0.40	0.27	-0.72
AI - RIU	0.12	0.40	0.43		IO - KI	0.29	0.32	0.67
eigenvalue	2.543	2.101	1.523		eigenvalue	3.325	3.141	1.308
%	25.431	21.010	15.226		%	33.247	31.411	13.078

Prirodno-matematički fakultet

AI - SU	0.94	0.19	0.07	0.15	AI - NUR	0.97	-0.09	-0.04	0.03
AI - UMVR	0.94	0.19	0.07	0.15	ZUS - NR	0.97	-0.09	-0.04	0.03
ISN - EP	0.28	0.78	0.25	0.00	AI - RIU	-0.10	0.88	0.07	-0.14
IO - POK	0.28	0.77	0.06	-0.07	AI - UMVR	-0.12	0.77	0.02	0.26
IO - KI	-0.21	0.66	0.04	0.43	IO - POK	-0.01	0.06	0.82	0.08
ZUS - KU	-0.08	0.11	0.76	0.00	ISN - EP	-0.27	-0.06	0.72	0.25
AI - NUR	0.05	0.28	0.74	-0.08	AI - SU	0.30	0.46	0.62	-0.21
ISN - INT	0.31	-0.10	0.64	0.22	ISN - INT	-0.09	-0.10	0.19	0.90
ZUS - NR	0.15	0.07	-0.07	0.88	IO - KI	-0.46	-0.41	0.23	-0.61
AI - RIU	0.43	-0.01	0.44	0.63	ZUS - KU	0.15	0.45	0.30	0.51
eigenvalue	2.262	1.817	1.806	1.464	eigenvalue	2.313	1.987	1.747	1.662
%	22.618	18.167	18.055	14.643	%	23.128	19.865	17.468	16.617

Filozofski fakultet

AI - SU	0.81	-0.05	0.00		AI - UMVR	0.86	0.31	0.00
AI - UMVR	0.81	0.14	0.08		ISN - EP	0.81	-0.06	0.13
ISN - EP	0.72	0.20	0.51		ISN - INT	0.77	0.25	0.23
IO - POK	0.72	0.20	0.51		AI - SU	0.24	0.83	0.22
IO - KI	0.51	0.32	-0.02		AI - RIU	0.02	0.74	0.41
ZUS - NR	0.00	0.72	0.12		ZUS - KU	0.07	0.71	-0.11
ZUS - KU	0.27	0.67	0.32		IO - KI	0.51	0.63	0.08
AI - RIU	0.15	0.65	-0.21		IO - POK	0.53	0.54	0.20
AI - NUR	0.06	-0.10	0.78		AI - NUR	0.16	0.12	0.97
ISN - INT	0.12	0.43	0.54		ZUS - NR	0.16	0.12	0.97
eigenvalue	2.700	1.787	1.582		eigenvalue	2.635	2.610	2.221
%	26.996	17.874	15.819		%	26.348	26.102	22.212

Medicinski fakultet

AI - NUR	0.83	0.17	-0.14		AI - NUR	0.97	0.18	0.07
AI - RIU	0.69	-0.15	0.22		ISN - INT	0.97	0.18	0.07
ISN - INT	0.62	0.01	0.31		ZUS - NR	0.90	-0.27	0.21
ZUS - NR	0.57	0.12	0.31		IO - POK	0.74	0.42	0.43
ZUS - KU	0.37	0.32	0.09		AI - RIU	-0.02	0.94	-0.02
IO - POK	-0.01	0.88	0.04		AI - UMVR	-0.04	0.94	0.19
IO - KI	-0.08	0.83	0.27		ZUS - KU	0.48	0.72	0.24
ISN - EP	0.49	0.72	0.09		IO - KI	0.40	0.58	0.53
AI - SU	0.20	0.18	0.95		AI - SU	0.09	0.06	0.95
AI - UMVR	0.20	0.18	0.95		ISN - EP	0.31	0.58	0.60
eigenvalue	2.329	2.200	2.142		eigenvalue	3.745	3.299	1.874
%	23.291	22.004	21.420		%	37.454	32.988	18.738

Elektronski fakultet

AI - SU	0.92	0.19	0.05	0.12	AI - NUR	0.96	0.20	0.01
AI - UMVR	0.92	0.19	0.05	0.12	ZUS - NR	0.96	0.20	0.01
AI - NUR	0.66	0.12	0.16	-0.06	IO - KI	0.48	0.21	0.40
ISN - EP	0.47	0.70	-0.12	0.00	ISN - INT	0.09	0.76	0.13
ISN - INT	0.35	0.69	0.11	-0.35	AI - UMVR	0.29	0.70	0.12
IO - POK	0.26	0.67	0.07	0.32	AI - SU	0.27	0.68	0.13
IO - KI	-0.11	0.63	0.31	0.17	IO - POK	-0.06	0.31	0.75
AI - RIU	0.35	0.10	0.80	-0.03	AI - RIU	0.39	-0.37	0.74
ZUS - NR	-0.03	0.09	0.75	0.12	ISN - EP	-0.20	0.55	0.63
ZUS - KU	0.11	0.12	0.11	0.91	ZUS - KU	0.08	0.12	0.57
eigenvalue	2.698	1.917	1.367	1.137	eigenvalue	2.436	2.197	2.044
%	26.981	19.168	13.670	11.374	%	24.357	21.972	20.438

AI – UMVR / Akademski izazov – učenje mišljenjem višeg reda
AI – RIU / Akademski izazov – reflektivno i integrativno učenje
AI – SU / Akademski izazov – strategije učenja
AI – NUR / Akademski izazov – numeričko rezonovanje
ZUS – KU / Zajedničko učenje studenata – kolaborativno učenje
ZUS – NR / Zajedničko učenje studenata – negovanje različitosti
ISN – INT / Iskustvo studenata i nastavnika – interakcije nastavnika i studenata
ISN – EP / Iskustvo studenata i nastavnika – efektivno podučavanje
IO – POK / Institucionalno okruženje – podržavajuća organizaciona kultura
IO – KI / Institucionalno okruženje – kvalitet interakcija

Prema prikazanim podacima u tabeli, može se uočiti da su se u okviru svake od ustanova izdvojila tri, odnosno četiri faktora u kojima su zasićenja visoka. U skladu s tim, mogu se analizirati faktori dobijeni ispitivanjem percepcija studenata i stavova visokoškolskih nastavnika.

Ispitivanjem mišljenja studenata na Fakultetu sporta i fizičke kulture, izdvojila su se tri faktora. Prvi faktor zasićuju skorovi iz oblasti akademskog izazova, strategije učenja i učenje mišljenjem višeg reda. Takođe, ovde su se ubrojali indikatori efektivno podučavanje i pokazatelji povoljnog institucionalnog okruženja. Drugi faktor zasićuju indikatori kolaborativno učenje studenata, reflektivno i numeričko rezonovanje, dok treći faktor podrazumeva skorove vezane za negovanje različitosti. Na osnovu navedenih rezultata može se ustanoviti da se dominantna iskustva studenata na ovom fakultetu mogu okarakterisati kao *podsticajna akademska iskustva*.

U pogledu stavova nastavnika Fakulteta sporta i fizičke kulture, a na osnovu faktorske analize, izdvojena su četiri faktora. Numeričko rezonovanje i negovanje različitosti predstavljaju skorove koji zasićuju prvi faktor. Reflektivno i integrativno učenje i strategije učenja kao i podržavajuća organizaciona kultura sadržani su u drugom faktoru. Treći faktor zasićuju kolaborativno učenje, interakcija studenata i nastavnika kao i efektivno podučavanje. Četvrti faktor obuhvata interakcije u ustanovi i učenje mišljenjem višeg reda. Prema navedenim faktorima i indikatorima unutar svakog od njih, može se zaključiti da nastavnici podstiču studente da posmatraju zadatke i probleme iz različitih perspektiva razvijajući pri tom lični odnos i mišljenje. Sve navedeno odigrava se kroz *interakciju i međusobnu podršku učesnika obrazovnog procesa*.

Posmatrane perspektive ukazuju na osobenosti okruženja Fakulteta sporta i fizičke kulture koje karakterišu saradnički odnosi i podržavajuća atmosfera u realizovanju nastavnih i vannastavnih aktivnosti. Stoga bi se ova visokoškolska ustanova mogla okarakterisati kao *visokosaradnička* u pogledu studentskog angažovanja.

Na Fakultetu zaštite na radu, prema mišljenjima studenata, odgovori su se grupisali unutar tri faktora. Prvi čine indikatori vezani za oblast akademskog izazova i odnose se na

strategije učenja, učenje mišljenjem višeg reda i numeričko rezonovanje i delom za iskustvo studenata sa nastavnicima, tačnije njihove međusobne interakcije. Naredni faktor zasićuju pokazatelji iz oblasti nastave (efektivno podučavanje) i oni koji se odnose na opšte okruženje institucije (podržavajuća organizaciona kultura i kvalitet interakcija). Treći faktor podrazumeva indikatore iz područja zajedničkog učenja studenata i pokazatelj za reflektivno i integrativno učenje. Prema rasporedu navedenih faktora, može se uvideti da se na ovom fakultetu neguje *angažman studenata u nastavnom procesu*. Fokus je kako na obrazovnim tako i na predavačkim elementima studentskog angažmana.

Ispitanici iz redova nastavnika koji pripadaju Fakultetu zaštite na radu takođe su se u odgovorima orijentisali ka pokazateljima akademskog izazova, ka učenju mišljenjem višeg reda i numeričkom rezonovanju kao i efektivnom podučavanju. Pored ovih elemenata, prvi faktor zasićuju negovanje različitosti i podržavajuća organizaciona klima. Drugi faktor podrazumeva pretežno nastavne okolnosti, razvijanje strategija učenja putem interakcija svih aktera procesa nastave. Poslednji, treći faktor, obuhvata indikatore reflektivno i integrativno učenje i kvalitet interakcija u okruženju ustanove. Iz navedenih rezultata uočava se naglašeno podsticanje *misaonih i numeričkih sposobnosti studenata kroz aktivnu interakciju i saradnju u nastavi*.

Sagledavanjem i poređenjem odgovora nastavnika i studenata sa Fakulteta zaštite na radu može se ustanoviti da se u ovoj instituciji visoko vrednuje proces nastave i podsticanja misaonih procesa pretežno orijentisanih prema tehničko-tehnološkim oblastima. Akademski izazovne aktivnosti u tom pogledu su potrebne za buduće zanimanje studenata koji se obrazuju za profile inženjera u oblastima zaštite na radnom mestu.

Faktorskom analizom podataka dobijenih na uzorku studenata Prirodno-matematičkog fakulteta izdvojena su četiri faktora. Prvi faktor zasićuju pokazatelji angažovanja studenata koji se odnose na akademski izazovne aktivnosti (strategije učenja i učenje mišljenjem višeg reda). Naredni faktor čine efektivno podučavanje i pokazatelji povoljnog institucionalnog okruženja. U okviru trećeg se nalaze kolaborativno učenje, numeričko rezonovanje i interakcija sa nastavnicima, dok se u četvrtom faktoru izdvajaju negovanje različitosti i reflektivno i integrativno učenje. *Razvoj misaonih strategija* mogao bi se izdvojiti kao imperativ u ovoj instituciji, prema percepciji studenata koji je pohađaju.

S obzirom na to da su se i na uzorku nastavnika izdvojila četiri faktora, njihovom interpretacijom utvrđene su određene razlike u odnosu na ispitanike iz redova studenata. Naime, numeričko rezonovanje visoko je pozicionirano i uz negovanje različitosti predstavlja prvi faktor, što čini bitnu razliku u odnosu na faktore koji su se izdvojili na uzorku studenata.

Iako je očekivano da ova zasićenja budu viša, studenti ih nisu izdvojili kao primarne tokom procesa studiranja. Međutim, pokazatelji iz oblasti akademskog izazova i prema mišljenju nastavnika grupisani su zajedno. Oni su se u drugom faktoru izdvojili kao značaj podsticanja refleksivnog i integrativnog učenja, kao i učenja mišljenjem višeg reda. U okviru trećeg faktora nalaze se podržavajuća organizaciona kultura i efektivno podučavanje, što ukazuje na značaj koji nastavnici pridaju podršci studentima, u učionici i van nje. Prema tome, četvrti faktor odnosi se na interakcije u ustanovi, kao deo komunikacije nastavnika i studenata, ali i deo organizacione kulture i podsticanja saradnje među studentima kroz kolaborativne metode učenja. Moglo bi se zaključiti, na osnovu navedenih podataka, da se u ovoj ustanovi neguje podsticanje *integracije i matematičke pismenosti kod studenata*. Takvi podaci u skladu su sa tipološkim karakteristikama fakulteta koji obrazuje stručnjake iz oblasti prirodnih i matematičko-informatičkih nauka.

Rezultati istraživanja u okviru populacije studenata koji pripadaju Filozofskom fakultetu ukazuju na zasićenja grupisana oko tri faktora. Unutar prvog nalaze se pojedini pokazatelji iz oblasti akademskog izazova (strategije učenja i učenje mišljenjem višeg reda), iskustava sa nastavnicima (efektivno podučavanje) i indikatori institucionalnog okruženja. Drugi faktor zasićuju oblast zajedničkog učenja studenata i pokazatelj refleksivno i integrativno učenje. U poslednjem faktoru izdvojili su se numeričko rezonovanje i interakcija sa nastavnicima. Konstelacija indikatora u ovom slučaju ukazuje na to da je nastavni proces neraskidiv deo ukupnog okruženja ustanove. Time se ukazuje na značaj *podrške ukupnom studiranju i razvoju studenata*.

Ispitivanje perspektive nastavnika u ovoj ustanovi pokazalo je da, za razliku od studenata, oni vrlo visoko vrednuju interakciju koju ostvaruju sa studentima. Kako je ovaj podatak zabeležen i u prethodnim rezultatima, on predstavlja polazište za dalju analizu ali i intervencije sa ciljem unapređivanja u ovoj oblasti. Pored navedenog indikatora, prvi faktor zasićuju još učenje mišljenjem višeg reda i efektivno podučavanje. Drugi faktor koncipiran je na sličan način kao u slučaju NSSE dela faktorske analize. Naime, nastavnici u ovom slučaju grupišu strategije učenja, refleksivno i integrativno kao i kolaborativno učenje i podržavajuće institucionalno okruženje. Numeričko rezonovanje i negovanje različitosti sastavni su deo trećeg faktora. Prema podacima se može uočiti da nastavnici Filozofskog fakulteta nastoje da primenjuju nastavne strategije kojima se podstiče *interakcija i saradnja kao podrška učenju*.

Shodno očekivanjima, odgovori studenata koji pohađaju različite smerove na Medicinskom fakultetu unutar prvog faktora zasićuju numeričko rezonovanje i refleksivno i integrativno učenje, interakcije sa nastavnicima kao i celokupnu oblast zajedničko učenje

studenta. Drugi faktor obuhvata oblast podsticajno okruženje i indikator efektivno podučavanje, a treći strategije učenja i učenje mišljenjem višeg reda. Podaci unutar NSSE dela faktorske analize mogli bi se objasniti potrebom studenata za integracijom različitih podataka i rezultata istraživanja, čestim susretima sa nastavnicima u kliničkim uslovima te međusobnom razmenom informacija. Studiranje na ovom fakultetu na više načina je specifično i kompleksno te zahteva naglašeno *poštovanje svakog studenta i njegovih potreba*.

Faktorska analiza ovog FSSE dela u velikoj meri preklapa se sa NSSE delom. Dakle, nastavnici koji pripadaju Medicinskom fakultetu u okviru prvog faktora istakli su numeričko rezonovanje, interakcije sa studentima, negovanje različitosti i podržavajuću organizacionu kulturu. Drugi faktor zasićuju pojedini pokazatelji akademskog izazova (refleksivno i integrativno i učenje mišljenjem višeg reda), kolaborativno učenje i kvalitet interakcija. Treći faktor, prema odgovorima nastavnika, obuhvata strategije učenja i efektivno podučavanje. Na osnovu navedenih rezultata percepcije nastavnika Medicinskog fakulteta u odnosu na studentski angažman, oni se prvenstveno odnose na *podršku studentima u procesu učenja*. U tom pogledu, učenje prevashodno podrazumeva analizu tuđih i dolaženje do svojih analitičkih i numeričkih podataka.

Prema odgovorima studenata sa Elektronskog fakulteta, izdvojila su se četiri faktora. Prvi zasićuju skorovi vezani za oblast akademskog izazova i očekivano se odnose na pokazatelje strategije učenja, učenje mišljenjem višeg reda i numeričko rezonovanje. U drugom faktoru grupisali su se oblast iskustvo studenata sa nastavnicima i institucionalno okruženje. Treći faktor zasićuju indikator reflektivno i integrativno učenje i negovanje različitosti, dok se u četvrtom nalazi kolaborativno učenje. Studenti u okviru ove ustanove naglašavaju unapređivanja strategija učenja i razvijanja numeričke pismenosti uz *pomoć nastavnika*. U ovom slučaju, izostanak kooperativnog učenja može se objasniti dominantno individualnim projektima i radu na računaru uopšte kao sastavnom delu studiranja u oblasti elektronskog inženjerstva.

Odgovori nastavnika koji pripadaju Elektronskom fakultetu grupisani su u tri faktora. Prvi faktor zasićuju indikator numeričko rezonovanje, negovanje različitosti i kvalitet interakcija. Sledeći faktor, pored interakcije studenata i nastavnika, obuhvatio je pokazatelje učenje mišljenjem višeg reda i strategije učenja. U trećem faktoru nalaze se skorovi kojima se objašnjava podržavajuća organizaciona kultura, reflektivno i integrativno učenje, efektivno podučavanje i kolaborativno učenje. Raspored skorova ukazuje na to da se od strane nastavnika neguje *poštovanje osobenosti studenata te podrška njihovom, pretežno numeričkom učenju*.

Konstelacija zasićenja unutar faktora, kako onih dobijenih na uzorku studenata tako i nastavnika, ukazala je na značajne karakteristike koje određuju pristup angažmanu. Polazište za uspostavljanje tipologije u ovom istraživanju predstavlja studija realizovana od strane Pajka i Kuha (Pike & Kuh, 2005), opisana u teorijskom delu. Detaljnom analizom učinjena je komparacija osobenosti ustanova dva međusobno različita visokoškolska konteksta.

Unutar visokoškolskih ustanova društveno-humanističkog usmerenja neguje se podsticajno okruženje, koje karakterišu česte interakcije svih članova. Takođe, dominantno je prisutna podrška procesu studiranja i pristup potrebama svakog studenta. Mogle bi se izdvojiti i specifičnosti, te se na Fakultetu sporta i fizičke kulture neguje saradnja, dok je Filozofski fakultet orijentisan na pružanje podrške studentima. Obe institucije karakteriše visok nivo kooperacije među članovima te se one mogu svrstati u red *saradnički orijentisanih* (Pike & Kuh, 2005). Studenti u ovim ustanovama su aktivno uključeni u proces nastave i, osim podrške nastavnika i saradnika, koriste sve raspoložive resurse.

Visokoškolske ustanove matematičkih, informatičkih i tehnoloških usmerenja orijentisanije su ka obuci svojih studenata u pogledu razvijanja numeričke pismenosti, podsticanja integracije znanja i misaonih strategija. Prioritet u ovim ustanovama je podsticanje misaonih aktivnosti višeg reda te tipološke karakteristike ukazuju na sličnosti sa institucijama koje Pajk i Kuh (Pike & Kuh, 2005) posmatraju kao *intelektualno stimulativne* i u kojima su studenti uključeni u akademske i vannastavne aktivnosti, intenzivno rade na zadacima sa drugim studentima i nastavnim osobljem. Međutim, nailazi se na određene tipološke osobenosti svake od ustanova. Na Fakultetu zaštite na radu fokus je uglavnom na samom procesu nastave, te ovaj fakultet spada u *obrazovne i podsticajne institucije*. Kako se na Elektronskom fakultetu neguje individualni pristup studentima, mogu se uočiti osobenosti koje ovu ustanovu svrstavaju u red *visokotehnoloških i individualizovanih*. Na Prirodno-matematičkom fakultetu teži se razvoju strategija i misaonih kapaciteta, što je u skladu sa činjenicom da se u ovoj ustanovi obrazuju i budući nastavnici. Prema karakteristikama koje su se izdvojile, može se uvideti da ove ustanove potpadaju pod *interpersonalno podsticajne* (Pike & Kuh, 2005). U ovim okruženjima izraženi su kontakt i saradnja studenata sa nastavnicima i drugim studentima, podrška zalaganju i ostvarivanju personalnih ciljeva.

Najviše specifičnosti u organizacionom smislu vezuje se za Medicinski fakultet. Složenost funkcionisanja u tom pogledu umnogome određuje i odnos prema angažovanju studenata. Naime, poštovanje različitosti osnova je organizacione klime i kulture ove institucije jer se jedino na ovaj način obezbeđuje nesmetano funkcionisanje svih njenih članova. Takođe, česte interakcije presudne su za sprečavanje retencije u kompleksnim

sistemima kakav je Medicinski fakultet u Nišu. U skladu sa osobenostima ove ustanove mogu se pronaći izvesne sličnosti sa ustanovama koje Pajk i Kuh (Pike & Kuh, 2005) nazivaju *heterogene i interpersonalno diferencirane*, odnosno ustanove sa velikim brojem studenata iz različitih ekonomskih i socijalnih sredina.

Gorenavedeni podaci ukazuju na to da je instrument koji je primenjen adekvatan te da su varijable raspoređene u skladu sa očekivanim. S obzirom na to da u ovom slučaju redosled faktora ne umanjuje značaj varijabli koje ga zasićuju, istraživanje je upotpunjeno postupkom kanoničke diskriminacione analize. Na ovaj način utvrđeno je koji skorovi utiču na razdvajanje grupa (ustanova), te koji su fakulteti najviše udaljeni po ovim dimenzijama. Rezultati kanoničke diskriminacione analize prikazani su u Tabeli 56.

Tabela 56. Kanonička diskriminaciona analiza indikatora angažovanja studenata

NSSE	Funkcija				
	1	2	3	4	5
AI – RIU	.776*	.373	.045	-.199	.087
AI – UMVR	.150	.455*	.000	.259	.393
AI – NUR	.350	-.378*	.201	.270	-.083
ZUS – KU	-.063	.201	.593*	.160	.552
ZUS – NR	.099	.227	-.480*	-.083	.235
ISN – INT	.318	.104	.419*	.417	.261
ISN – EP	-.014	.041	.121*	.085	-.002
IO – KI	.478	.015	-.170	.666*	.298
IO – POR	.478	.015	-.170	.666*	.298
% variance	0.1	0.6	0.3	.644*	-0.2
Cannonical correlation	.569	.400	.322	.231	.152
Wilk's lambda	.470	.696	.829	.925	.977
Sig.	.000	.000	.000	.000	.039

AI – UMVR / Akademički izazov – učenje mišljenjem višeg reda
 AI – RIU / Akademički izazov – reflektivno i integrativno učenje
 AI – SU / Akademički izazov – strategije učenja
 AI – NUR / Akademički izazov – numeričko rezonovanje
 ZUS – KU / Zajedničko učenje studenata – kolaborativno učenje
 ZUS – NR / Zajedničko učenje studenata – negovanje različitosti
 ISN – INT / Iskustvo studenata i nastavnika – interakcije nastavnika i studenata
 ISN – EP / Iskustvo studenata i nastavnika – efektivno podučavanje
 IO – POK / Institucionalno okruženje – podržavajuća organizaciona kultura
 IO – KI / Institucionalno okruženje – kvalitet interakcija

U skladu sa rezultatima diskriminacione analize mogu se uočiti zasićenja koja ukazuju na to u kojoj meri je koji diskriminacioni faktor povezan sa posmatranim skorovima. Prema podacima, prvi diskriminacioni faktor je u najvećoj meri određen indikatorom reflektivno i integrativno učenje i to u pozitivnom smeru. Drugi diskriminacioni faktor određuju učenje mišljenjem višeg reda, u pozitivnom i numeričko rezonovanje, u negativnom smeru. Dva indikatora, takođe, određuju treći diskriminacioni faktor, kolaborativno učenje (u pozitivnom

smeru) i negovanje različitosti (u negativnom smeru). Oblast institucionalnog okruženja i pripadajući pokazatelji, podržavajuća organizaciona kultura i kvalitet interakcija određuju četvrti diskriminacioni faktor, oba u pozitivnom smeru. Poslednji, peti diskriminacioni faktor određen je u pozitivnom smeru indikatorom kolaborativno učenje. Ostale varijable eliminisane su zbog diskriminacionog efekta koji nije značajan.

Vrednosti diskriminacionih faktora u centroidima grupa prikazani su u Tabeli 57.

Tabela 57. Kanonička diskriminaciona analiza indikatora angažovanja studenata u odnosu na visokoškolske ustanove

Visokoškolska ustanova	Funkcija				
	1	2	3	4	5
Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja	-.718	.463	.284	.260	.114
Fakultet zaštite na radu	-.705	.038	-.033	-.199	-.237
Prirodno-matematički fakultet	-.174	-.580	.156	-.254	.198
Filozofski fakultet	1.101	.205	.237	-.035	-.053
Medicinski fakultet	.195	.455	-.824	-.096	.137
Elektronski fakultet	.167	-.701	-.263	.438	-.087

U okviru prvog diskriminacionog faktora – reflektivno i integrativno učenje, zabeležena je najizraženija razlika između Filozofskog fakulteta sa najpozitivnijim i Fakulteta sporta i fizičkog vaspitanja sa najnegativnijim skorom. Podaci upućuju na to da postoji razlika među ustanovama društveno-humanističkog usmerenja. Dakle, jedna od specifičnosti studiranja na Filozofskom fakultetu jeste naglašenost refleksije na lična ali i tuđa iskustva, znanja i stavove i interdisciplinarnost sadržaja koji se izučavaju. Samim tim, kod studenata se podstiče ovaj vid angažovanja i razvijaju kompetencije koje podrazumevaju integrisanje znanja i iskustava. Sa druge strane, studije na Fakultetu sporta i fizičkog vaspitanja usmerenije su u pogledu oblasti vezanih za razvoj motorike i snage. Prema tome, homogenost sadržaja uslovljava i već postojeću integraciju sadržaja te se od studenata ne zahteva poseban napor u toj oblasti angažovanja.

Prema drugom diskriminacionom faktoru, najviše se razlikuju Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja (najpozitivniji skor) i Elektronski fakultet (najnegativniji skor). Dakle, indikator učenje mišljenjem višeg reda drastično je izraženiji među studentima koji pohađaju Fakultet sporta a numeričko rezonovanje karakteriše u većoj meri studente Elektronskog fakulteta. Takvi podaci su očekivani, s obzirom na specifičnost studijskih programa svake od ustanova. Naime, studenti Elektronskog fakulteta u okviru aktivnosti predviđenih kurikulumom razvijaju numeričke sposobnosti i konstantno imaju priliku da bogate svoju numeričku pismenost. Misaone aktivnosti višeg reda izraženije su u aktivnostima koje se nude

na Fakultetu sporta i fizičkog vaspitanja, što se može objasniti čestim prilikama za primenom naučenog u praktičnim, postojećim i novim, situacijama.

Na trećem diskriminacionom faktoru najveća udaljenost zabeležena je između Fakulteta sporta i fizičke kulture i Medicinskog fakulteta. Ovi podaci upućuju na stepen izraženosti kolaborativnog učenja u prilog studentima Fakulteta sporta i negovanja različitosti koje je značajno izraženije među studentima Medicinskog fakulteta. S obzirom na to da su ovi podaci, još jednom, potvrdili prethodne rezultate ovog istraživanja, Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja može se smatrati *ustanovom visokog nivoa kooperacije i saradnje*. Takođe, Medicinski fakultet može biti definisan kao *ustanova uvažavanja različitosti*.

Četvrti diskriminacioni faktor upućuje na razlike između angažovanja studenata Elektronskog i Prirodno-matematičkog fakulteta. Konkretno, studenti koji pripadaju Elektronskom fakultetu imaju najpozitivnija iskustva u pogledu institucionalnog okruženja, odnosno kvaliteta interakcija i podržavajućeg ambijenta za učenje. Kod studenata Prirodno-matematičkog fakulteta zabeleženi su najniži skorovi u ovoj oblasti. Dobijeni podaci u skladu su sa izveštajima o samovrednovanju i drugim podacima do kojih se u ovom istraživanju došlo. Kako je već navedeno, Elektronski fakultet smatra se ustanovom koja pruža brojne prilike za profesionalni razvoj i zaposlenje. Ambijent u ovoj visokoškolskoj ustanovi visoko je vrednovan od strane studenata. Fakultet zaštite na radu, kako se u dokumentima i navodi, ima dosta problema u uvođenju novina u nastavni proces. Takođe, različiti parametri kvaliteta u ovoj ustanovi još uvek nisu na željenom nivou. Sve to neminovno doprinosi ne tako sjajnim iskustvima studenata koji ovu ustanovu pohađaju.

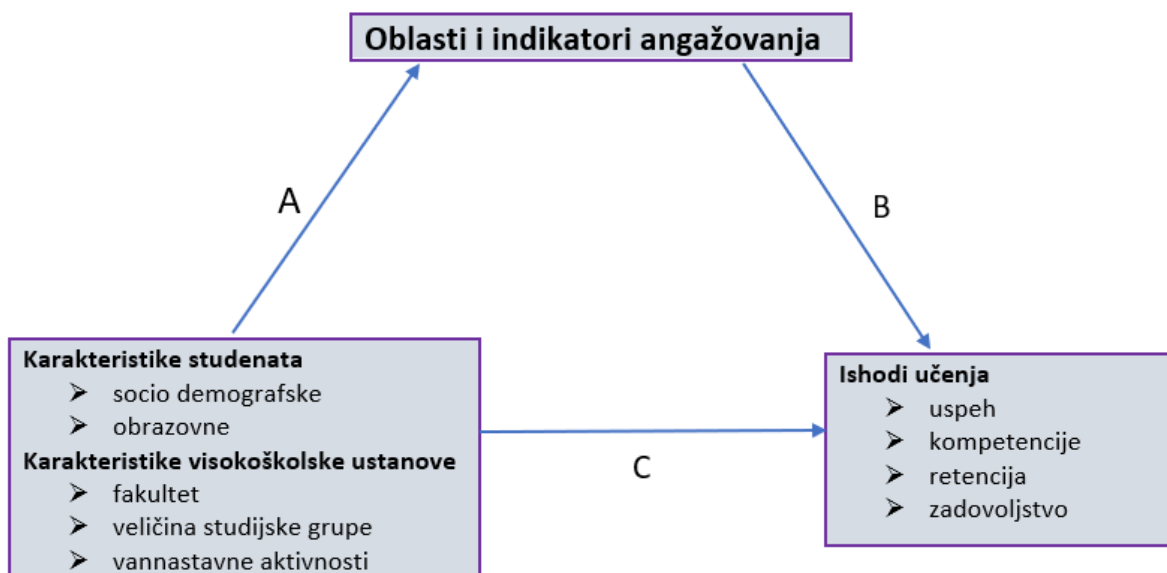
Prema petom diskriminacionom faktoru, najveća udaljenost u pogledu kolaborativnog učenja zabeležena je između studenata Prirodno-matematičkog fakulteta (najpozitivniji skor) i Fakulteta zaštite na radu (najnegativniji skor). Podaci vezani za kvalitet saradničkog učenja u ustanovama mogu se obrazložiti zastupljenošću laboratorijske i terenske nastave na Prirodno-matematičkom fakultetu. Naime, studenti na vežbama organizovanim na ovaj način imaju često priliku da se međusobno potpomažu i učestvuju u zajedničkim zadacima. Nastava na Fakultetu zaštite na radu i dalje je umnogome tradicionalno organizovana i zasnovana na *ex cathedra* pristupu, što za posledicu ima nedostatak prilika za aktivnosti kojima se podstiče na saradnju.

Navedeni podaci dobijeni iz faktorske i diskriminacione analize ukazali su na značaj sagledavanja studentskog angažmana u kontekstu ustanova kojima studenti pripadaju. Tipološke karakteristike i zastupljenost određenih pokazatelja angažovanja u ustanovama za

posledicu imaju manifestovanje ovih indikatora od strane studenata. Stoga su kontekstualni činioci značajne determinante koje određuju kvalitet angažovanja studenata.

6. KARAKTERISTIKE IEO MODELA ANGAŽOVANJA STUDENATA UNIVERZITETA U NIŠU

U ovom radu se pošlo od karakteristika studenata i sredinskih činilaca kao značajnih varijabli koje neposredno ili posredno mogu uticati na ishode učenja. S obzirom na to da relacije ovih činilaca ukazuju na različite mogućnosti ostvarivanja angažovanja studenata, jedan od načina za njihovo utvrđivanje predstavljalo je utvrđivanje i provera Astinovog IEO (*Input-Environment-Output*) modela (Shema 1).



Shema 1. Primer IEO modela angažovanja studenata visokoškolskih ustanova Univerziteta u Nišu

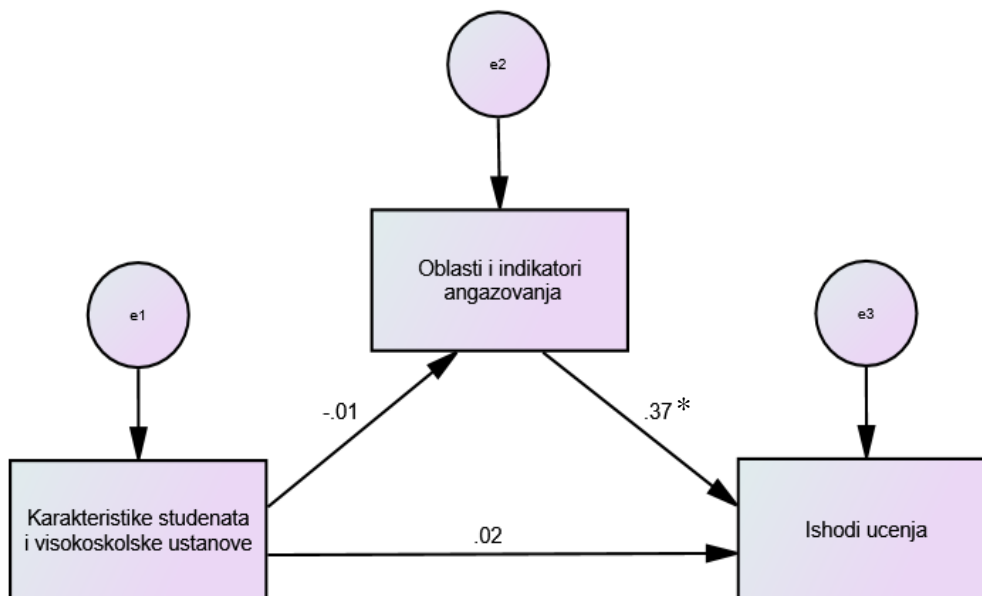
Varijable koje se odnose na input, odnosno ulazne karakteristike prikazane su kroz osobenosti studenata i institucija. U karakteristike studenata ubrajaju se određene sociodemografske i obrazovne karakteristike, dok se pod karakteristikom ustanove podrazumeva obuhvat, veličina grupa i ponuda vannastavnih aktivnosti. Pod oblasti i indikatore angažovanja svrstani su činioci koji se odnose na proces studiranja. Cilj ispitivanja IEO modela u ovom istraživanju bio je utvrđivanje medijatorske uloge studentskog angažmana u visokoškolskim ustanovama. Pored navedenih faktora, ispitivano je njihovo

delovanje na rezultate – autpute (*output*) učenja, prikazane kroz uspeh, retenciju, kompetencije i zadovoljstvo studenata.

Kako posebnu ulogu i značaj u Astinovom modelu zauzima delovanje internog okruženja fakulteta na znanja, uverenja i stavove studenata, navedeni model prikazan je u odnosu na svaku od ustanova obuhvaćenih ovim istraživanjem. Dakle, ispitivanjem relacionih odnosa putem IEO modela nastojalo se ukazati na značaj kontekstualnih faktora institucije. Pošlo se od pretpostavke da su oblasti i indikatori angažovanja studenata (*environment*) značajan medijator između karakteristika studenata i visokoškolske ustanove (inputa) i rezultata učenja (outputa).

Radi proveravanja odnosa među konstruktima, urađen je model strukturalnih jednačina kojim se procenjuje direktna i indirektna veza među posmatranim dimenzijama. Karakteristike studenata, oblasti i indikatori angažovanja i ishodi učenja predstavljeni su kao faktorski skorovi odgovarajućih numeričkih varijabli. Varijable koje su nominalne po svojoj prirodi i ne mogu se dodefinisati do intervanog nivoa isključene su iz razmatranja. U izradi modela korišćen je softverski paket AMOS, a modeli relacionih odnosa prikazani su shematski za svaku od ustanova.

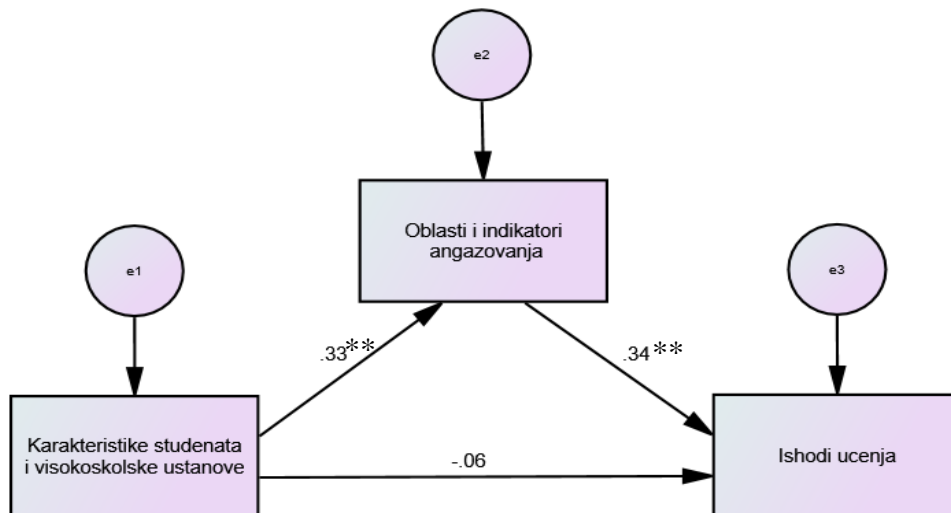
IEO model angažovanja studenata Fakulteta sporta i fizičke kulture predstavljen je putem Sheme 2.



Shema 2. Ispitivanje IEO modela angažovanja studenata Fakulteta sporta i fizičke kulture

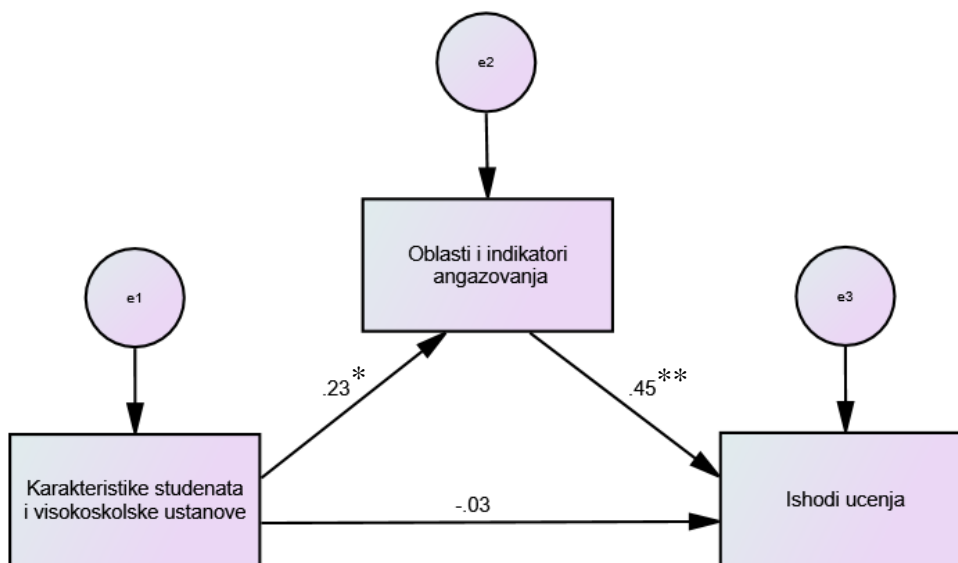
Na osnovu podataka se može uvideti da postoji direktan i značajan uticaj pokazatelja angažovanja na rezultate učenja. Uticaj karakteristika studenata i ustanove nije zabeležen niti prema angažmanu ni ishodima učenja. Prema tome, studentski angažman se može smatrati indirektnim medijatorom između osobenosti ličnosti i konteksta i ishoda učenja.

Shema 3 predstavlja prikaz IEO modela angažovanja studenata Elektronskog fakulteta.



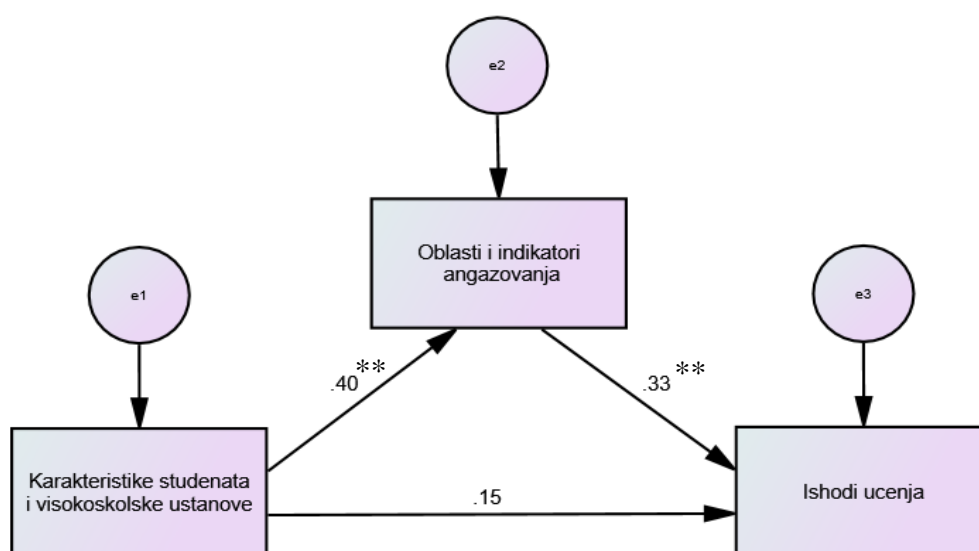
Shema 3. Provera IEO modela angažovanja studenata Elektronskog fakulteta

Dobijeni podaci u ovom slučaju pokazuju da postoji indirektan statistički značajan uticaj karakteristika studenata i ustanove na ishode učenja kao i direktan statistički značajan uticaj oblasti i indikatora studentskog angažmana na ishode učenja. U skladu sa navedenim, može se zaključiti da angažovanje studenata predstavlja medijator uticaja karakteristika studenata i ustanove na ishode učenja studenata.



Shema 4. Prikaz IEO modela angažovanja studenata Filozofskog fakulteta

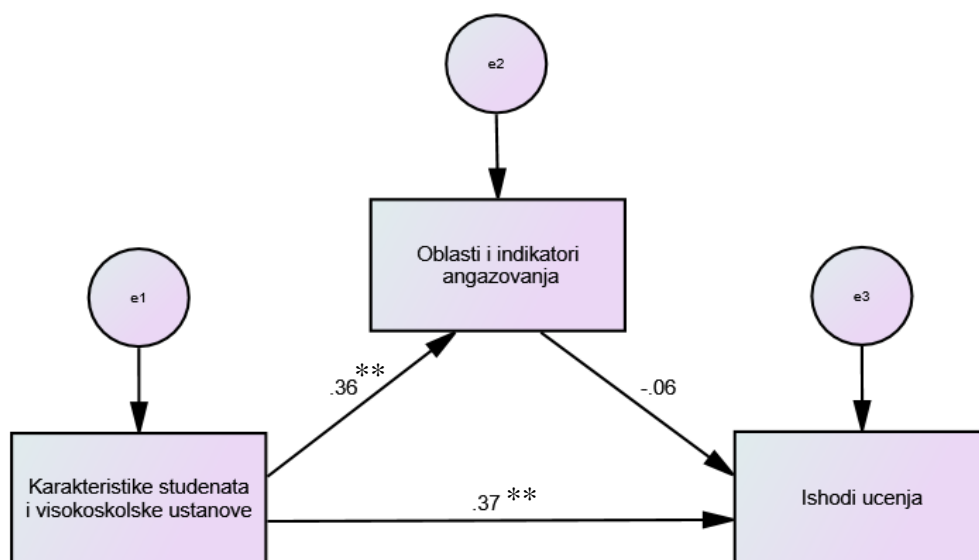
Prema prikazanoj Shemi 4 IEO modela angažovanja studenata Filozofskog fakulteta, može se uočiti da direktan uticaj karakteristika studenata i visokoškolskih ustanova na ishode učenja nije statistički značajan. Postoji indirektan statistički značajan uticaj karakteristika studenata i ustanove na rezultate učenja, kao i direktan statistički značajan uticaj angažovanja na ishode učenja. U skladu sa dobijenim rezultatima, može se zaključiti da u ovom slučaju oblasti i pokazatelji angažovanja studenata jesu medijator uticaja karakteristika studenata i ustanove na ishode učenja.



Shema 5. Provera IEO modela angažovanja studenata Fakulteta zaštite na radu

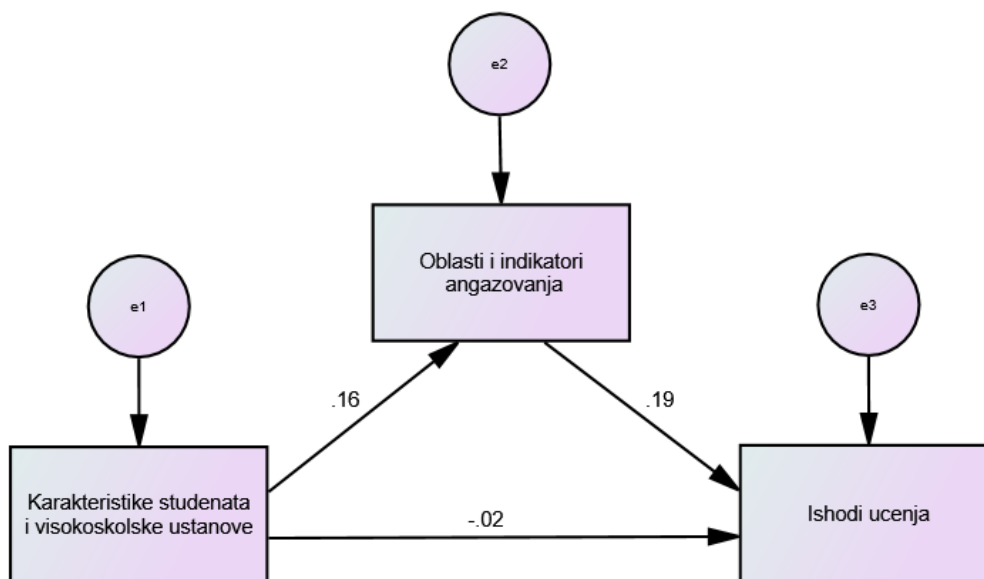
Na osnovu postavljenog IEO modela angažovanja studenata Fakulteta zaštite na radu (Shema 5) dobijeno je da postoji direktan statistički značajan uticaj karakteristika studenata i visokoškolske ustanove na oblasti i indikatore angažmana studenata i direktan statistički značajan uticaj oblasti i indikatora angažovanja na ishode učenja. Samim tim se može reći da su pokazatelji angažovanja ujedno i medijator uticaja karakteristika studenata i visokoškolskih ustanova na ishode učenja kroz koje ove karakteristike ostvaruju indirektan uticaj na rezultate učenja.

Shema 6 predstavlja ispitivanje IEO modela angažovanja studenata Medicinskog fakulteta.



Shema 6. Ispitivanje IEO modela angažovanja studenata Medicinskog fakulteta

U skladu sa postavkom ispitivanog modela, može se uočiti statistički značajan direktan uticaj ulaznih karakteristika studenata i osobnosti ustanove na ishode učenja kao i statistički značajan direktan uticaj karakteristika studenata i ustanove na oblasti i pokazatelje angažovanja. U ovom slučaju, indikatori angažovanja nemaju uticaj na ishode učenja niti su medijator prvog navedenog uticaja.



Shema 7. Provera IEO modela angažovanja studenata Prirodno-matematičkog fakulteta

Na uzorku ispitanika sa Prirodno-matematičkog fakulteta (Shema 7) može se uočiti da ne postoji statistički značajan uticaj osobnosti pojedinca i konteksta niti na oblasti i indikatore angažovanja niti na rezultate učenja. U navedenom modelu oblasti i indikatori angažovanja nemaju uticaja na ishode učenja.

Kako je u većini ispitivanih modela potvrđena pretpostavka predloženog IEO modela o medijatorskoj ulozi studentskog angažmana, može se ustanoviti da je navedena hipoteza delimično potvrđena. Takođe, s obzirom na to da su oblasti i indikatori angažovanja studenata uglavnom potvrđeni kao medijatori između ulaznih i izlaznih karakteristika procesa studiranja, važno je naglasiti njihovu ulogu i značaj u ovom procesu. Prema tome, dobijeni rezultati u skladu su sa rezultatima istraživanja dobijenih u kontekstima visokoškolskih ustanova širom sveta (Cheung et al., 2020; Cole et al., 2009; Reyes et al., 2012; Mahan et al., 2014; Strayhorn, 2012; Wawrzynski et al., 2012; Yanto et al., 2011). Na osnovu prethodno navedenog, neophodno je raditi na postizanju njihovog kvaliteta i integraciji u sve sfere funkcionisanja visokoškolskih ustanova.

IV ZAKLJUČCI I PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE

Zaključna razmatranja

U skladu sa postojećim reformskim procesima i trendovima koji ih prate (omasovljavanje, decentralizacija, diverzifikacija, integracija, internacionalizacija, društvena odgovornost i preduzetnički potencijal visokoškolskih ustanova), visokoškolske institucije prilagođavaju se globalizacijskim promenama, savremenim načinima učenja i studentima modernih usmerenja. Ovi procesi u oblasti visokog obrazovanja doprineli su transformisanju tradicionalnog pristupa i tako doveli do orijentisanja visokoškolskih institucija prema studentima kao krajnjim korisnicima njihovih usluga. Prelazak na paradigmu student u centru doprineo je usmeravanju naučne zajednice i praktičara u oblasti visokog obrazovanja prema prilikama i načinima za angažovanje studenata tokom procesa studiranja. Studenti su od pasivnih posmatrača postali integralni deo organizacionog okruženja – aktivni učesnici, donosioci odluka i partneri u obrazovnom procesu. Njihov angažman prožima sve sfere funkcionisanja visokoškolskih institucija – od procesa upravljanja, nastave i naučnoistraživačkog rada do vannastavne podrške i opremljenosti, odnosno sve elemente kojima se na određen način doprinosi kvalitetu studiranja i života studenata u ustanovi. Na taj način se umnogome objašnjava odnos ustanove prema studentima, kao i mogućnosti i prilike koje im se pružaju da steknu znanja i kompetencije potrebne za obavljanje budućih zanimanja. Dinamičan odnos prema promenama i fleksibilni kurikulum visokoškolskih ustanova omogućuju da se studenti što češće nalaze u okolnostima koje ih podstiču da budu aktivni, motivišu ih i šire njihova interesovanja, neguju i razvijaju emocionalnost. Kako bi se adekvatno ostvarili ovi zahtevi, institucije sistemski pristupaju identifikaciji potreba internog i eksternog okruženja, kao i organizaciji raspoloživih resursa u nastojanju da ih prilagode postojećim okolnostima.

Istraživanje u okviru ovog rada je sprovedeno kako bi se identifikovali ključni indikatori angažovanja studenata, njihova zastupljenost i faktori koji ih determinišu na pojedinim fakultetima Univerziteta u Nišu. Istaknute su odlike i specifičnosti konstrukta angažman studenata, prikazanog kroz relacioni odnos individue i konteksta. Pošlo se od potreba i zahteva savremenog društva i odgovora institucija visokog obrazovanja na njih. Stoga su analizirane promene u visokom obrazovanju i njihove refleksije na organizaciju unutar pojedinačnih institucija ovog sistema.

Kako je angažman usko povezan sa zadovoljstvom studenata i iskustvom studiranja, analiza pokazatelja u ovoj oblasti može ukazati na bitne odlike i kvalitet studiranja u visokoškolskim ustanovama. U tu svrhu su ispitivane relacije ekstenzivnih facilitatora,

činilaca, prikazanih u vidu karakteristika studenata i institucije i intenzivnih indikatora angažovanja, zasnovanih na takozvanim NSSE pokazateljima, odnosno oblastima za procenu studentskog angažmana i za procenu performansi fakulteta. Realizovanjem istraživanja na uzorku od 514 studenata osnovnih akademskih studija i 118 univerzitetskih nastavnika, ispitivan je međuosobni odnos studentskog angažmana sa jedne strane i karakteristika studenata i osobenosti visokoškolske ustanove sa druge.

Rezultati istraživanja ukazali su na neke važne karakteristike odnosa pojedinca i visokoškolske ustanove. U pogledu individualnih karakteristika studenata mogu se izdvojiti određeni zaključci.

Angažovanje se ogleda pretežno u *obrazovnim karakteristikama studenata*. Studenti koji su prethodno ostvarivali dobre rezultate, ispoljili visok nivo zalaganja i više akademske ambicije su, prema dobijenim rezultatima, angažovaniji u okviru svih pokazatelja. Pored navedenih rezultata, posebno je važno naglasiti visoke akademske aspiracije ispitanika, što se ogleda u velikom broju onih koji žele da upišu i završe tercijarni nivo studija.

Pored obrazovnih karakteristika, rezultati su pokazali da je angažovanje u određenoj meri determinisano ulaznim karakteristikama studenata koje se mogu svrstati pod *sociodemografske činioce*. Naime, dobijene su razlike u angažmanu studenata u odnosu na pol, ekonomski status i obrazovanje porodice, pre svega majki. Istraživanje je pokazalo da su ispitanici ženskog pola kao i, nasuprot očekivanjima, studenti koji potiču iz sredina nižeg materijalnog i obrazovnog statusa angažovaniji prema većini pokazatelja. Varijable koje se odnose na uslove života studenata, smeštaj i finansiranje nisu iskazale bitne razlike među studentima. Važan je podatak da preko 90% ispitanika nema sopstvene prihode, te se može zaključiti da studenti i te kako spadaju u ranjive društvene grupe kojima je neophodna podrška.

Osim ulaznih karakteristika, angažman je povezan sa izlaznim karakteristikama studenata izraženim kroz njihova *postignuća*. U tom pogledu, a na osnovu rezultata istraživanja, može se zaključiti da studenti kod kojih se intenzivnije manifestuje angažman ostvaruju i bolji uspeh na studijama, kompetentniji su i zadovoljniji od onih sa nižim kvalitetom angažovanja. Takođe su zabeležene razlike u pogledu retencije u procesu studiranja. Prema podacima istraživanja, postoji povezanost između pokazatelja angažovanja i nastojanja studenata da istraju u svom studiranju.

Angažovanje studenata determinišu i brojni *činioći iz okruženja visokoškolske ustanove*. Pre svega, na angažman utiču *nastavnici* koji predstavljaju neposredne predstavnike organizacione strukture institucije. Prema tome, od posebnog je značaja njihov stav i odnos

prema angažovanju studenata kao i podsticaj studentima u tom procesu. Na osnovu dobijenih rezultata, može se zaključiti da odnos nastavnika prema angažovanju studenata zavisi od određenih strategija, odnosno od odnosa nastavnika prema profesiji, posvećenosti nastavničkoj ulozi, visokim očekivanjima u pogledu zalaganja studenata kao i učešću u zajedničkim aktivnostima sa studentima. Iako su istraživanjem obuhvaćene i sociodemografske (pol, starost, radni staž) i šire obrazovne (nastavničko zvanje i opterećenje) karakteristike nastavnika, nije pronađena povezanost ovih varijabli sa kvalitetom angažovanja studenata.

Prema dobijenim rezultatima, konstelacija ekstenzivnih i intenzivnih faktora angažovanja ukazala je na značajne *kontekstualne karakteristike* koje određuju pristup angažmanu. Unutar visokoškolskih ustanova društveno-humanističkog usmerenja neguje se podsticajno okruženje, koje karakterišu česte interakcije svih članova. Takođe, dominantno je prisutna podrška procesu studiranja i pristup potrebama svakog studenta. Fakulteti matematičkih, informatičkih i tehnoloških usmerenja orijentisaniji su ka obuci svojih studenata u pogledu razvijanja numeričke pismenosti, podsticanja integracije znanja i misaonih strategija. Složenost funkcionisanja najizraženija je na Medicinskom fakultetu, gde je poštovanje različitosti osnova organizacione klime i kulture, što uz česte interakcije obezbeđuje kontinuitet u procesu studiranja. Dakle, može se zaključiti da nisu svi pokazatelji angažovanja zastupljeni u istoj meri niti na isti način, te da oni zavise od organizacione kulture i vrste zanimanja za koje pripremaju svoje studente.

Osim tipa fakulteta, angažovanje studenata korelira sa veličinom studijske grupe. Može se zaključiti da studenti percipiraju da u grupama od pedesetak mogu na najadekvatniji način da daju doprinos i izraze stav. Pored tipoloških karakteristika, rezultati su ukazali na značaj razvijanja kulture akademske prihvaćenosti. To se može tvrditi na osnovu visokih koeficijenata korelacije u domenima osećanja prijatnosti, cenjenosti i pripadnosti zajednici koje su ispitanici iskazali u istraživanju. Nasuprot ovim rezultatima, istraživanje je pokazalo indiferentan, čak negativan odnos prema vannastavnim aktivnostima, ali i njihovu nedovoljnu zastupljenost. Može se zaključiti da je odnos prema vannastavnim aktivnostima u ustanovama obuhvaćenim ovim istraživanjem neadekvatan, te da zahteva sistemski pristup rešavanju problema u ovoj veoma značajnoj oblasti visokog obrazovanja.

Pored utvrđivanja relacija angažovanja studenata sa karakteristikama pojedinaca i ustanova, istraživanjem su identifikovani *dominantni pokazatelji* i oblasti angažovanja studenata. Može se zaključiti da centralno mesto zauzimaju relacioni odnosi koji se ostvaruju u ustanovi, te da interakcija koja se ostvaruje u ustanovama može biti od presudnog značaja

za pozitivna ili negativna iskustva učesnika obrazovnog procesa. Takođe, komparativnom analizom rezultata uvidelo se da nastavnici imaju naglašenije optimistično viđenje angažovanja u odnosu na studente.

Na kraju, s obzirom na ograničenja koja su pratila ovu istraživačku studiju, poput okolnosti izazvane nepovoljnom epidemijskom situacijom, buduće aktivnosti fakulteta treba usmeriti ka izradi alternativnih planova za postupanje u nepredviđenim okolnostima. Takve aktivnosti bile bi fokusirane na što veće angažovanje studenata za delovanje u rizičnim situacijama.

Ovim istraživanjem inicirano je sagledavanje značaja studentskog angažmana i njegovog manifestovanja u kontekstu visokoškolskih ustanova. Istraživačka studija sa ovom tematikom u našoj zemlji predstavlja svojevrstu novinu što, pored teorijskog i praktičnog doprinosa, ukazuje i na izvesna ograničenja i daje određene smernice kojima bi se trebalo voditi u budućim istraživanjima.

Teorijski doprinos

Proučavanje angažovanja studenata proisteklo je iz prepoznavanja njegovog značaja kao jednog od ključnih konstrukata, mehanizma kojim se ostvaruje uspešno učenje i nastava u visokom obrazovanju. U radovima koji se bave ovom tematikom naglašava se da studenti angažovanjem oblikuju i usmeravaju proces svog učenja i celokupnog procesa studiranja, dok istovremeno imaju priliku da angažovanjem u različitim aktivnostima tokom studija ostvare uspeh i razvijaju lične potencijale.

Imajući u vidu mnogobrojne efekte koje navode različiti autori, angažovanje studenata prvenstveno se koristi nomološki, kao termin koji ima izraženu pozitivnu konotaciju. Iako se takvo poimanje može smatrati pretencioznim, autori obrazloženje za svoje tvrdnje pronalaze u rezultatima brojnih istraživanja u kojima je angažovanje predstavljeno kao „antidot” za probleme ostvarivanja akademskih postignuća (Lee, 2014; Frontier, 2012; Reyes et al., 2012; Nystrand & Gamoran, 1991; Zao & Kuh, 2004), izgaranje (Maslach et al., 2001; Schaufeli et al., 2002), napuštanje sistema obrazovanja (Carini et al., 2006; Tinto, 1993; Trowler, 2010; Kuh et al., 2008) i retenciju (Fredricks, 2003; Zepke, 2017). U skladu sa navedenim, mnogi drugi autori (Bamford & Pollard, 2018; Kuh et al., 2006b; 2007; 2008; Krause, 2005; Krause & Coates, 2008; Mai, 2005; Trowler & Trowler, 2010; Wiggins et al., 2017) smatraju da je angažovan istovremeno i uspešan student, odnosno da studenti koji ostvaruju visok kvalitet angažovanja, osim što postižu bolje rezultate u učenju, iskazuju zadovoljstvo, osećanje

pripadnosti i unutrašnje su motivisani. Premda postoji naglašen stepen slaganja u odnosu na pozitivne efekte angažovanja, utoliko se među autorima mogu pronaći različiti pogledi na ovaj koncept. Može se uvideti da se angažovanje studenata dešava simultano, u grupnim i individualnim aktivnostima, prožeto je akademskim i socijalnim interakcijama i određeno je klimom i kulturom (atmosfera) institucije. Takođe, posmatra se kao relacioni i dinamičan process, ali i kao značajan ishod obrazovanja. Iako se odnosi na studente, angažovanje nije izolovano od uticaja sredine, te je često sagledavano u odnosu na okolnosti i prilike. Prema tome, fokus u ovom istraživanju je na kontekstualnim činiocima, karakteristikama studenata i visokoškolskih institucija i njihovim relacijama sa različitim pokazateljima studentskog angažmana. Time je omogućeno razumevanje značaja ekstenzivnih i intenzivnih činilaca i njihovog uticaja na angažovanje studenata.

U zavisnosti od perspektive razumevanja, do sada su načinjeni brojni pokušaji da se manifestovanje angažovanja identifikuje, definiše i „izmeri“. Ostvaren je obiman korpus relevantnih istraživačkih studija, primenjivano je mnoštvo istraživačkih postupaka sa ciljem da se dođe do najpogodnijih načina za identifikovanje raznih aspekata ovog složenog i dinamičnog konstrukta. U tu svrhu se, između ostalog, dugi niz godina u ekonomski razvijenim zemljama realizuju istraživanja angažovanja studenata u kojima se inicijalno koristi Kuhov model (Kuh, 2006) zasnovan na iskustvima studenata i kvalitetu njihovog angažovanja u procesu studiranja. Za razliku od drugih zemalja, u Republici Srbiji istraživanja ove teme nisu zastupljena u dovoljnoj meri. Stoga rezultati ovog istraživanja mogu doprineti razumevanju karaktera angažovanja i predstavljati polazište i smernice za njegovo unapređivanje u nacionalnom kontekstu.

Značaj i doprinos proučavanja angažovanja u ovom istraživanju prevashodno se ogleda u njegovoj direktnoj vezi sa ključnim procesima u visokom obrazovanju, efikasnošću i efektivnošću studiranja. Naime, *efikasnost studiranja* ispitivana je kroz uspeh, odnosno prosečnu ocenu na studijama i ukupne ESPB bodove, kroz broj upisanih studenata u narednu godinu studija, kontinuitet u procesu studiranja – trociklični sistem studija i kroz uspeh prilikom prelaska iz jedne u drugu instituciju. Rezultati su ukazali na povezanost angažovanja studenata izraženog kroz pokazatelje i oblasti angažovanja. Konkretno, angažovaniji studenti imaju bolje rezultate i više šansi da završe svoje studiranje u predviđenom roku. U tom pogledu, ovo istraživanje potvrdilo je rezultate dobijene u različitim kontekstima da je angažman važan preduslov postignuća na studijama.

Efektivnost studiranja analizirana je preko pristupa učenju orijentisanom na studenta kao jedne od centralnih misija i politika Evropskog prostora visokog obrazovanja. Kao jedan

od suštinskih elemenata ovog pristupa, domen studentskog angažovanja postaje deo samovrednovanja kvaliteta rada visokoškolskih ustanova. Angažman prožima različite elemente obezbeđivanja i unapređivanja kvaliteta te zahteva kontinuirano praćenje i evaluaciju. Međutim, istraživačke studije čiji je predmet angažovanje studenata veoma su retke, a ova tematika nedovoljno je zastupljena u pedagoškoj literaturi. Doprinos istraživačkih nalaza ove studije ogleda se u analitičkom i komparativnom pristupu angažovanju kao aspektu paradigme savremenog visokog obrazovanja. Pritom je sagledan kontekst i mogućnosti za obezbeđivanje kvalitetnog angažmana studenata u visokoškolskim ustanovama. Prema tome, ustanove predstavljaju organizacione sredine od čijih karakteristika direktno zavise iskustva studenata i njihova volja da u ponuđenim aktivnostima učestvuju. Dakle, nastavnici su direktni predstavnici klime i kulture okruženja koji svojim strategijama, odnosom i podsticanjem studenata na trud i zalaganje umnogome određuju na koji način će se odvijati prosek učenja i nastave. Takođe, utvrđeno je da razvijanje kulture akademske posvećenosti studentima omogućuje podsticanje razvoja njihovih kompetencija, adekvatnu pripremu za buduća zanimanja kao i bogaćenje ličnosti koja se menja pod uticajima iz internog okruženja.

Jedan od aspekata doprinosa istraživanja ogleda se u *proveri i komparaciji rezultata o kvalitetu angažovanja studenata u različitim nacionalnim kontekstima*. Rezultati do kojih se došlo pokazali su da je proučavanje angažovanja u našem visokoškolskom kontekstu izazovno ali i prijemčivo za komparativnu analizu.

Istraživanje i analiza funkcionisanja konteksta visokoškolskih ustanova obezbeđuje proučavanje i *sintezu korpusa literature iz visokoškolske pedagogije*, što doprinosi razvoju ove pedagoške discipline.

Doprinosi praksi i pedagoške implikacije

Od uvođenja Bolonjskog procesa u sistem visokog obrazovanja u Republici Srbiji dolazi do njegovog transformisanja i redefinisavanja na svim nivoima. U svetlu tih promena otvaraju se brojne mogućnosti za sagledavanje drugačije perspektive karaktera procesa studiranja. U okviru savremenog pristupa studiranju studentski angažman postaje eksplicitno, manje ili više jasno, određen u *Zakonu o visokom obrazovanju*¹¹⁴. Pored sveobuhvatnog definisanja, studentski angažman prožima i različite oblasti vrednovanja kvaliteta rada

¹¹⁴ Dokument je dostupan na stranici https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_visokom_obrazovanju.html

visokoškolskih ustanova. Iako je načelno prepoznat njegov značaj, u ustanovama obuhvaćenim ovim istraživanjem zabeležena su delimična nastojanja da se radi na poboljšanju kvaliteta u ovoj oblasti. Uočeni su različiti pristupi i nastojanja da se studentima omoguće što bolji uslovi i raznovrsniji načini da iskoriste svoje potencijale. Prema tome, rezultati ovog istraživanja praktičarima u oblasti visokog obrazovanja mogu biti od višestruke pomoći.

Jedan od osnovnih doprinosa jesu određeni inputi dobijeni na osnovu istraživačkih podataka, a mogu biti značajni za menjanje strategije unapređenja kvaliteta Univerziteta u Nišu, posebno u oblasti angažovanja studenata. Kako su istraživanjem obuhvaćene organizacione specifičnosti ustanova, podaci mogu biti adekvatna osnova za modifikaciju strategije obezbeđenja kvaliteta na svakom od fakulteta, a posebno akcionih planova kojima se obuhvata i kontrola i praćenje kvaliteta angažovanja studenata, te osmišljavaju mehanizmi njegovog unapređenja. Između ostalog, dobijeni rezultati ukazali su i na kritična mesta svakog od fakulteta koja bi trebalo preduprediti, redukovati ili unaprediti i unaprediti postojeće pozitivne prakse i učiniti ih održivim. U tu svrhu dati su predlozi, različite perspektive i moguća rešenja koja se primenjuju u visokoškolskim ustanovama širom sveta. Takođe, *izvršena je provera Astinovog IEO modela angažovanja studenata* koji se pokazao adekvatnim za primenu u našem obrazovnom kontekstu.

Nalazi do kojih se došlo u ovom istraživanju jasno upućuju na određene zakonitosti kada je studentski angažman u pitanju. U skladu sa dosadašnjim istraživanjima, rezultati su pokazali da je angažovanje studenata u nastavi od ključne važnosti za njihova postignuća u procesu studiranja. Ključni procesi koji prate angažovanje jesu kontinuiran i sistematičan rad, volja i smislenost u radu na zadacima, zainteresovanost i participiranje u aktivnostima. Osim elemenata koji karakterišu individuu, ukazalo se da je kontekst nastavnog predmeta, odnosno pristupi i strategije koje nastavnici primenjuju često presudan za intenzitet angažovanja. Rezultati ukazuju na to da u nastavi se često primenjuju interaktivne metode, studenti će učiti u skladu sa ponuđenim i biti angažovani na određeni način. Efekti nastavnčkih strategija posebno su izraženi u oblasti kooperacije među akterima obrazovnog procesa. U tom pogledu, nastavnikova iskrena briga za studente i blagovremena podrška u učenju pokazali su se kao veoma značajni aspekti poimanja procesa studiranja od strane studenata. U skladu sa dobijenim podacima, jedan od najefikasnijih načina na koji institucije mogu da pruže adekvatnu podršku studentima i podstaknu ih na angažovanje jeste priprema i obuka nastavnika za interaktivni pristup. Posredno, ovaj proces doprinosi kvalitetu visokoškolske ustanove kao i celokupnom sistemu visokog obrazovanja.

U skladu sa podacima dobijenim u ovom istraživanju, ukazano je na određene implikacije za pedagošku praksu.

Angažovanje zavisi od karakteristika studenata. Studenti se razlikuju prema ličnim osobenostima i afinitetima kao i prema iskustvu koje donose sa sobom pri upisu željenog fakulteta. U tom pogledu, neophodno je uvažavanje ovih razlika i olakšavanje tranzicije iz sekundarnog u tercijarni nivo obrazovanja, posebno tokom prve godine studiranja kada je zabeležena najveća stopa retencije i odustajanja studenata.

Angažovanje počiva na saradničkim odnosima. U tom pogledu, u organizaciji treba podsticati interakciju i saradnju između svih aktera obrazovnog procesa i u tom procesu pružati pravovremenu sistemsku podršku.

Visokoškolske ustanove u kojima se insistira na kvalitetu angažovanja studenata neguju kulturu poštovanja i prihvatanja svih svojih članova. Angažman podjednako zavisi od intelektualnog izazova koliko i od osećanja pripadnosti i deljenja zajedničkih vrednosti u organizaciji.

Visokoškolska nastava u čijem je centru angažovani student treba da bude izazovna i da podstiče na razmišljanje. Ovim se ukazuje na potrebu za primenom interaktivnih i kooperativnih metoda i tehnika. Da bi do ove primene došlo, neophodno je podržati nastavnike i studente prilikom ovladavanja takvim pristupom u radu.

Uloga nastavnika u podsticanju angažovanja je nezamenljiva. Institucije mogu da pomognu nastavnicima i osnaže njihove kapacitete za delovanje na različite načine. Svakako je neophodno da se u ustanovama ističe i vrednuje značaj nastavničke uloge i organizuju neophodne obuke sa ciljem unapređivanja u oblasti realizacije nastavne prakse.

Studentima treba pružiti priliku da izaberu aktivnosti u kojima žele da participiraju. Angažman nije moguć bez adekvatnih podsticaja u pogledu raznovrsnosti sadržaja i pristupa. Stoga visokoškolske institucije treba da kreiraju nastavne i vannastavne okolnosti koje bi odgovarale različitim načinima na koje studenti uče.

Ograničenja

U ovom istraživanju, kao i kod većine drugih, može se ukazati na određena ograničenja i poteškoće. Naime, manjkavosti tokom realizovanja istraživačkih studija mogu nastati usled mnogobrojnih faktora, uključujući merenje i izbor metodologije. U ovom istraživanju su primenjene kvantitativne metodološke tehnike, što je za rezultat imalo utvrđivanje razlika i relacija između ispitivanih varijabli. Time su dobijeni značajni podaci

kojima se dijagnostifikuju prednosti ali i potencijalni problemi u pogledu ostvarivanja studentskog angažmana. Međutim, studija bi mogla obuhvatati i kvalitativni aspekt, čime bi se lakše identifikovali uzroci, posledice i razlozi za (ne)angažovanje studenata. S obzirom na to da se u istraživanju vršilo mapiranje zastupljenosti indikatora i karakteristika angažmana, dalja analiza zahtevala bi detaljnije istraživanje unutar svake od ustanova u skladu sa potrebama istraživanja i dobijenim podacima. Pod tim se podrazumeva veći broj ispitanika u okviru ustanove, uparivanje nastavnika i njihovih studenata i realizovanje istraživanja sa fokus grupama. Razvojnou diskusijom u ovoj formi istraživanja dobili bi se vredni podaci u kvalitativnom pogledu, što bi u kombinaciji sa kvalitativnim podacima dalo širu sliku stanja na svakom fakultetu ponaosob. Na osnovu takvih podataka mogle bi se izvršiti objektivne procene mogućih mehanizama i mera koje bi se preduzele u cilju unapređivanja kvaliteta angažovanja studenata i njihovog učešća u različitim aktivnostima, a koje mogu doprineti njihovom ličnom i profesionalnom napredovanju. Dakle, miks-metodski pristup je više nego nužan za adekvatnije reagovanje nadležnih tela, centara i samih ustanova koje rade na pospešivanju kvaliteta.

Pored metodoloških specifičnosti, na istraživanje su uticale i okolnosti iz okruženja, odnosno nepredviđeni događaji koji su poremetili inicijalnu zamisao sprovođenja istraživanja i njegov tok. Iz ovih razloga nametnula se potreba za određenim izmenama i osmišljavanjem drugačijeg pristupa i preduzimanja aktivnosti u skladu sa novonastalom situacijom. To bi značilo da je sam tok istraživanja nužno pretrpeo određene modifikacije usled izmenjenog načina organizacije nastave i funkcionisanja visokoškolskih ustanova usled globalne epidemije izazvane virusom COVID 19.

Prelazak na učenje i nastavu realizovane na daljinu nije samo uticao na prikupljanje podataka, koje je takođe bilo izmešteno u onlajn okruženje, već i na percepcije ispitanika. U promenjenom kontekstu studenti i nastavnici nisu mogli da daju odgovore na način kao u ustanovama. Dakle, intenzitet zadovoljstvom studiranja ali i percipirani lični napor ispitanika procenjivani su u okruženju koje se bitno razlikuje od institucionalnog. S obzirom na navedeno, rezultati istraživanja bi mogli biti polazna osnova za ispitivanje razlika u stavovima o angažovanju studenata nakon normalizacije epidemijske situacije i ponovnog uspostavljanja neposrednog rada na fakultetima.

Budući pravci

Rezultati istraživanja pružaju adekvatnu osnovu i mogu predstavljati polazište za dalja proučavanja tematike kvaliteta i angažovanja studenata u visokom obrazovanju. Buduće istraživačke studije mogle bi se orijentisati na proučavanje uticaja različitih faktora iz okruženja kao i konkretnih oblasti i područja angažovanja studenata. Na ovaj način bi se produbila saznanja, doprinelo sagledavanju šire slike i ukazalo na bitne aspekte unapređenja kvaliteta u ovoj oblasti.

Osim teorijskog proučavanja i realizovanja različitih istraživanja, ovim radom se poziva na podizanje svesti o značaju klime i kulture visokoškolske ustanove za angažman studenata koji toj ustanovi pripadaju. Kako dobijeni rezultati ukazuju na to da osobnosti institucije i negovanje određenih vrednosti imaju direktan uticaj na manifestovanje angažovanja studenata, oni mogu biti polazište za unapređenje kvaliteta u ovoj oblasti. U tom pogledu, ova studija ukazala je na pojedine smernice za pružanje organizovane systemske podrške studentima i načine za unapređenje njihovih kapaciteta u različitim segmentima procesa studiranja. Od početka rada na ovom istraživanju do danas su uočene brojne promene u ustanovama Univerziteta u Nišu ka unapređenju angažovanja. Naime, radi se na što boljem informisanju sadašnjih i budućih studenata. Organizuju se dani otvorenih vrata, susreti, direktni sastanci i predstavljanja u školama. Studenti su angažovani kao volonteri, posebno na promotivnim aktivnostima za buduće studente. Za aktuelne studente preko različitih kanala šalju se informacije o organizovanju značajnih aktivnosti, posebno u okviru profesije što na samom fakultetu što u okviru organizacija i institucija sa kojima fakultet saraduje. Takođe, alumni baze su prisutne i prilično razvijene poslednjih godina. Organizuju se internacionalna umrežavanja studenta. Projekti bilateralne saradnje omogućavaju međusobno uključivanje studenata sa različitih fakulteta u kolaborativna istraživanja. Fakulteti sve češće organizuju vannastavne aktivnosti studenata, uspostavljaju saradnju sa različitim udruženjima, humanitarnim organizacijama, nevladinim organizacijama u kojima studenti mogu dobiti određene obuke, volontirati, uključiti se u različite mini projekte te samim tim steći i sertifikat kojim im se obezbeđuju bonus krediti u dodatku diplomi. Osim toga, na ovaj način oni su u mogućnosti da zadovolje neka svoja interesovanja u određenoj oblasti a da pritom steknu sasvim specifične kompetencije koje ih kvalifikuju za određena polja delovanja i rada. Takve reference studentima kasnije mogu biti od velikog značaja u apliciranju za posao. Na pojedinim fakultetima uočeno je i uvođenje kategorije studenata mentora. Studenti završnih

godina studija pomažu onima koji su na početku i upućuju ih na različite vidove angažovanja, što umnogome doprinosi kod jednih informisanju, a kod drugih razvijanju konkretnih veština.

Svi vidovi podsticanja angažovanja studenata još uvek su u fazi razvoja. Međutim, važno je uočiti i pohvaliti nastojanja, uloženi trud i doprinos za postizanje kvaliteta angažovanja u ustanovama. U tu svrhu, rezultati ovog istraživanja treba da budu javno dostupni svim visokoškolskim ustanovama kao značajan resurs za implementaciju pristupa student u centru i njegovog angažovanja. Naposljetku, kako je zahtev za kvalitetnim angažovanjem studenata sve prisutniji, nastojanja visokoškolskih ustanova treba da budu usmerena ka pružanju širokog dijapazona aktivnosti u koje studenti mogu biti uključeni i putem kojih mogu steći kompetencije koje su im neophodne za adekvatan doprinos u društvu.

V LITERATURA

- Alfano, H., & Eduljee, N. (2013). Differences in work, levels of involvement, and academic performance between residential and commuter students. *College Student Journal*, 47(2), 334-342.
- Ali, S. S. (2019). Problem Based Learning: A Student-Centered Approach. *English Language Teaching*, 12 (5), 73-78.
- Altbach P., Reisberg L., & Rumbley L. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. UNESCO 2009: World Conference on Higher Education.
- Amelink, C. T. (2005). *Predicting academic success among first-year, first generation students*. Unpublished doctoral dissertation. Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Andrews, C. A. (2011). *Meaningful Engagement in Educational Activity and Purposes for Learning*. Preuzeto sa: https://stacks.stanford.edu/file/druid:qp476bx9339/Andrews_PurposesforLearning_6-1-11-augmented.pdf (28.5.2017.)
- Antić, S. (2010). *Kooperativno učenje: modeli, potencijali, ograničenja*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta.
- Antić, S., i Pešikan, A. (2016). *Govorite li aktivno učenje? Rečnik nastave orijentisane na učenje*. Beograd: Obrzovni forum i Poljoprivredni fakultet.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44 , 427–445.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in Schools*, 45, 369–386.
- Astin, A. W. (1984). *Preventing students from dropping out*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A.W. (1991). The changing American college student: implications for educational policy and practice. *High Educ*, 22, 129–143. <https://doi.org/10.1007/BF00137472>
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college?: four critical years revisited (1st ed.)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A. W. (1999). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518-529.

- Ashwin, P. (2009). *Analysing teaching-learning interactions in higher education: accounting for structure and agency*. London: Continuum.
- Ashwin, P. (2014). Knowledge, curriculum and student understanding. *Higher Education*, 67, 123–126.
- Ashwin, P., Abbas, A., & McLean, M. (2014). How do students' accounts of sociology change over the course of their undergraduate degrees? *Higher Education*, 67(2), 219–234.
- Ashwin, P., & McVitty, D. (2015). The meanings of student engagement; implications for policy and practices. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi & P. Scott (Eds.) *The European Higher Education Area: between critical reflections and future policies*, Springer.
- Attard, A., Di Ioio, E., Geven, D., & Santa, R. (2010). *Student centered learning: An insight into theory and practice*. Bucharest: Education and Culture GD.
- Axelson, R. D., & Flick, A. (2011). Defining Student Engagement. *Change*, 38-43.
- Baer, J., Kutner, M., Sabatini, J., & White, S. (2009). *Basic reading skills and the literacy of America's least literate adults: results from the 2003 National Assessment of Adult Literacy (NAAL) supplemental studies*. Washington, District of Columbia: National Center for Education Statistics.
- Baert, P., & Da Silva, F. C. (2010). *Social theory in the twentieth century and beyond*. Polity Press.
- Bamford, J., & Pollard, L. (2018). Developing relationality and student belonging: The need for building cosmopolitan engagement in undergraduate communities. *London Review of Education*, 16(2), 214–227.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Barkley, E. F. (2010). *Student Engagement Techniques: A Handbook for College Faculty*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Barlow, A., & Brown, S. (2020). Correlations between modes of student cognitive engagement and instructional practices in undergraduate STEM courses. *International Journal of STEM Education*, 7(1), 1-15.
- Barnacle, R., & Dall'Alba, G. (2017). Committed to learn: Student engagement and care in higher education. *Higher Education Research & Development*, 36(7), 1326-1338.

- Barnett, R. (2003). Engaging Students. In S. Bjarnason & P. Coldstream (Eds), *In The Idea of Engagement: Universities in Society* (pp. 251-271). London: The Policy Research Unit, The Association of Commonwealth
- Barnett, R., & Coate, K. (2005). *Engaging the Curriculum in Higher Education*. Maidenhead: SRHE/Open University Press Universities.
- Baron, P., & Corbin, L. (2012). Student engagement: Rhetoric and reality. *Higher Education Research & Development*, 31(6), 759-772.
- Bedenlier, S., Bond, M., Buntins, K., Zawacki-Richter, O., & Kerres, M. (2020). Facilitating student engagement through educational technology in higher education: A systematic review in the field of arts and humanities. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(4), 126-150.
- Beelen, J., & Jones, E. (2015). Redefining Internationalization at Home. In: A. Curai, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi & P. Scott (Eds.), *The European higher education area: Between critical reflections and future policies* (pp. 67-80). Dordrecht: Springer.
- Bergan, S. (2019). The European Higher Education Area: A Road to the Future or at way's End?. *Tuning Journal for Higher Education* 6 (2), 23-49.
- Berger, J., & Milem, J. (2000). Organizational Behavior in Higher Education and Student Outcomes. In J. C. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, (Vol. XV: pp. 268-338). New York: Agathon.
- Black, Rebecka A.. 2020. Understanding How Perceptions of Power and Identity Influence Student Engagement and Teaching in Undergraduate Art History Survey Courses. *Art History Pedagogy & Practice*, 5(1), 1-33.
- Blatchford, P., Bassett, P., & Brown, P. (2011). Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher–pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools. *Learning and instruction*, 21(6), 715-730.
- Blum, B. S. (1981): *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva – Knjiga I: kognitivno područje*. Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.
- Brint, S., Cantwell, A., & Hanneman, R. (2008). The Two Cultures of Undergraduate Student Engagement. *Research in Higher Education*, 49, 383–402.
- Branković, D., i Mikanović, B. (2011). Emancipatorsko vaspitanje – osnov razvoja partnerskih odnosa u nastavi. *Pedagoška stvarnost*, 7-8, (581-595).

- Bryson, C., & Hand, L. (2007). The Role of Engagement in Inspiring Teaching and Learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 44 (4), 4-14.
- Bryson & Hand, (2008). An introduction to student engagement. In *SEDA special 22: Aspects of student engagement*, (pp. 5-13). Nottingham, UK: Staff and Educational Development Association.
- Biggs, J. B. (1989). Approaches to enhancement of tertiary teaching. *Higher Education Research & Development*, 8, 7-25.
- Biggs, J. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher education research & development*, 18(1), 57-75.
- Biggs, J. B. (2003). *Teaching for quality learning at university: what the student does (2nd ed.)*. Buckingham: Society for Research into Higher Education: Open University Press.
- BIS (2011). *Higher Education: Students at the Heart of the system. Impact assessment*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/307683/bis-11-1050-impact-assessment-students-at-heart-of-system.pdf
- Bodroški Spariosu, B. (2015). Univerzitetsko obrazovanje - od Humboltovog modela do Bolonjskog procesa. *Nastava i vaspitanje*, 64, 3, 407-420.
- Bodroški Spariosu, B. (2017). *Univerzitetsko obrazovanje pred stalnim izazovima*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Bognar, L. (2006). Suradničko učenje. *Dijete, škola, obitelj*, 17, 2-6.
- Bok, D. (2005). *Univerzitet na tržištu*. Beograd: Clio.
- Booker, K. (2016). Connection and commitment: How sense of belonging and classroom community influence degree persistence for African American undergraduate women. *International journal of teaching and learning in higher education*, 28(2), 218-229.
- Bova, A. (2015). Promovisanje učenja i razvoja studenata kroz argumentovanu interakciju studija pitanja nastavnika u kontekstu učenja u okviru visokog obrazovanja. *Inovacije u nastavi - časopis za savremenu nastavu*, 28(3), 130-144.
- Bovill, C. (2020). Co-creation in learning and teaching: the case for a whole-class approach in higher education. *High Educ*, 79, 1023–1037.
- Bovill, C., & Bulley, C.J. (2011) A model of active student participation in curriculum design: exploring desirability and possibility. In: Rust, C. (Ed.) *Improving Student Learning (ISL: Global Theories and Local Practices: Institutional, Disciplinary and Cultural*

- Variations. Series: Improving Student Learning*. Oxford Brookes University: Oxford. Centre for Staff and Learning Development, Oxford, pp. 176-188.
- Bovill, C., & Woolmer, C. (2019). How conceptualisations of curriculum in higher education influence student-staff co-creation in and of the curriculum. *High Educ*, 78, 407–422.
- Bowden, J. L. H., Tickle, L., & Naumann, K. (2021). The four pillars of tertiary student engagement and success: a holistic measurement approach. *Studies in Higher Education*, 46(6), 1207-1224.
- Bowdre, P. & Chavez, M. (2011). *The Impact of Extracurricular Activity on Student Academic Performance and Persistence*. Conference: 2011 NASPA (NASPA - Student Affairs Administrators in Higher Education) Assessment & Persistence Conference, Las Vegas, NV
- Bowen, S. (2005). Engaged learning: Are we all on the same page? *Peer Review*, 7(2), 4-7.
- Bowman, N. A. (2011). Promoting participation in a diverse democracy: A meta-analysis of college diversity experiences and civic engagement. *Review of Educational Research*, 81(1), 29-68.
- Bowman, N. A. (2013). The conditional effects of interracial interactions on college student outcomes. *Journal of College Student Development*, 54(3), 322-328.
- Budget, S., & Pfannkuch, M. (2010). Using media reports to promote statistical literacy for nonquantitative majors. *ICOTS 8 Conference Proceedings*. Retrieved from <http://icots.net/8/cd/home.html> (2.4.2020.)
- Buntak, K., Mutavdžija, M., & Stanić, I. (2018). Primjena alata za određivanje konteksta organizacije. *Kvalitet i izvrsnost*, 7, 1-2, 45-50.
- Calderon, A. (2018). *Massification of higher education revisited*. Melbourne: RMIT University.
- Carić M., & Smieško O. (2011). Model preduzetničke visokoškolske ustanove. *Učenje za poduzetništvo*, 1, 1, 79-86.
- Carini, R. M., Kuh, G. D., & Klein, S. P. (2006). Student engagement and student learning: Testing the linkages. *Research in higher education*, 47(1), 1-32.
- Cavanagh, A. J., Chen, X., Bathgate, M., Frederick, J., Hanauer, D. I., & Graham, M. J. (2018). Trust, Growth Mindset, and Student Commitment to Active Learning in a College Science Course. *CBE life sciences education*, 17(1), ar10. <https://doi.org/10.1187/cbe.17-06-0107>
- Casimiro, L. (2015). Engagement-for-Achievement: Creating a Model for Online Student Engagement. In: S. Carliner, C. Fulford & N. Ostashevski (Eds.), *Proceedings of*

- EdMedia 2015-World Conference on Educational Media and Technology* (pp. 11-20). Montreal, Quebec, Canada: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- CCI Research Inc. (2009). *Measures of Student Engagement in Postsecondary Education: Theoretical Basis and Applicability to Ontario's Colleges*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.
- Chapman, E. (2003). Alternative approaches to assessing student engagement rates. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8(13). Preuzeto sa: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=8&n=13> (7.2.2017.)
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). *Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education*. Preuzeto sa: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED282491.pdf> (5.11.2016.)
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. 2nd Ed. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cheong, K. C., & Ong, B. (2016). An evaluation of the relationship between student engagement, academic achievement, and satisfaction. In *Assessment for learning within and beyond the classroom* (pp. 409-416). Springer, Singapore.
- Cheung, K., Ng, J., Tsang, H., Pang, K. K., Wan, C. L., & Moser, K. (2020). Factors affecting direct and transfer entrants' active coping and satisfaction with the university. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(8), 2803.
- Chong, W. H., Liem, G. A. D., Huan, V. S., Kit, P. L., & Ang, R. P. (2018). Student perceptions of self-efficacy and teacher support for learning in fostering youth competencies: Roles of affective and cognitive engagement. *Journal of adolescence*, 68, 1-11.
- Clark, B. R., & Trow, M. (1966). The organizational context. In T. M. Newcomb and E. K. Wilson (Eds.), *College peer groups: Problems and prospects for research*, (pp. 17-70). Chicago: Aldine Press.
- Clark, L. (1974). Trends in Student Behavior. *NASSP Bulletin*, 58(379), 27-28.
- Clark, M. J. (1984). Older and younger graduate students: A comparison of goals, grades, and GRE scores. *ETS Research Report Series*, 1984(1), i-62.
- Clark, M. L. (1985). Social stereotypes and self-concept in Black and White college students. *The Journal of Social Psychology*, 125(6), 753-760.
- Coates, H. (2005). The value of student engagement for higher education quality assurance. *Quality in higher education*, 11(1), 25-36.

- Coates, H. (2007). A model of online and general campus-based student engagement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(2), 121-141.
- Cole, J. S., Kennedy, M., & Ben-Avie, M. (2009). The role of precollege data in assessing and understanding student engagement in college. *New directions for institutional research*, 141, 55-69.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology: Vol. 23. Self processes in development* (pp. 43–77). Chicago: University of Chicago Press.
- Courtner, A. (2014). Impact of Student Engagement on Academic Performance and Quality of Relationships of Traditional and Nontraditional Students. *International Journal of Education*, 6(2), 24-45.
- Cox, B. E., & Orehovec, E. (2007). Faculty-student interaction outside the classroom: A typology from a residential college. *Review of Higher Education: Journal of the Association for the Study of Higher Education*, 30(4), 343–362.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J.W. and Plano Clark, V.L. (2011) *Designing and Conducting Mixed Methods Research. 2nd Edition*: Los Angeles: Sage Publications.
- Crick, R. D. (2012). Deep engagement as a complex system: Identity, learning power, and authentic enquiry. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 675–694). New York, NY: Springer.
- Crosier D., Donkova R., Horvath A., Kocanova D., Kremo A., Parveva T., & Riiheläinen, J. (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. European Union. Retrieved from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/default/files/bologna_internet_0.pdf (28.1.2021.)
- Crosling, G., Heagney, M., & Thomas, L. (2009). Improving Student Retention in Higher Education: Improving teaching and learning. *Australian Universities' Review*, Vol. 51, No. 2, pp. 9-18.
- Curaj, A., Deca, L., & Pricopie, R. (2018). *European higher education area: The impact of past and future policies*. New York: Springer.
- Cuthill, M. (2012). A „civic mission“ for the university: engaged scholarship and community-based participatory research. In L. McIlrath, A. Lyons, & R. Munck (Eds.), *Higher*

- Education and Civic Engagement: Comparative Perspectives (pp. 81-99). Basingstoke, United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- Ćirić, M., & Jovanović, D. (2016). Student Engagement as a Multidimensional Concept. *WLC 2016 - World LUMEN Congress. Logos Universality Mentality Education Novelty 2016 LUMEN 15th Anniversary Edition*. pp. 187-194.
- Ćirić, M. i D. Jovanović (2017). Pripadnost zajednici učenja – percepcije studenata prve godine. *Godišnjak za pedagogiju*, 2(1), 64-79.
- Ćirić, M., & Jovanović, D. (2018). Angažovanje učenika i liderska uloga učitelja u savremenom obrazovanju. U D. Zdravković (ur.) *Mesto i uloga učitelja u savremenom društvu* (str. 114-125). Vranje: Pedagoški fakultet u Vranju Univerziteta u Nišu.
- Ćirić, M., Petrović, J., i Jovanović, D. (2020). Student u centru učenja - paradigma savremenog visokoškolskog obrazovanja. *Sinteze*, 17, 83-99.
- Ćulum, B., i 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.
- Ćulum, B., i 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.
- Ćulum, B., i Ledić, J. (2011). *Sveučilišni nastavnici i civilna misija sveučilišta*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Ćurković, B., Fejzić, N., & Ćurković, D. B. (2011). Uloga i značaj agencije za razvoj visokog obrazovanja i osiguranje kvaliteta bosne i hercegovine u vanjskoj evaluaciji univerziteta: status i izazovi the role and importance of the agency for development of higher education and quality assurance.
- Desjardins, R., Thorn, W., Schleicher, A., Quintini, G., Pellizzari, M., Kis, V., & Chung, J. E. (2013). OECD skills outlook 2013: First results from the survey of adult skills. *Journal of Applied Econometrics*, 30(7), 1144-1168.
- De Wit, H. (2007). European Integration in Higher Education: The Bologna Process Towards a European Higher Education Area. In J.J.F. Forest, & P.G. Altbach (Eds) *International Handbook of Higher Education*, (pp 461-482). Springer International Handbooks of Education, vol 18. Springer.
- De Wit, H., & Hunter, F. (2015). The Future of Internationalization of Higher Education in Europe. *International Higher Education*, (83), 2-3.

- De Wit, H., & Jones, E. (2018). Inclusive internationalization: Improving access and equity. *International Higher Education*, 94, 16-18.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38, Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Dejanović, A. i Ljubojević, Č. (2017). *Digitalna generacija u visokom obrazovanju: buđenje kreativnosti*. Druga međunarodna naučno-stručna konferencija, Ekonomija i informatika u funkciji održivog razvoja i jačanja međunarodne saradnje 10–11. maj 2017. godine, Beograd, zbornik radova, 7-22.
- Dicker, R., Garcia, M., Kelly, A., Modabber, P., O'Farrell, A., Pond, A., Pond, N., & Mulrooney, H. M. (2017). Student perceptions of quality in higher education: effect of year of study, gender and ethnicity. *New Directions in the Teaching of Physical Sciences*, 12(1). Retrieved from <file:///C:/Users/Marina%20%C4%86iri%C4%87/Downloads/StudentPerceptionsOfQualityInHigherEducationEffectOfYearOfStudyGenderAndEthnicity.pdf> (13.11.2018.)
- Dingman, S.W., & Madison, B.L. (2010). Quantitative Reasoning in the Contemporary World, 1: The Course and Its Challenges:. *Numeracy*, 3(2), 4, 1-16.
- Dretzke, B. J., & Keniston, A. H. (1989). *The Relation between College Students' Reading Strategies, Attitudes, and Course Performance*. Paper Presented at the Annual Meeting of the Midwestern Psychological Association, Chicago. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED312609.pdf> (17.5.2020.)
- Drljača, M., Bešker, M., i Čiček, J. (2015). Unutarnji i vanjski kontekst organizacije. *Zbornik radova 16. međunarodnog simpozija o kvaliteti Kvaliteta i konkurentnost, Hrvatsko društvo menadžera kvalitete*. Opatija. Zagreb, str. 455 - 472.
- Dumford, A., & Rocconi, L. M. (2015). Development of the quantitative reasoning items on the National Survey of Student Engagement. *Numeracy*, 8(1), Article 5.
- Donaldson, G. (2010). *Teaching Scotland's Future*. Edinburgh: The Scottish Government.
- Dunne, E., & Owen, D. (Eds.) (2013). *Student Engagement Handbook: Practice in Higher Education*. Retrieved from https://books.google.rs/books?hl=sr&lr=&id=COB5AgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=student+engagement+handbook&ots=FhCZjYfNX-&sig=baxxnEaiVgp5W4aB3uJpRE9U_Bg&redir_esc=y#v=onepage&q=student%20engagement%20handbook&f=false (12.3.2020.)

- Dwyer, T. (2017). Persistence in higher education through student–faculty interactions in the classroom of a commuter institution. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(4), 325-334.
- Đigić, G. (2013). *Ličnost nastavnika i stilovi upravljanja razredom* (Neobjavljena doktorska disertacija). Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu.
- Đukić, M. (2010). Nova paradigma univerzitetske nastave kao izraz pedagoške reforme visokog obrazovanja. *Sociološka luča*, 4(1), 135-145.
- Eccles, J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and Achievement Motives: Psychological and Sociological Approaches*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59, 865–669.
- Eccles, J. S., & Wang, M. T. (2012). Part I commentary: So what is student engagement anyway? In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 133–145). New York, NY: Springer.
- Edenfield, C. L. (2018). *Institutional conditions that matter to community college students' success: A multiple-case study*. Unpublished doctoral dissertation. Georgia Southern University.
- Edgerton, R. (2001). Education white paper. Report prepared for the Pew Charitable Trusts. *Pew Forum on Undergraduate Learning*. Washington, D. C.
- EHEA (1999). *The Bologna Declaration - Joint declaration of the European Ministers of Education*
http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf
- EHEA (2003). Realising the European Higher Education Area. U *Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin*,
http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf
- EHEA (2005). The European Higher Education Area - Achieving the Goals. U *Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*, Bergen
https://www.eurashe.eu/library/modernising-phe/Bologna_2005_Bergen-Communique.pdf

- EHEA (2007). Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. U *London Communiqué* http://ehea.info/media.ehea.info/file/2007_London/69/7/2007_London_Communique_English_588697.pdf
- EHEA (2009). The bologna process 2020: The European higher education area in the new decade. U *Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education - the Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué*, Leuven, http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Leuven_Louvain_la_Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf
- EHEA (2012). Making the most of our potential: Consolidating the European higher education area: Bucharest communiqué. U *Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*, http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf
- EHEA (2015). Yerevan communiqué. U *Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*, http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf
- European Commission, EACEA, Eurydice (2018). *The European higher education area in 2018: Bologna process implementation report*. Publications Office of the European Union.
- Erdem, A. R. (2017). Organizational culture in higher education. In N. P. Ololube (Ed.) *Organizational Culture and Behavior: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications* (pp. 945-971). IGI Global.
- Encinas Orozco, F. C., & Cavazos Arroyo, J. (2017). Students' loyalty in higher education: the roles of affective commitment, service co-creation and engagement. *Cuadernos de Administración* (Universidad del Valle), 33(57), 96-110.
- Encyclopaedia. "Century Dictionary and Cyclopedia". *Encyclopedia Britannica*. Preuzeto sa: <https://www.britannica.com/topic/Century-Dictionary-and-Cyclopedia> (15.6.2021.)
- Eurydice (2012). *Citizen Education in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Retrieved from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139EN.pdf (21.2.2021.)

- ESG (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Retrieved from http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/ENQA/05/3/ENQA-Bergen-Report_579053.pdf (21.1.2021.)
- Eyler, J., & Giles, D. E. Jr. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Falcione, S., Campbell, E., McCollum, B., Chamberlain, J., Macias, M., Morsch, L., & Pinder, C. (2019). Emergence of different perspectives of success in collaborative learning. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), 1-21. <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2019.2.8227>
- Fassett, K. T., BrckaLorenz, A., & Nelson Laird, T. F. (2021). *The Influence of Faculty on Marginalized Student Participation in High-Impact Practices*.
- Feng, W. (2018). *The Relationship between Institutional Climate and Student Engagement and Learning Outcomes in Ontario Community Colleges*. Unpublished doctoral dissertation. University of Toronto.
- Fernández-Nogueira, D., Arruti, A., Markuerkiaga, L., & Sáenz, N. (2018). The entrepreneurial university: A selection of good practices. *Journal of Entrepreneurship Education*, 21(3), 1-17.
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research* 59(2), 117–42.
- Finn, J. (1993). *School engagement and students at risk*. Report for National Center for Educational Statistics.
- Flacks, R., & Thomas, S. L. (2007). ‘Outsiders’, student subcultures, and the massification of higher education. In *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 181-218). Springer, Dordrecht.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–109.
- Faculty Survey of Student Engagement (2020). *FSSE Overview*. Center for Postsecondary Research, Indiana University Bloomington.
- Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In: S. L., Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *The handbook of research on student engagement* (pp. 763-782). New York, NY: Springer Science.

- Fredricks, J. A., McColskey, W., Meli, J., Mordica, J., Montrosse, B., & Mooney, K. (2011). *Measuring Student Engagement in Upper Elementary Through High School: A Description of 21 Instruments*. (Issues & Answers Report, REL–No. 098). Washington, DC: U. S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southeast.
- Fullana, J., Pallisera, M., Colomer, J., Fernández Peña, R., & Pérez-Burriel, M. (2016). Reflective learning in higher education: A qualitative study on students' perceptions. *Studies in Higher Education*, 41(6), 1008-1022.
- Furlong, M. J., Whipple, A. D., Jean, G. S., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist*, 8(1), 99-113.
- Gaebler, C., & Lehmann, L. S. (2014). Fostering student engagement in medical humanities courses. *AMA Journal of Ethics*, 16(8), 595-598.
- Gan, Y., Yang, M., Zhou, Y., & Zhang, Y. (2007). The two-factor structure of future-oriented coping and its mediating role in student engagement. *Personality and Individual Differences*, 43(4), 851-863.
- Gajić, O., Andevski, M., i Lungulov, B. (2009). *Podrška darovitim studentima – stvaranje društvene elite i razvojnog resursa*. Preuzeto sa <http://www.uskolavrsac.edu.rs/Novi%20sajt%202010/Dokumenta/Izdanja/15%20Okrugli%20sto/Gajic,Andevski.%20Lungulov%20-%202017.pdf> (15.12.2020.)
- Gallik, J. D. (1999). Do They Read for Pleasure? Recreational Reading Habits of College Students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(6), 480-88.
- Gasiewski, J. A., Eagan, M. K., Garcia G. A., Hurtado, S., & Chang, M. J. (2012). From Gatekeeping to Engagement: A Multicontextual, Mixed Method Study of Student Academic Engagement in Introductory STEM Courses. *Research in Higher Education*, 53(2), 229-261.
- Gauder, H., Giglierano, J., & Schramm, C. H. (2007). Porch reads: Encouraging recreational reading among college students. *College & Undergraduate Libraries*, 14(2), 1-24.
- Gazibara, S. (2013). „Head, Heart and Hands Learning“ – A Challenge for Contemporary Education. *Journal of Education Culture and Society*, 4(1), 71–82.
- Gibbs, R., & Poskitt, J. (2010). *Student Engagement in the Middle Years of Schooling (Years 7-10): A Literature Review: Report to the Ministry of Education*. New Zealand: Ministry of Education.

- Gillen-O'Neel, C. (2019). Sense of Belonging and Student Engagement: A Daily Study of First- and Continuing-Generation College Students. *Research in Higher Education*, 62, 45-71.
- Goldin, C., Katz, L. F., & Kuziemko, I. (2006). The Homecoming of American College Women: The Reversal of the College Gender Gap. *The Journal of Economic Perspectives*, 20(4), 133–156.
- Gorard, S., See, B.H., & Davies, P. (2011). Do attitudes and aspirations matter in education?: A review of the research evidence, Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Gover, A., Loukkola, T., & Peterbauer, H. (2019). *Student-centred learning: approaches to quality assurance*. European University Association.
- Grandić, R. i Bosanac, M. (2018). Razvoj treće misije univerziteta u Srbiji. *Zbornik Odseka za pedagogiju, Filozofski fakultet u Novom Sadu*, 27, 7-27.
- Gresalfi, M. & Barab, S. (2011). Learning for a Reason: Supporting Forms of Engagement by Designing Tasks and Orchestrating Environments. *Theory Into Practice*, 50:4, 300-310.
- Gunuc, S., & Kuzu, A. (2015). Student engagement scale: development, reliability and validity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(4), 587-610.
- Gutman, L., & Akerman, R. (2008). *Determinants of aspirations [wider benefits of learning research report no. 27]*. Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Institute of Education, University of London.
- Hackman, J. D., & Tabor, T. D. (1976). *Typologies of student success and nonsuccess based on the College Criteria Questionnaire (OIR 76R007)*. Yale University, Office of Institutional Research.
- Hadžibrahimović, M. Dž. (2010). Primjena bolonjske deklaracije na pojedinim studijskim programima. *Sociološka luča*, 4(1), 274-281.
- Hannafin, M. J., & Land, S. M. (1997). The foundations and assumptions of technology-enhanced student-centered learning environments. *Instructional Science*, 25(3), 167–202.
- Hand, V., & Penuel, W. (2018). Engagement vs Motivation: Creating and Sustaining Learning in STEM. Retrieved from https://www.colorado.edu/academicfutures/sites/default/files/attached-files/hand_penuel.pdf (3.9.2020.)
- Handelsman, M. M., Briggs, W. L., Sullivan, N., & Towler, A. (2005). A measure of college student course engagement. *The Journal of Educational Research*, 98, 184-191.

- Harper, S. R., & Quaye, S. J. (2009). Beyond sameness, with engagement and outcomes for all. In S. R. Harper & S. J. Quaye (Eds.), *Student engagement in higher education: Theoretical perspectives and practical approaches for diverse populations* (pp. 1-16). New York, NY: Routledge.
- Hazelkorn, E. (2019). Rankings and the Public Good Role of Higher Education. *International Higher Education*, 99, 7-9.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18, 9-34.
- Healey, M., Flint, A., & Harrington, K. (2016). Students as Partners: Reflections on a Conceptual Model. *Teaching and Learning Inquiry*. Preuzeto sa <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1148481.pdf> (24.1.2019.)
- Heidrich, B., & Chandler, N. (2015). Four seasons in one day: The different shades of organisational culture in higher education. *Management Dynamics in the Knowledge Economy*, 3(4), 559-588.
- Hill, J., Healey, R. L., West, H., & Déry, C. (2021). Pedagogic partnership in higher education: Encountering emotion in learning and enhancing student wellbeing. *Journal of Geography in Higher Education*, 45(2), 167-185.
- Hoffman, M., Richmond, J., Morrow, J., & Salomone, K. (2002). Investigating “sense of belonging” in first-year college students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 4(3), 227–256.
- Hoffman, D., Perillo, P., Calizo, L.S.H., Hadfield, J., & Lee, D.M. (2005). Engagement versus participation. A difference that matters. *About Campus*, 10, 10–17.
- Hoidn, S. (2016). The Pedagogical Concept of Student-Centred Learning in the Context of European Higher Education Reforms. *European Scientific Journal, ESJ*, 12(28), 439-458.
- Hoidn, S. (2018). *Student-centered learning environments in higher education classrooms*. Springer.
- Holmes, N. (2014). Student perceptions of their learning and engagement in response to the use of a continuous e-assessment in an undergraduate module. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 40(1), 1-14.
- Horning, A. S. (2007). Reading across the curriculum as the key to student success. *Across the disciplines*, 4, 1-18.
- Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje* (2021). Leksikografski zavod Miroslav Krleža.

- Hu, S., & Kuh, G. D. (2002). Being (Dis)Engaged in Educationally Purposeful Activities: The Influences of Student and Institutional Characteristics. *Research in Higher Education, 43* (5), 555–575.
- Hu, S., & McCormick, A. C. (2012). An engagement-based student typology and its relationship to college outcomes. *Research in Higher Education, 53*, 738-754.
- Huber, M. T., & Hutchings, P. (2004). Integrative Learning: Mapping the Terrain. The Academy in Transition. *Association of American Colleges and Universities*.
- Hudzik, J.K. (2011). Comprehensive internationalization: from concept to action. Washington, District of Columbia: NAFSA: Association of International Educators.
- Iaria, G., & Hubball, H. (2008). Assessing student engagement in small and large classes. *Transformative Dialogues: Teaching and Learning Journal, 2*(1).
- Ibabe, I., & Jauregizar, J. (2010). Online Self-Assessment with Feedback and Metacognitive Knowledge. Higher Education: *The International Journal of Higher Education and Educational Planning, 59*(2), 243-258.
- Ilić, M. (2015). Didaktičke vrednosti kooperativnog učenja u razrednoj nastavi iz ugla studenata. *Pedagogija, 70*(2), 225-238.
- Ivankova, N. V., Creswell, J. W., & Stick, S. L. (2006). Using Mixed-Methods Sequential Explanatory Design: From Theory to Practice. *Field Methods 18*(1), 3-20.
- Ivanović, B., & Arsenović, B. (2014). *Organizaciona socijalizacija kao integrativni faktor organizacione kulture*. Paper presented at Sinteza 2014 - Impact of the Internet on Business Activities in Serbia and Worldwide.
- Ivić, I., Pešikan, A., i Antić, S. (2003). *Aktivno učenje 2* (drugo izdanje). Beograd: Institut za psihologiju.
- Jalil, P.A., Ziq, K.A., Arabia, K., & Fen, T. (2009). Improving of Cognitive and Meta-Cognitive Skills of the Students in View of the Educational Practices in the Gulf Region. *Journal of Turkish Science Education, 6*(3), 3-12.
- Jarić, I., i Vukasović, M. (2009). Bolonjska reforma visokog školstva u Srbiji: mapiranje faktora niske efikasnosti studiranja, *Filozofija i društvo, 2*, 119-151.
- Jevtić, B., i Ivanović, M. (2015). Potreba za rekonceptualizacijom humanističkog vaspitanja. U: B. Dimitrijević (Ur.) *Humanistički ideali obrazovanja, vaspitanja i psihologije* (197-211). Filozofski fakultet, Niš.
- Jimerson, S., Pletcher, S., Graydon, K. schnurr, B., Nickerson, A., & Kundert, D. (2006). Beyond Grade Retention and Social Promotion: Promoting the Social and Academic Competence of Students. *Psychology in the Schools, Vol. 43*(1), 85-97.

- Jongbloed, B., Enders, J., & Salerno, C. (2008). Higher Education and Its Communities: Interconnections, Interdependencies and a Research Agenda. *Higher Education*, 56(3), 303–324.
- Jovanović, D. (2018). *Liderski stil nastavnika i efektivnost nastave* (Neobjavljena doktorska disertacija). Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Jovanović, M., i Vukić, T. (2020). Komunikacioni aspekt mentorskog odnosa u visokoškolskom obrazovanju. *Nastava i vaspitanje*, 69(1), 51-69.
- Junco, R. (2012). The relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook activities, and student engagement. *Computers & Education* 58, 162-171.
- Kadum-Bošnjak, S. (2011). Suradničko učenje. *Metodički ogledi*, 19(1), 181-199.
- Kahu, E. R. (2008). Feedback: The heart of Good Pedagogy. *New Zealand Annual Review of Education*, 17, 187-197.
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38:5, 758-773.
- Kahu, E. R. (2014). Increasing the emotional engagement of first year mature-aged distance students: Interest and belonging. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 5(2), 45-55.
- Kahu, E. R., Stephens, C., Leach, L., & Zepke, N. (2014). Linking academic emotions and student engagement: mature-aged distance students' transition to university. *Journal of Further and Higher Education*. Preuzeto sa <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0309877X.2014.895305?journalCode=cjfh20>
- Kahu, E. R., Nelson, K., & Picton, C. (2017). Student interest as a key driver of engagement for first year students. *Student Success*, 8(2), 55-66.
- Kahu, E., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research and Development*, 37(1), 58-71.
- Karp, M. M., Hughes K. L., & O’Gara, L. (2008). An exploration of Tinto’s integration framework for Community College students. Preuzeto sa: http://m.cfder.org/uploads/3/0/4/9/3049955/an_exploration_of_tintos_integration_framework_for_community_college_students.pdf (13.8.2017)
- Katchadourian, H., & Boli, J. (1985). *Careerism and intellectualism among college students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Keene, E.O. (2018). *Engaging Children: Igniting a Drive for Deeper Learning*. Heinemann.

- Keniston, K. (1973). Faces in the Lecture Room. In R. Morison (Ed.), *The Contemporary University*, (pp. 315–349). U.S.A. Boston: Houghton Mifflin.
- Kember, D., Leung, D., Jones, A., & Loke, A. Y. (2000). Development of a Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25, 381-395.
- Kerr, C. (2001). *The Uses of the University*. Harvard University Press
- Kezar, A. J., & Kinzie, J. (2006). Examining the ways institutions create student engagement: The role of mission. *Journal of College Student Development*, 47(2), 149-172.
- Kift, S., Nelson, K. J., & Clarke, J. A. (2010). Transition pedagogy: A third generation approach to FYE-A case study of policy and practice for the higher education sector. *International Journal of the First Year in Higher Education*, 1(1), 1-20.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273.
- Klemenčič, M. (2012). The changing conceptions of student participation in HE governance in the EHEA. In A. Curaj, P. Scott, L. Vlasceanu, & L. Wilson (Eds.), *European higher education at the crossroads: between the Bologna Process and national reforms* (pp. 631–653). Dordrecht: Springer.
- Klemenčič, M. (2015). Introducing student agency into research on student engagement—an ontological exploration. In M. Klemenčič, S. Bergan, & R. Primožič (Eds.), *Student engagement in Europe: society, higher education and student governance* (pp. 11-29). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Klemenčič M. (2020). Student Employees in Higher Education. In: P. Teixeira & J. Shin (Eds.) *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions* (pp. 1-4). Springer, Dordrecht.
- Klemenčič, M., & Ashwin, P. (2015). New directions for teaching, learning, and student engagement in the European Higher Education Area. In R. Pricopie, P. Scott, J. Salmi & A. Curaj (Eds.) *Future of Higher Education in Europe*. Volume I and Volume II. Dordrecht: Springer.
- Klemenčič, M. (2015). From Student Engagement to Student Agency: Conceptual Considerations of European Policies on Student-Centered Learning in Higher Education. *Higher Education Policy*, 30, 69–85.
- Klemenčič, M., Pupinis, M., & Kirdulytė, G. (2020). *Mapping and analysis of student centred learning and teaching practices: usable knowledge to support more inclusive, high-quality higher education: analytical report*. Luxembourg: Publications Office.

- Klemenović, J. U., i Milenković, P. (2019). Sistemi podrške studentima u ustanovama visokog obrazovanja: Primer Univerziteta u Novom Sadu. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 44(2), 95–115.
- Knežević Florić, O., i Ninković, S. (2012). *Horizonti istraživanja u obrazovanju*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju.
- Knight, J. (2007). *Instructional coaching: A partnership approach to improving instruction*. Corwin Press.
- Kopas-Vukašinović, E., i E. Lazarević (2014). Pretpostavke kvalitetne saradnje studenata i univerzitetskih nastavnika, *Uzdanica*, 11(2), 91–99.
- Kopas-Vukašinović, E. (2015). Razvoj kurikuluma kao pretpostavka osiguranja kvaliteta savremenog univerzitetskog obrazovanja. U Marinković, S. (Ur.) *Nastava i učenje: evaluacija vaspitno-obrazovnog rada* (109–118). Užice: Učiteljski fakultet.
- Koprivica, Č. (2014). *Filozofija angažovanja*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Korobova, N., & Starobin, S.S. (2012). A Comparative Study of Student Engagement, Satisfaction, and Academic Success among International and American Students. *Journal of International Students*, 5, 72-85.
- Kotlar, V., i Čulum, B. (2014). Vrednovanje izvannastavnih aktivnosti: pogled iz studentske perspektive, *Suvremene teme*, 7(1), 30-55.
- Krause, K. (2005). Understanding and promoting student engagement in university learning communities. Retrieved from sa: http://www.liberty.edu/media/3425/teaching_resources/Stud_eng.pdf (30.6.2019.)
- Krause, K., & Coates, H. (2008). Students' Engagement in First-Year University. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33 (5), 493–505.
- Kuh, G. D., & Whitt, E. J. (1988). *The Invisible Tapestry. Culture in American Colleges and Universities*. ASHE-ERIC Higher Education, Report No. 1, 1988. Association for the Study of Higher Education, Dept. E, One Depont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183.
- Kuh, G. D., Hu, S., & Vesper, N. (2000). "They Shall Be Known by What They Do:" An Activities-Based Typology of College Students. *Journal of College Student Development*, 41(2), 228-244.
- Kuh, G. D., & Hu, S. (2001). The Effects of Student Faculty Interaction in the 1990s. *Review of Higher Education*, 24(3), 309–332.
- Kuh, G. D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE. *Change*, 35(2), 24–32.

- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., Whitt, E. J., & Associates. (2005). *Student success in college: Creating conditions that matter*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuh, G. D., J. Kinzie, J. Buckley, B. Bridges, & J.C. Hayek (2006). *What matters to student success: A review of the literature*. ASHE Higher Education Report. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J., Bridges, B., & Hayek, J. C. (2007). Piecing together the student success puzzle: Research, propositions, and recommendations. *ASHE Higher Education Report*, 32(5). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuh, G. D. (2008). *High-Impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
- Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., & Kinzie, J. (2008). Unmasking the Effects of Student Engagement on First-Year College Grades and Persistence. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 540-563.
- Kuh, G. D. (2009). The National Survey of Student Engagement: Conceptual and empirical foundations. In R. M. Gonyea & G. D. Kuh (Eds.). *Using NSSE in institutional research. New Directions for Institutional Research*, 141, 5–20.
- Kundačina, M., i Ilić, M. (2015). Visoko obrazovanje i globalizacija. *Zbornik radova sa znanstvenostručnog skupa "Znanost-Duhovnost-Odgovornost"*, str. 97-112. Bijakovići-Međugorje: Fakultet društvenih znanosti dr. Milenka Brkića.
- Lavrič, M., i Cupar, T. (2015). (Ne)jednakost u pristupu visokom obrazovanju. U G. Đorić (Ur.) *Socijalna dimenzija visokog obrazovanja (analize i preporuke)* (str. 9-26). Niš: Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu.
- Lazarević, D., i Trebješanin, B. (2013). Karakteristike i činioci pristupa studiranju studenata nastavničkih fakulteta. *Psihologija*, 46(3), 299–314.
- Laird, T. F. N. (2005). College students' experiences with diversity and their effects on academic self-confidence, social agency, and disposition toward critical thinking. *Research in higher education*, 46(4), 365-387.
- Laird, T. F. N., Seifert, T., Pascarella, E., Mayhew, M., & Blaich, C. (2014). Deeply Affecting First-Year Students' Thinking: Deep Approaches to Learning and Three Dimensions of Cognitive Development. *The Journal of Higher Education*, 85(3), 402-432.
- Lalić, M. (2013). Stavovi studenata prema načinu organizacije nastave u procesu reforme visokog obrazovanja. *Metodička praksa*, 2, 229 – 240.

- Land, R., Rattray, J., & Vivian, P. (2014). Learning in the liminal space: a semiotic approach to threshold concepts. *Higher Education*, 67(2), 199-217.
- Landrum, B., Knight, D. K., & Flynn, P. M. (2012). The impact of organizational stress and burnout on client engagement. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 42(2), 222-230.
- Larson, R. W. (2000). Toward a positive psychology of youth development. *American Psychologist*, 55, 170–183.
- Lanao-Madden, C. (2010). *Global education guidelines: Concepts and methodologies on global education for educators and policy makers. A Development Education Review*. Retrieved from <https://www.developmenteducationreview.com/sites/default/files/ISSUE%2010.pdf#page=142> (21.2.2021.)
- Lawson M. A., & Lawson, H. A. (2013). New Conceptual Frameworks for Student Engagement Research, Policy, and Practice. *Review of Educational Research*, 83(3), 432–479.
- Leach, L., & Zepke, N. (2011). Engaging students in learning: A review of a conceptual organiser. *Higher Education Research and Development* 30 (2), 193-204.
- Lea, S. J., D. Stephenson, & Troy, J. (2003). Higher Education Students' Attitudes to Student Centred Learning: Beyond 'educational bulimia'. *Studies in Higher Education*, 28(3), 321–334.
- Lee, J. S. (2014). The relationship between student engagement and academic performance: Is it a myth or reality? *The Journal of Educational Research*, 107(3), 177–185.
- Lei, H., Cui, Y., & Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 46(3), 517-528.
- Levesque C. S., Zuehlke A. N., Stanek L. R., Ryan R. M. (2004). Autonomy and competence in German and American university students: a comparative study based on self-determination theory. *Journal of Educational Psychology*, 96, 68–84.
- Lester, D. (2013). A Review of the Student Engagement Literature. *Focus on Colleges, Universities, and Schools*, 7(1), 1-8.
- Lungulov, B. (2015). *Analiza ishoda učenja kao indikatora kvaliteta visokog obrazovanja*. Neobjavljena doktorska disertacija. Univerzitet u Novom Sadu: Filozofski fakultet.
- Luo, J., & Jamieson-Drake, D. (2005). Linking Student Precollege Characteristics to College Development Outcomes: The Search for a Meaningful Way to Inform

- Institutional Practice and Policy. *Association for Institutional Research*. Preuzeto sa: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504375.pdf> (2.7.2019.)
- Loes, C., Pascarella, E., & Umbach, P. (2012). Effects of diversity experiences on critical thinking skills: Who benefits?. *The Journal of Higher Education*, 83(1), 1-25.
- Loes, C. N., Salisbury, M. H., & Pascarella, E. T. (2015). Student Perceptions of Effective Instruction and the Development of Critical Thinking: A Replication and Extension. *The International Journal of Higher Education Research*, 69(5), 823-838.
- Lončarić, D. (2014). *Motivacija i strategije samoregulacije učenja: teorija, mjerenje i primjena*. Rijeka: Učiteljski fakultet
- Mahan, D., Wilson, K. B., Petrosko Jr, J. M., & Luthy, M. R. (2014). Is retention enough? Learning and satisfaction of first-generation college seniors. *Kentucky Journal of Higher Education Policy and Practice*, 3(1), 1.
- Markopoulos, E., Einolander, J., Vanharanta, H., Kantola, J., & Sivula, A. (2020). Measuring Student Engagement and Commitment on Private Academic Institutions Using Fuzzy Logic Expert System Metrics Applications. In *International Conference on Applied Human Factors and Ergonomics* (pp. 163-173). Springer, Cham.
- Markwell, D. (2007) . The Challenge of Student Engagement. *Keynote address at the Teaching and Learning Forum*. University of Western Australia, January, 2007.
- Manarin, K., Carey, M., Rathburn, M., & Ryland, G. (Eds.) (2015). *Critical reading in higher education: Academic goals and social engagement*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Marinković-Nedučin, R., & Lažetić, P. (2002). *Evropski sistem prenosa bodova u visokom školstvu*. Alternativna akademska obrazovna mreža.
- Marković Krstić, S. (2014). Obrazovne aspiracije studentske omladine u Srbiji. *Kultura*, 143, 251-272.
- Martin, M. (2018). Using indicators in higher education policy: Between accountability, monitoring and management. In *Research Handbook on Quality, Performance and Accountability in Higher Education*. Edward Elgar Publishing.
- Martin, F., & Bolliger, D. U. (2018). Engagement matters: Student perceptions on the importance of engagement strategies in the online learning environment. *Online learning*, 22(1), 205-222.
- Martin, M., & Sauvageot, C. (2011). Constructing an Indicator System or Scorecard for Higher Education: A Practical Guide. In *International Institute for Educational Planning*. Retrieved from:

<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/constructing-an-indicator-system-or-scorecard-for-higher-education-a-practical-guide-2011-en.pdf> (11.4.2021.)

- Matthews, K. E. (2016). *20 case studies of students as partners in Australia*. Retrieved from: <http://itali.uq.edu.au/content/case-studies> (8.2.2019.)
- Matthews, K. E., & Mercer-Mapstone, L. D. (2016). Toward curriculum convergence for graduate learning outcomes: academic intentions and student experiences. *Studies in Higher Education*. Retrieved from: <http://www.tandfonline.com/doi/full/> (3.11.2018.)
- Maslach, C. (1982). Understanding burnout: Definitional issues in analyzing a complex phenomenon. In: W. S. Paine (Ed.) *Job stress and burnout* (pp. 29-40). Beverly Hills, CA: Sage.
- Maslach, C. (2001). What have we learned about burnout and health?. *Psychology & health*, 16(5), 607-611.
- McCormick, A. C., Kinzie J., & Gonyea, R. M. (2013). Student Engagement: Bridging Research and Practice to Improve the Quality of Undergraduate Education. In: M. B. Paulsen (Ed.). *Higher Education: Handbook of Theory and Research, Vol. 28*, 47-92.
- McMahon, B., & Portelli, J. P. (2004). Engagement for What? Beyond Popular Discourses of Student Engagement. *Leadership and Policy in Schools, Vol. 3, No. 1*, pp. 59–76.
- McGarrigle, J. (2013). Exploring Student Engagement and Collaborative Learning in a Community-Based Module in Fine Art. *Irish Journal of Academic Practice, 2(1)*, 1-23.
- McKeachie, W. J., Hofer, B. K., (2002). *McKeachie's Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- McMillan, L., Johnson, T., Parker, F. M., Hunt, C. W., & Boyd, D. E. (2020). Improving Student Learning Outcomes through a Collaborative Higher Education Partnership. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 32(1)*, 117-124.
- Metsäpelto, R. L., & Pulkkinen, L. (2012). Socioemotional behavior and school achievement in relation to extracurricular activity participation in middle childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research, 56(2)*, 167-182.
- Mercer-Mapstone, Marquis, & McConnell (2018). The ‘Partnership Identity’ in Higher Education: Moving From ‘Us’ and ‘Them’ to ‘We’ in Student-Staff Partnership. *Student Engagement in Higher Education Journal, 2 (1)*, 12-29.

- Miller, R. L., Rycek, R. F., & Fritson, K. (2011). The effects of high impact learning experiences on student engagement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 53-59.
- Miller, A. L., Fassett, K. T., & Palmer, D. L. (2021). Achievement goal orientation: A predictor of student engagement in higher education. *Motivation and Emotion*, 45(3), 327-344.
- Miletić, J. (2007). Kooperativna ili saradnička nastava. *Obrazovna tehnologija*, 3, 60-74.
- Millican, J., & Bourner, T. (2014). *Learning to Make a Difference Student–community engagement and the higher education curriculum*. Preuzeto sa <http://eprints.brighton.ac.uk/15132/1/LearningToMakeADifference.pdf> (22.3.2018.)
- Milić, B. (2016). *Liderstvo i učeća organizacija* (neobjavljena doktorska disertacija). Novi Sad: Fakultet tehničkih nauka.
- Milovanović, S., i Jovanović, Z. (2018). *Uvod u poslovnu komunikaciju*. Akademski misao Beograd.
- Milutinović, J., Lungulov, B., & Trivunović, B. (2018). Efekti rangiranja univerziteta na koncept kvaliteta u visokom obrazovanju. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, XLIII-2, 121-133.
- Mikanović, B. (2014). Ishodi učenja i standardi znanja u osnovnom obrazovanju. *Inovacije u nastavi*, 27(1), 84-93.
- Mikanović, B. (2015). Humanističko vaspitanje i emancipacija ličnosti. U B. Dimitrijević (Ur.): *Humanistički ideali obrazovanja, vaspitanja i psihologije*, Tematski zbornik radova (223–235). Niš: Filozofski fakultet.
- Mlinarević, V., Rastovski, D., i Bogut, I. (2011). Anagažiranost studenata u izvannastavnim aktivnostima. Međunarodna naučno-stručna konferencija *Unapređenje kvalitete života djece i mladih: zbornik radova*, str. 303-312. Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Univerziteta u Tuzli.
- Munitlak Ivanović, O., Mitić, P., i Rakić, S. (2015). Uticaj globalizacije i internacionalizacije na visoko obrazovanje sa akcentom na globalne tokove mobilnosti. *Zbornik sa XXI naučnog skupa Trendovi razvoja: "Univerzitet u promenama..."*. Preuzeto sa http://www.trend.uns.ac.rs/stskup/trend_2015/radovi/T3.1/T3.1-4.pdf (15.12.2016.)
- Nagy, R. (2016). Tracking and visualizing student effort: Evolution of a practical analytics tool for staff and student engagement. *Journal of Learning Analytics*, 3(2), 165–193.

- Nastasić, A., i Banjević, K. (2011). *Organizaciona kultura u visokom obrazovanju*. I naučnostručni skup POLITEHNIKA - 2011, Beograd, str. 171-176.
- Nastasić, A. (2016). *Organizaciona kultura i zadovoljstvo korisnika u visokoškolskim ustanovama*. Neobjavljena doktorska disertacija. Univerzitet u Novom Sadu Tehnički fakultet „Mihajlo Pupin“, Zrenjanin.
- National Survey of Student Engagement (2000). *The NSSE 2000 report: National benchmarks of effective educational practice*. Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research.
- National Survey of Student Engagement (2006). *Engaged Learning: Fostering Success for All Students*.
Preuzeto sa http://nsse.indiana.edu/NSSE_2006_Annual_Report/docs/NSSE_2006_Annual_Report.pdf (22.5.2018.)
- National Survey of Student Engagement (2013). *NSSE's Conceptual Framework*. Retrived from: <https://nsse.indiana.edu/nsse/about-nsse/conceptual-framework/index.html> (2.2.2019.)
- National Survey of Student Engagement. (2018). *Engagement Insights: Survey Findings on the Quality of Undergraduate Education – Annual Results 2018*. Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research.
- Nelson Laird, T. F., Seifert, T. A., Pascarella, E. T., Mayhew, M. J., & Blaich, C. F. (2014). Deeply affecting first-year students' thinking: Deep approaches to learning and three dimensions of cognitive development. *The journal of higher education*, 85(3), 402-432.
- Newcomb, T. M., & Wilson, E. K. (Eds.) (1966). *College peer groups*. Chicago: Aldine Publishing Company. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Newman, F.M., Wehlage, G.G. and Lamborn, S.D. (1992). The Significance and Sources of Student Engagement. In: F. M. Newman, (Ed.) *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools* (pp. 11-39). Teachers College Press, New York.
- Nikolić, R. (2011). Globalizacija kroz Bolonjski proces u visokom obrazovanju. *Zbornik radova sa međunarodnog naučnog skupa „Daroviti u procesu globalizacije“*.
Preuzeto sa <http://www.uskolavrsac.edu.rs/Novi%20sajt%202010/Dokumenta/Izdanja/16%20Okrugli%20sto/NikolicR%20-%2040.pdf> (7.10.2019.)

- Nolen, S. B., Horn, I. S., Ward, C. J., & Childers, S. A. (2011). Novice teacher learning and motivation across contexts: Assessment tools as boundary objects. *Cognition and Instruction, 29* (1), 88-122.
- Nurtanto, M., Fawaid, M., & Sofyan, H. (2020). Problem Based Learning (PBL) in Industry4.0: Improving Learning Quality through Character-Based Literacy Learning and Life Career Skill (LL-LCS). *Journal of Physics: Conference Series, 1573*(1), 0–10.
- Nystrand, M., & Gamoran, A. (1991). Instructional discourse, student engagement, and literature achievement. *Research in the Teaching of English, 26*1-29.
- Obradović, K., Cvijanović, J., i Lazić, J. (2003). Organizaciona kultura kao ključni faktor internog okruženja preduzeća. *Industrija, 31*, 3-4, 51-68.
- Olsen, J. P., & Maassen, P. (2007). European debates on the knowledge institution: The modernization on the university at the european level. In P. Maassen & J. P. Olsen (Eds.), *University Dynamics and European Integration* (pp. 3-22). Dodrecht: Springer.
- Olson, C. L., Green, M. F., & Hill, B. A. (2006). *A handbook for advancing comprehensive internationalization: What institutions can do and what students should learn*. Washington, D.C.: American Council on Education. Retrieved from: http://www.umt.edu/ilab/documents/Handbook_Advancing (6.5.2021.)
- Osterman, K. F. (2000). Students' Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research, 70*(3), 323-367
- Owen, D. (2013). Haven t We Seen It All Before? Historical Themes in Student Engagement. In E. Dunne & D. Owen. (Eds). *Student Engagement Handbook: Practice in Higher Education*.
- Pace, C. R. (1979). *Measuring Quality of Effort: A New Dimension for Understanding Student Learning and Development in College. A report to the Spencer Foundation*. Los Angeles: UCLA Laboratory for Research on Higher Education.
- Pace, C. R. (1982). *Achievement and the Quality of Student Effort*. A paper prepared for the National Commission on Excellence in Education. Washington, D. C. Preuzeto sa <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED227101.pdf> (8.10.2019.)
- Pace, C. R. (1984). *An Account of the Development and Use of the College Student Experiences Queqionnaire*. Los Angeles: Higher Education Research Institute Graduate School of Education University of California.

- Pace, C. R. (1998). Recollections and reflections. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. XIII, pp. 1–34). New York: Agathon Press.
- Padro, F. F., & Kek, Y. M. C. A. (2013). Student engagement and student satisfaction: two measures auguring for independent review criteria or standards for student support services in national quality assurance schemes. In: *International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education Biennial Conference (INQAAHE 2013): Managing Diversity: Sustainable Quality Assurance Processes*.
- Parker, J., Hogan, M. J., Eastabrook, J. M., Oke, A., & Wood, L. M. (2004). Emotional intelligence and student retention: Predicting the successful transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 41, 1329–1336.
- Pascarella, E. T. (1985). College Environmental Influences on Learning and Cognitive Development: A Critical Review and Synthesis. In: Smart, J. (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (Vol. 1, pp. 1-64). New York: Agathon.
- Pascarella, E. (2001). Using student self - reported gains to estimate college impact: A cautionary tale. *Journal of College Student Development*, 42(5), 488-492.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research, Vol. 2*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pavlović, J. (2012). *Konstrukcija identiteta u diskursu kontinuiranog profesionalnog obrazovanja* (Neobjavljena doktorska disertacija). Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Peddibhotla, N., & Jani, A. (2019). How group size and structure of online discussion forums influence student engagement and learning. *Journal of Educational Technology Systems*, 48(2), 225-254.
- Pelletier, C., Rose, J., Russell, M., Guberman, D., Das, K., Bland, J., ... & Renée Chambers, C. (2016). Connecting student engagement to student satisfaction: A case study at East Carolina University. *The Journal of Assessment and Institutional Effectiveness*, 6(2), 123-141.
- Petrović, D., & Jokić, T. (Ur.) (2016). *Interkulturalno obrazovanje u Srbiji - Regulativni okvir, stanje i mogućnosti za razvoj*. Beograd: Centar za obrazovne politike
- Pickford, R. (2016). Student Engagement: Body, Mind and Heart – A Proposal for an Embedded Multi-Dimensional Student Engagement Framework. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 4(2), 25-32.

- Pike, G. R., & Kuh, G. D. (2005). A typology of student engagement for American colleges and universities. *Research in Higher Education*, 46(2), 185-209.
- Pljakić, G. (2019). Pedagogija u društvu učenja. *Sinteze*, 15, 39-49.
- Porter, S. R. (2006). Institutional Structures and Student Engagement. *Research in Higher Education*, 47(5), 521-558.
- Polovina, N. (2014). Inicijativnost učenika: Konceptualna analiza. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46(2), 320-338.
- Pravilnik o vrednovanju vannastavnih aktivnosti studenata* (2017). Preuzeto sa <http://www.fsfv.ni.ac.rs/studenti/pravilnik-o-vrednovanju-vannastavnih-aktivnosti/download/511-pravilnik-o-vrednovanju-vannastavnih-aktivnosti-studenata> (12.9.2018.)
- Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-232.
- Pritchard, M., & Wilson, G. (2003). Using Emotional and Social Factors to Predict Student Success. *Journal of College Student Development*, 44(1), 18-28.
- Prentice, M., & Robinson, G. (2007). Linking Service Learning and Civic Engagement in Community College Students. Preuzeto sa <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED503445.pdf> (4.10.2018.)
- Purković, D., i Bezjak, J. (2015). Kontekstualni pristup učenju i poučavanju u nastavi temeljnog tehničkog odgoja i obrazovanja. *Školski vjesnik*, 64 (1), 131-152.
- Radloff, A. (2010). *Doing more for learning-enhancing engagement and outcomes: Australasian Survey of Student Engagement: Australasian Student Engagement Report*. Australian Council for Educational Research (ACER), Camberwell.
- Radulović, L. (2016). *Slike o nastavniku-između moderne i postmoderne*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju i Centar za obrazovanje nastavnika.
- Rankin, J., & Brown, V. (2016). Creative teaching method as a learning strategy for student midwives: A qualitative study. *Nurse education today*, 38, 93-100.
- Rajabalee, B. Y., Santally, M. I., & Rennie, F. (2020). A study of the relationship between students' engagement and their academic performances in an eLearning environment. *E-Learning and Digital Media*, 17(1), 1-20.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579-595.

- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149–172). Boston, MA: Springer US.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, *98*(1), 209–218.
- Reeve, J., & Shin, S. H. (2020). How teachers can support students' agentic engagement. *Theory Into Practice*, *59*:2, 150-161.
- Reeve, J., & Tseng, C.-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, *36*(4), 257–267.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, Electronic*, *46*(1), 27-36.
- Ribera, A. K. (2017). *Learning Strategies. FSSE Psychometric Portfolio*. Retrieved from fsse.indiana.edu.
- Rimac, I., Bovan, K., i Ogresta, J. (2019). *Nacionalno izvješće istraživanja EUROSTUDENT VI za Hrvatsku*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
- Robertson, S., Novelli, M., Dale, R., Tikly, L., Dachi, H., & Alphonse, N. (2007). *Globalisation, Education and Development*. London: DfID.
- Robbins, S., & Hoggan, C. (2019). Collaborative Learning in Higher Education to Improve Employability: Opportunities and Challenges. *New Directions for Adult and Continuing Education*, *163*, 95-108.
- Robinson, V. M. J., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why, Best Evidence Synthesis*. Wellington: Ministry of Education.
- Rodić-Lukić, V., & Lukić, N. (2018). Assessment of student satisfaction model: Evidence of Western Balkans. *Total Quality Management & Business Excellence*, *0*(0), 1-13.
- Romić, S. (2011). Isti u različitim. *Školske novine*, *62*(21), 10-11.
- Roeders, R. (2003): *Interaktivna nastava-Dinamika efikasnog učenja i nastave*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Rovai, A. P. (2002). *Building Sense of Community at a Distance*. Retrieved from: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/79/152> (5.4.2020.)
- Rubin, R. S., Bommer, W. H., & Baldwin, T. T. (2002). Using extracurricular activity as an indicator of interpersonal skill: Prudent evaluation or recruiting malpractice?. *Human Resource Management: Published in Cooperation with the School of Business*

- Administration, The University of Michigan and in alliance with the Society of Human Resources Management*, 41(4), 441-454.
- Rummel, A., & MacDonald, M. L. (2016). Identifying the drivers of student retention: A service marketing approach. *Journal of Business*, 1(2), 1-7.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Saeed, S., & Zyngier, D. (2012). How motivation influences student engagement: A qualitative case study. *Journal of Education and Learning*, 1(2), 252-267.
- Salmela-Aro, K., & Kunttu, K. (2010). Study Burnout and Engagement in Higher Education. *Unterrichts wissenschaft*, 38, 4, 322–337.
- Sáenz, V. B., Hatch, D. K., Bukoski, B. E., Kim, S., & Lee, K. (2011). Community College Student Engagement Patterns: A Typology Revealed Through Exploratory Cluster Analysis. *Faculty Publications in Educational Administration*. Paper 19. Retrieved from: <http://digitalcommons.unl.edu/cehsedadfacpub/19> (7.4.2019.)
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 33(5), 464-481.
- Schein, E. H. (1991). What is culture? In P. J. Frost, L. F. Moore, M. R. Louis, C. C. Lundberg, & J. Martin (Eds.), *Reframing organizational culture* (pp. 243–253). Sage Publications, Inc.
- Schein, E. H., & Schein, P. (2017). *Organizational culture and leadership*. New Jersey : John Wiley and Sons, Inc.
- Schmalz, K., Feyl, S., & Schmalz, E. A. (2004). Applying the Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education: Improving Research Writing Skills in a Writing-Emphasis Health Counseling Course. *Californian Journal of Health Promotion*, 2(2), 4-9.
- Schmidt, J.A., Shumow, L., & Kackar-Cam, H.Z. (2017). Does Mindset Intervention Predict Students' Daily Experience in Classrooms? A Comparison of Seventh and Ninth Graders' Trajectories. *J Youth Adolescence*, 46, 582–602.
- Schreiber, J. (2017). Universal design for learning: A student-centered curriculum perspective. *Curriculum and Teaching*, 32(2), 89-98.
- Sekol, I., i Maurović, I. (2017). Miješanje kvantitativnog i kvalitativnog istraživačkog pristupa u društvenim znanostima – miješanje metoda ili metodologija?. *Ljetopis socijalnog rada*, 24(1), 7-32.

- Senior, C., Fung, D., Howard, C., & Senior, R. (2018). Editorial: What Is the Role for Effective Pedagogy in Contemporary Higher Education?. *Frontiers in psychology*, 9, 1299. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01299>
- Shulman, L. S. (2002). Making differences: A table of learning. *Change* 34(6), 36-45.
- Smith, K. A., Sheppard, S. D., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). Pedagogies of Engagement: Classroom-Based Practices. *Journal of Engineering Education*, 1-15.
- Smith, C. D., & Baik, C. (2021). High-impact teaching practices in higher education: a best evidence review. *Studies in Higher Education*, 46(8), 1696-1713.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: The role of perceived control in children's engagement and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 82, 22-32.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781.
- Solomonides, I. (2013). A Relational and multidimensional model of student engagement. In E. Dunne, & D. Owen (Eds.), *The Student engagement handbook: practice in higher education* (pp. 43-58). Emerald Publishing Group.
- Spasojević, D., Kleut, J., & Branković, J. (2012). Društvene promene, Bolonjski proces i treća misija Univerziteta u Srbiji. *Teme*, 36(3), 1157-1172.
- Sorbonne Declaration (1998). *Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system*. http://ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/2/1998_Sorbonne_Declaration_English_552612.pdf
- Stančić, M. (2012). Traganja za kvalitetom u obrazovanju-kako smo podigli filozofska sidra i nasukali se u plitkim vodama politike. U: *Posebna pitanja kvaliteta u obrazovanju*. Beograd: Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju, 271-289.
- Strayhorn, T. L. (2012). Satisfaction and retention among African American men at two-year community colleges. *Community College Journal of Research and Practice*, 36(5), 358-375.
- Stefani, L. (2009). Designing the curriculum for student engagement. *All Ireland Journal of Higher Education*, 1(1).
- Stirling, A. E., & Kerr, G. A. (2015). Creating meaningful co-curricular experiences in higher education. *Journal of Education & Social Policy*, 2(6), 1-7.

- Strudwick, Jameson, Gordon, Brookfield, McKane, & Pengelly (2017). 'Understanding the gap' to participate or not? - Evaluating student engagement and active participation. *Student Engagement in Higher Education Journal*, 1(2), 81-87.
- Strydom, J. F., & Mentz, M. M. (2014). Student engagement in South Africa: A key to success, quality and development. In *Engaging university students* (pp. 77-91). Singapore: Springer.
- Subotić M., Mitrović S., Grubic-Nešić L., & Stefanović D. (2017). Uloga univerziteta u razvoju preduzezništva: 23 *Trendovi razvoja Trend* (348-351). Zlatibor: Fakultet tehničkih nauka, Univerzitet u Novom Sadu.
- Sutherland, S. D. (2010). *Student and Teacher Perceptions of Student Engagement* (Unpublished doctoral dissertation). Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- Suzić, N. (2005). *Animiranje studenata u univerzitetskoj nastavi*. Banja Luka: Fakultet poslovne ekonomije.
- Stevenson, A., & Lindberg, C. A. (Eds.). (2010). *New Oxford American Dictionary (3 ed.)*. Oxford University Press.
- Strickland, J., & BrckaLorenz, A. (2018). *Effective Teaching Practices. FSSE Psychometric Portfolio*. Retrieved from https://scholarworks.iu.edu/dspace/bitstream/handle/2022/24475/fET_Content_Summary_FINAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y (26.10.2020.)
- Šćukanec N, Sinković M, Bilić R, Doolan K i Cvitan M (2016). *Socijalni i ekonomski uvjeti studentskog života u Hrvatskoj: Nacionalno izvješće istraživanja EUROSTUDENT za Hrvatsku za 2014*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- Španović, S. (2008). Uloga stručne prakse studenata – budućih učitelja u sticanju profesionalnih kompetencija u S. Budić (ur.), *Didaktičko–metodički aspekti studentske prakse u partnerskim relacijama fakulteta i škola* (str. 119-159). Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju.
- Šećibović, M., Šećibović, R., & Stojanović, P. (2009). *Vodič kroz Bolonjski proces*. Pravni fakultet Univerziteta u Kragujevcu.
- Ševkušić, S. (2003). Kooperativno učenje i uvažavanje razlika. U J. Šefer, S. Maksić i S. Joksimović (Ur.) *Uvažavanje različitosti i obrazovanje*, (str. 101-107). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Tagg, J. (2003). *The learning paradigm college*. Boston, MA: Anker.

- Tagg, J. (2019). The Design of Colleges and the Myths of Quality. *The Instruction Myth: Why Higher Education is Hard to Change, and How to Change It* (pp. 84-100). Ithaca, NY: Rutgers University Press.
- Tait, H., Entwistle, N.J., & McCune, V. (1998). ASSIST: a re-conceptualisation of the Approaches to Studying Inventory. In C. Rust (Ed.), *Improving students as learners* (pp. 262-271). Oxford: Oxford Brookes University, the Oxford Center for Staff and Learning Development.
- Taylor, L., & Parsons, J. (2011). Improving Student Engagement. *Current Issues in Education, 14*, 1-32.
- Thomas, L. (2002). Student Retention in Higher Education: The role of institutional habitus. *Journal of Education Policy, 17*(4), 423–432.
- Thomas, L. (2008). Learning and teaching strategies to promote students retention and success. *Improving student retention in higher education, 69-81*.
- Thomas, L. (2012). *Building student engagement and belonging in Higher Education at a time of change: final report from the What Works? Student Retention & Success programme*. Retrieved from: https://www.heacademy.ac.uk/system/files/what_works_final_report.pdf (2.6.2019.)
- Thorogood, Faulkner, & Warner (2018). Slow Strategies for Student (and staff) engagement. *Student Engagement in Higher Education Journal, 2* (2), 105-123.
- Tierney, W. G., & Lanford, M. (2018). Institutional culture in higher education. *Encyclopedia of international higher education systems and institutions, 1-7*.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research Vol. 45*, 89-125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1998). Colleges as communities: Taking research on student persistence seriously. *The Review of Higher Education, 21*(2), 167-177.
- Tinto, V. (2012). Enhancing student success: Taking the classroom success seriously. *The International Journal of the First Year in Higher Education, 3*(1), 1-8.
- Tison, E. B., Bateman, T., & Culver, S. M. (2011). Examination of the gender–student engagement relationship at one university. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 36*(1), 27-49.

- Tobin, T. J. (2016, June). Two radical shifts in how and why higher-education distance-learning administrators should promote universal design for learning. In *Proceedings of the DLA2016 Conference, Jekyll Island, GA* (pp. 219-230).
- Trowler, V., & Trowler, P. (2010). *Student engagement evidence summary*. The Higher Education Academy.
- Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. The Higher Education Academy.
- Todorovski, B., Nordal, E., & Isoski, T. (2015). *Overview on Student-Centered Learning in Higher Education in Europe: Research Study*. European Students' Union.
- Tovar, E., & Simon, M. A. (2010). Factorial Structure and Invariance Analysis of the Sense of Belonging Scales. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 43, 199-217.
- Trudel, R. (2019). Sustainable consumer behavior. *Consumer psychology review*, 2(1), 85-96.
- Trumić, R. (2021). *Angažovanost učenika i nastavnika u nastavi i interpersonalni odnosi*. Neobjavljena doktorska disertacija. Univerzitet u Banjoj Luci: Filozofski fakultet.
- Turajlić, S., Babić, S., i Milutinović, Z. (2001). *Evropski univerzitet 2010?*. Alternativna akademska obrazovna mreža.
- Tyler, R. W. (1931). Nature of learning activities. *Review of Educational Research*, 1(1), 22-29.
- Umbach, P. D., & Wawrzynski, M. R. (2005). Faculty do Matter: The Role of College Faculty in Student Learning and Engagement. *Research in Higher Education*, 46(2), 153–184.
- Umbach, P. D., & Kuh, G. D. (2006). Student experiences with diversity at liberal arts colleges: Another claim for distinctiveness. *The Journal of Higher Education*, 77(1), 169-192.
- UNESCO (2018). *UIS Education Data Release: September 2018*. Retrieved from: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip55-uis-education-data-release-september-2018_1.pdf (23.10.2020.)
- University of Oxford (2015). *International Trends in Higher Education*. Retrieved from: <https://www.ox.ac.uk/sites/files/oxford/International%20Trends%20in%20Higher%20Education%202015.pdf> (2.11.2019.)
- Vander Kley, K. A. (2017). *Engagement of Early College Students in the Graphic Design Classroom*. Unpublished doctoral dissertation. Western Michigan University.
- Vasić, A. (2019). Potreba za saznanjem i akademska motivacija kao prediktori postignuća studenata. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 51(2), 461–506.

- 49(1), 7–30. Vašiček, V., Budimir, V., & Letinić, S. (2007). Pokazatelji uspješnosti u visokom obrazovanju. *Privredna kretanja i ekonomska politika*, 17(110), 50-80.
- Veber, L., & Bergan, S., (Ur.) (2005) *Javna odgovornost za visoko obrazovanje i istraživački rad / Public Responsibility for Higher Education and Research*. Beograd: Savet Evrope.
- Veiga-Simão, A. M., Flores, M. A., Barros, A., Fernandes, S., & Mesquita, D. (2015). Perceptions of university teachers about teaching and the quality of pedagogy in higher education: a study in Portugal. *Journal for the Study of Education and Development*, 38(1), 102–143.
- Veine, S., Anderson, M. K., Andersen, N. H., Espenes, T. C., Søyland, T. B., Wallin, P., & Reams, J. (2019). Reflection as a core student learning activity in higher education - Insights from nearly two decades of academic development. *International Journal for Academic Development*. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1360144X.2019.1659797>
- Verbitsky, A. A. (2004). *Competence Approach and the Theory of Contextual Learning*.
- Vilotijević, M., i Vilotijević, N. (2007). Praćenje i vrednovanje kvaliteta rada studenata u univerzitetskoj nastavi. *Godišnjak srpske akademije obrazovanja*, 209-224.
- Vlahović, B.M., i Vujisić-Živković, N. (2005). *Nastavnik - izazovi profesionalizacije*. Beograd: Eduka.
- Vossensteyn, H., Kottmann, A., Jongbloed, B., Kaiser, F., Cremonini, L., Stensaker, B., Hovdhaugen, E., & Wollscheid, S. (2015). *Dropout and completion in higher education in Europe: Main report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Vranješević, J. (2014). The main challenges in teacher education for diversity. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46(2), 473-485.
- Vukasović, M. (2006). *Razvoj kurikuluma u visokom obrazovanju*. Beograd: Alternativna akademska obrazovna mreža.
- Vukasovic, M. (Ed.). (2009). *Financing higher education in South Eastern Europe: Albania, Croatia, Montenegro, Serbia and Slovenia*. Belgrade, Servia: Centre for Education Policy.
- Vuksanović, N., Isoski, T., Marić, Đ., Vojinović, B., Bučevac, N., i Marković, D. (2013): *Koncept učenja orijentisanog na studenta i studentsko mentorstvo u Srbiji*. Beograd: Univerzitet u Beogradu.

- Zakon o visokom obrazovanju Republike Srbije* (2017). Preuzeto sa <http://www.prafak.ni.ac.rs/files/normativa/zvo-2018.pdf> (10.2.2019.)
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed., pp. 1-38). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zeegers, P. (2004). Student learning in higher education: A path analysis of academic achievement in science. *Higher Education Research & Development*, 23(1), 35-56.
- Zepke, N., Leach, L., & Butler, P. (2010). *Student Engagement: What is it and what Influences It?*. Teaching & Learning Research Initiatives.
- Zepke, N. (2014). Student engagement research in higher education: questioning an academic orthodoxy. *Teaching in Higher Education*, 19(6), 697–708.
- Zepke, N. (2017). *Student engagement in neoliberal times: Theories and practices for learning and teaching in higher education*. Singapore: Springer.
- Zepke, N. (2018). Learning with peers, active citizenship and student engagement in Enabling Education. *Student Success*, 9(1), 61-73.
- Zepke, N., Isaacs, P., & Leach, L. (2009). Learner success, retention and power in vocational education: a snapshot from research. *Journal of Vocational Education & Training*, 61(4), 447-458.
- Zepke, N., & Leach, L. (2010). Improving student engagement: ten proposals for action. *Active Learning in Higher Education* 11(3), 167–177.
- Zepke, N. (2017). Student Engagement and Neoliberalism: An Elective Affinity?. In *Student Engagement in Neoliberal Times* (pp. 77-93). Singapore: Springer.
- Zhang, Z., Hu, W., & McNamara, O. (2015). Undergraduate student engagement at a Chinese university: A case study. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 27(2), 105-127.
- Zhao, C. M., & Kuh, G. D. (2004): Adding value: Learning communities and student engagement. *Research in Higher Education*, 45, 115-138.
- Zhao, H., Seibert, S. E., & Hills, G. E. (2005). The mediating role of self-efficacy in the development of entrepreneurial intentions. *Journal of applied psychology*, 90(6), 1265.
- Zgaga P. (2012). Reconsidering the EHEA Principles: Is There a “Bologna Philosophy”?. In: A. Curaj, P. Scott, L. Vlasceanu & L. Wilson (Eds.) *European Higher Education at the Crossroads*. Springer, Dordrecht. Wadhvani, R. D., Galvez-Behar, G., Mercelis,

- J., & Guagnini, A. (2017). Academic entrepreneurship and institutional change in historical perspective. *Management & Organizational History*, 12(3), 175-198.
- Warter, L. (2019). The impact of organizational culture in higher education. Case study. *Journal of Intercultural Management and Ethics*, 2(2), 173-200.
- Wang, J., & Shiveley, J. (2009). *The impact of extracurricular activity on student academic performance*. Retrieved from [Academia.com](https://www.academia.com) (14.5.2021.)
- Wawrzynski, M. R., Heck, A. M., & Remley, C. T. (2012). Student engagement in South African higher education. *Journal of College Student Development*, 53(1), 106-123.
- Welzant, H., Schindler, L., Puls-Elvidge, S., & Crawford, L. (2011). Definitions of quality in higher education: A synthesis of the literature. *Higher Learning Research Communications*, 5(3), 2.
- Wester, E. R., Walsh, L. L., Arango-Caro, S., & Callis-Duehl, K. L. (2021). Student engagement declines in STEM undergraduates during COVID-19–driven remote learning. *Journal of microbiology & biology education*, 22(1), ev22i1-2385.
- Whitten, C., Labby, S., & Sullivan, S. L. (2019). The impact of pleasure reading on academic success. *Journal of Multidisciplinary Graduate Research*, 2(1), 48-64.
- Wieman, C., & Gilbert, S. (2014). The teaching practices inventory: A new tool for characterizing college and university teaching in mathematics and science. *CBE—Life Sciences Education*, 13(3), 552-569.
- Willms, J. D. (2003). *Student engagement at school. A sense of belonging and participation*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Wonglorsaichon, B., Wongwanich, S., & Wiratchai, N. (2014). The Influence of Students School Engagement on Learning Achievement: A Structural Equation Modeling Analysis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 116, 1748 – 1755.
- Wiggins, B. L., Eddy S. L., Wener-Fligner, L., Freisem K., Grunspan, D. Z., Theobald, E. J., Timbrook, J., & Crowe, A. J. (2017). ASPECT: A Survey to Assess Student Perspective of Engagement in an Active-Learning Classroom. *CBE—Life Sciences Education*, 16(32), 1–13.
- Wolf-Wendel, L., Ward, K., & Kinzie, J. (2009). A tangled web of terms: The overlap and unique contribution of involvement, engagement, and integration to understanding college student success. *Journal of College Student Development*, 50, 407-428.
- Wright, B. L. (2011). K-16 and beyond: African American male student engagement in STEM disciplines. *Journal of African American Males in Education (JAAME)*, 2(1), 5-9.

- Wright, A., & Angelini, M. (2012). Student engagement as transformation: An exploration of the academic and personal development of student mentors. *Journal of Applied Research in Higher Education*.
- Wylie, C., & Hodgen, E. (2012). Trajectories and patterns of student engagement: Evidence from a longitudinal study. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 585-599). Boston, MA: Springer.
- Yanto, H., Mula, J. M., & Kavanagh, M. H. (2011, November). Developing student's accounting competencies using Astin's IEO model: An identification of key educational inputs based on Indonesian student perspectives. In *Proceedings of the RMIT Accounting Educators' Conference, 2011: Accounting Education or Educating Accountants?*. University of Southern Queensland.
- Yazzie-Mintz, E. (2006): Voices of Students on Engagement: A Report on the 2006 High School Survey of Student Engagement. Bloomington: Center for Evaluation & Education Policy.
- You, J. W. (2020). The relationship between participation in extracurricular activities, interaction, satisfaction with academic major, and career motivation. *Journal of Career Development*, 47(4), 454-468.
- Young, A., & Fry, J. D. (2008). Metacognitive Awareness and Academic Achievement in College Students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8, 1-10.
- Yuhas, B. & BrckaLorenz, A. (2017). *Student-Faculty Interaction. FSSE Psychometric Portfolio*. Retrieved from fsse.indiana.edu. (13.5.2020.)

Prilog 1 Prikaz standarda i postupaka za obezbeđenje i unapređenje kvaliteta angažovanja studenata Univerziteta u Nišu

Prilog 1

PRIKAZ STANDARDA I POSTUPAKA ZA OBEZBEDENJE I UNAPREĐENJE
KVALITETA ANGAŽOVANJA STUDENATA UNIVERZITETA U NIŠU

MISIJA	
<p>FILozofski FAKULTET</p>	<p>Da koncipira i realizuje visokoškolsko obrazovanje, naučna istraživanja i stručni rad u oblasti društvenih i humanističkih nauka, i da neguje i promovise vrednosti kreativnog i kritičkog mišljenja, akademskog integriteta i profesionalne etike. Kao jedan od najstarijih fakulteta Univerziteta u Nišu i visokoškolska ustanova sa visokom reputacijom u zemlji i regionu, Fakultet je opredeljen da svojim delovanjem aktivno doprinosi razvoju nauke, obrazovanja, i akademske zajednice, i razvoju lokalne i regionalne društvene zajednice.</p> <p>Filozofski fakultet opredeljen je da neprekidno teži izuzetnim akademskim standardima i izvrsnosti u svim aspektima svog rada. Prepoznajući da su povezivanje i saradnja akademskih institucija neophodna osnova za unapređenje kvaliteta obrazovanja i nauke, Filozofski fakultet opredeljen je da neguje duh akademskog zajedništva i saradnje, i da teži integraciji u jedinstven evropski obrazovni prostor, gde će nastojati da potvrdi svoju reputaciju značajne i savremene visokoškolske institucije.</p>
<p>PRIRODNO – MATEMATIČKI FAKULTET</p>	<p>Da školuje visokokvalitetan kadar iz prirodnih nauka i tehnologije koji će biti pokretačka sila obrazovnog, naučnog i ekonomskog prosperiteta.</p>
<p>ELEKTRONSKI FAKULTET</p>	<p>Uključivanje Fakulteta u jedinstveni evropski obrazovni prostor u skladu sa najvišim standardima kvaliteta obrazovnog, naučno-istraživačkog i stručnog rada.</p> <p>Objedinjava obrazovanje, naučnoistraživački rad i učešće u razvoju društvene zajednice kroz javno delovanje.</p> <p>Svoju misiju Fakultet ostvaruje kroz: očuvanje i unapređenje akademskih standarda i vrednosti, prenošenje naučnih i stručnih znanja i veština, unapređenje kvaliteta visokog obrazovanja, nauke i stvaralaštva, obezbeđivanje naučno-stručnog podmlatka, promovisanje mobilnosti studenata, nastavnika i saradnika, razvoj pripreme studenata za celoživotno učenje, stvaranje uslova za interdiciplinarne i multidisciplinarne studijske programe u skladu sa potrebama tržišta rada, stvaranje uslova za uvođenje programa učenja na daljinu na studijskim programima, unapređenje kvaliteta nastavnog i nastavnog osoblja, pružanje mogućnosti pojedincima da pod jednakim uslovima steknu visoko obrazovanje i da se obrazuju tokom čitavog života, podizanje nivoa kvaliteta svih aktivnosti na Fakultetu i sveukupnih rezultata.</p> <p>Misija Fakulteta podrazumeva i osiguranje jedne od vodećih pozicija u obrazovanju i usavršavanju akademskog i stručnog kadra za sport, fizičko vaspitanje i rekreaciju, za profesije koje će svojim radom doprineti:</p> <p>unapređenju primene fizičkih aktivnosti kod dece i odraslih, korišćenju fizičkih aktivnosti u funkciji rasta i razvoja, primeni trenaižnih opterećenja u sportu, prevenciji zdravlja, korišćenju informacija o sportu, fizičkom vaspitanju, rekreaciji i zdravlju, naučnoj delatnosti u oblasti sporta, fizičkog vaspitanja i rekreacije.</p>
<p>FAKULTET ZAŠTITE NA RADU</p>	<p>OBEZBEDI najviše akademske standarde u obrazovanju, naučno-istraživačkom radu i učešću u razvoju društvene zajednice, OBRAZUJE kadrove sa visokim nivoom znanja koje stiču kroz aktivno učešće u obrazovnom i naučno-istraživačkom procesu i obezbeđuje im vodeću poziciju na tržištu znanja, ISTRAŽUJE pojave i procese u radnoj i životnoj sredini primenjujući najbolje dostupne tehnike, RAZVIJA sistemski pristup u obrazovanju i naučnim istraživanjima i nudi najbolja rešenja za poboljšanje kvaliteta radne i životne sredine.</p> <p>Fakultet svoju misiju ostvaruje kroz sledeće CILJEVE:</p> <p>povećanje interesovanja za studije na svim studijskim programima Fakulteta, unapređenje kvaliteta studijskih programa, nastave i uslova rada, unapređenje kvaliteta nastavnog i nenastavnog kadra, unapređenje kvaliteta i obima naučno-istraživačkih aktivnosti, unapređenje saradnje sa drugim visokoškolskim ustanovama i privrednim subjektima.</p>
<p>MEDICINSKI FAKULTET</p>	<p>*** Nije pronađen podatak</p>

Vizija pojedinih fakulteta Univerziteta u Nišu

VIZIJA	
FILOZOFSKI FAKULTET	<p>Da postane prepoznatljiv i u međunarodnoj akademskoj zajednici upravo po neprekidnom nastojanju da ispuni uvek više obrazovne, naučne i akademske standarde, i da, u skladu sa svojim izvornim principima, svojim delovanjem doprinosi razvoju kulture kvaliteta u društvu.</p> <p>U vrlo dinamičnom savremenom dobu prioritet nam je da pratimo, održimo i proširimo izvrsnost u nastavi i istraživanjima.</p> <p>Ciljevi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Razvoj racionalnog, kritičkog i inovativno-naučnog mišljenja studenata. • Uspostavljanje fleksibilne, dinamične i integrisane sredine za obrazovanje i istraživanja. • Kontinuirano usavršavanje zaposlenih. • Proširivanje saradnje sa drugim obrazovnim, naučnim i privrednim subjektima u zemlji i inostranstvu.
PRIRODNO – MATEMATIČKI FAKULTET	
ELEKTRONSKI FAKULTET	<p>Moderan i prepoznatljiv srpski, odnosno evropski fakultet koji se može porediti sa stranim visokoškolskim ustanovama najvišeg ranga po kvalitetu studijskih programa, nastave, naučnoistraživačkog i stručnog rada.</p>
FAKULTET SPORTA I FIZIČKOG VASPITANJA	<p>Ogleda se u perspektivnim, atraktivnim, savremenim i proverljivim studijskim programima koji u osnovi imaju primenu fizičkih aktivnosti u sportu, fizičkom vaspitanju i rekreaciji. Permanentno unapređenje svih oblika rada i razvijanja kulture kvaliteta omogućava da Fakultet postane uporediv sa drugim fakultetima.</p>
FAKULTET ZAŠTITE NA RADU	<p>Da se razvija kao vodeća, vrhunska i savremena ustanova jedinstvenog evropskog obrazovnog prostora sa jasno izraženim liderskim ambicijama u obrazovanju i nauci, što će učiniti da Fakultet bude uporediv sa drugim istaknutim visokoškolskim ustanovama istog profila i kapaciteta, na kojoj se obrazuju studenti sa inženjerskim i menadžerskim znanjima i veštinama u oblastima inženjerstva zaštite na radu, inženjerstva zaštite životne sredine, inženjerstva zaštite od požara, upravljanja vanrednim situacijama, upravljanja komunalnim sistemom i upravljanja zaštitom životne sredine.</p>
MEDICINSKI FAKULTET	<p>*** Nije pronađen podatak</p>

ANGAŽOVNJE STUDENATA U OBEZBEĐENJU I UNAPREĐENJU KVALITETA	
FILOZOFSKI FAKULTET	<p>Participacija studenata u sistemu obezbeđenja i unapređenja kvaliteta Filozofskog fakulteta zagarantovana je već navedenim aktima ustanove. Aktivna uloga studenata u procesu i sistemu obezbeđenja kvaliteta ostvaruje se radom Studentskog parlamenta kao i učesćem njihovih predstavnika u telima Fakulteta (Nastavno-naučno veće, Savet fakulteta, Centar za unapređenje kvaliteta fakulteta), angažovanjem u periodičnom ocenjivanju kvaliteta studijskih programa, nastavnog procesa, literature, bibliotečkih i informatičkih resursa, pedagoškog rada nastavnika, saradnika i uslova rada, kao i fakultetskih službi. Predlog za članove Komisije za unapređenje kvaliteta iz reda studenata utvrđuje Studentski parlament na način predviđen opštim aktom.</p>
PRIRODNO – MATEMATIČKI FAKULTET	<p>Studenti redovno i korektno obavljaju svoje radne obaveze, uredno pohađaju nastavu i aktivno učestvuju u nastavnom procesu, redovno izrađuju domaće radove i pristupaju polaganju kolokvijuma i ispita, učestvuju u međunarodnoj razmeni studenata, učestvuju u studentskim istraživačkim projektima, izjašnjavaju se putem anketa koje se odnose na različite oblasti kontrole kvaliteta, u komunikaciji s pojedinim subjektima obezbeđenja kvaliteta daju sugestije i predloge, učestvuju u radu Saveta, Nastavno-naučnog veća, Komisije za obezbeđenje kvaliteta, Studentskog parlamenta.</p>
ELEKTRONSKI FAKULTET	<p>Fakultet posebnim merama obezbeđuje učešće studenata u donošenju i sprovođenju strategije, standarda i postupaka obezbeđenja kvaliteta. U postupku samovrednovanja Fakultet uzima u obzir stavove i mišljenja studenata kroz njihovo neposredno učešće u radu organa Fakulteta, odnosno anketiranjem.</p>
FAKULTET SPORTA I FIZIČKOG VASPITANJA	<p>Svaki student upisan na osnovne akademske, master akademske i doktorske akademske studije dužan je da putem interaktivnog učešća u nastavi i dobrim uspehom na studijama doprinese obezbeđenju kvaliteta rada Fakulteta. Studenti doprinose obezbeđenju kvaliteta učešćem u radu Studentskog parlamenta, radom u organima fakulteta preko svojih predstavnika, unapređujući nastavni proces i sve druge delatnosti na Fakultetu. Neposrednim učešćem u ocenjivanju rada nastavnika, studenti ostvaruju bitan doprinos obezbeđenju kvaliteta nastavnog procesa. Studentski parlament preko svojih predstavnika učestvuje u procesu samovrednovanja Fakulteta, razmatra pitanja u vezi sa ocenom kvaliteta nastave, analizom efikasnosti studiranja, unapređenjem mobilnosti i podsticanjem naučno-istraživačkog rada.</p>
FAKULTET ZAŠTITE NA RADU	<p>Studenti imaju veoma značajnu ulogu, ne samo kroz svoje članstvo u Savetu Fakulteta, Nastavno-naučnom veću i Komisiji za obezbeđenje kvaliteta, već, pre svega, kroz svoje aktivnosti u Studentskom parlamentu.</p>
MEDICINSKI FAKULTET	<p>Studenti su aktivni partneri u implementaciji strategije obezbeđenja kvaliteta na Fakultetu. Kroz učešće svojih predstavnika u Centru za unapređenje kvaliteta (20% svih članova) i drugim organima Fakulteta, oni aktivno učestvuju u donošenju i sprovođenju strategije, standarda, postupaka i kulture obezbeđenja kvaliteta. Studenti ostvaruju svoje učešće u procesima unapređenja kvaliteta Fakulteta kroz direktne kontakte sa Centrom i kroz učešće u postupcima vrednovanja različitih aspekata rada na Fakultetu.</p>

Obezbeđenje i unapređenje kvaliteta angažovanja studenata u institucionalnom okruženju

INSTITUCIONALNO OKRUŽENJE	
<p>Praktične i interaktivne kompetencije studenti razvijaju i u vannastavnim projektima i aktivnostima, kako na samom Fakultetu i Univerzitetu, tako i u mnogobrojnim institucijama sa kojima Fakultet godinama unazad ima uspešnu saradnju. Ovaj vid kompetencija studenti stiču kroz volontiranje u raznovrsnim organizacijama, kako iz vladinog, tako i iz nevladinog sektora.</p> <p>Kancelarija za razvoj karijere i podršku studentima tokom cele godine stoji na raspolaganju studentima u pogledu karijernog vođenja ali i rešavanja bilo kakvih problema vezanih za studije.</p> <p>* Erasmus+, * Sportske aktivnosti, * Naučni skupovi namenjeni studentima, * Studentske novine, * Stručne ekskurzije i slično.</p>	<p>* Erasmus+, * Sportska takmičenja, * Hakaton takmičenja, * Takmičenja iz oblasti različitih studijskih programa.</p>
<p>FILOZOFSKI FAKULTET</p>	<p>PRIRODNO – MATEMATIČKI FAKULTET</p>
<p>ELEKTRONSKI FAKULTET</p>	<p>Organizovanje stručnih predavanja istaknutih diplomaca koji su na prestižnim svetskim univerzitetima. Teme tih predavanja su u skladu sa najnovijim svetskim trendovima čime se nastavnom kadru pomaže u inoviranju sadržaja predmeta.</p> <p>* Erasmus+, * Predavanja gostujućih stručnjaka iz različitih oblasti elektronike, * Programi stipendiranja od strane raznih, domaćih i inostranih kompanija, * Hakaton takmičenja, * Istraživački boravci u inostranstvu, * Oglasi za zaposlenje, * Plaćene stručne prakse i slično, * Studentska organizacija BEST.</p>
<p>FAKULTET SPORTA I FIZIČKOG VASPITANJA</p>	<p>* Erasmus+, * Pravilnik o vrednovanju vannastavnih aktivnosti</p>
<p>FAKULTET ZAŠTITE NA RADU</p>	<p>* Erasmus+, * Stipendije, * Saradnja sa Ministarstvom za rad, zapošljavanje, boračka i socijalna pitanja, * Sporazumi o poslovnoj saradnji sa udruženjima i kompanijama i slično.</p>
<p>MEDICINSKI FAKULTET</p>	<p>* Erasmus+, * Volonterske stručne prakse, * Organizovanje studenata mimo Parlamenta i Skupštine: Centar za naučnoistraživački rad studenata (CNIRS), International Federation of Medical Students' Associations – Serbia odnosno Komitet za međunarodnu saradnju studenata medicine - Srbija (lokalni komitet u Nišu) i Udruženje „Mladi ambasadori“.</p>

AKADEMSKI IZAZOV	
FILOZOFSKI FAKULTET	<p>Analizom specifikacije nastavnih predmeta na svim studijskim programima može se konstatovati da većina njih unutar predispitnih obaveza ili redovnih aktivnosti na predavanjima i vežbama uključuje izradu ozbiljnih radova poput seminarskih radova, istraživačkih nacrta, pedagoških radionica, pojedinačnih ili grupnih projekata, prevode stručnih tekstova a vrlo često i usmeno predstavljajući rezultata svog rada.</p> <p>Aktivno učestvovanje u nastavi donosi studentima određeni broj kredita (izražen u poenima), koji utiče na formiranje konačne ocene.</p>
PRIRODNO – MATEMATIČKI FAKULTET	<p>Programom svakog predmeta specificirane su predispitne obaveze koje obuhvataju aktivnosti na časovima, kolokvijume, domaće zadatke, laboratorijski i terenski rad, seminarski rad, individualne projekte i slično.</p>
ELEKTRONSKI FAKULTET	<p>Oblici provere znanja (predispitne obaveze) koji se primenjuju su domaći zadatak, kolokvijum, seminarski rad, individualni i grupni projekti, prezentacije, itd. Na vežbama se takođe kontinuirano proverava znanje studenata klasičnim propitivanjem, izradom zadataka, testovima, itd. Pri tome se oblik provere znanja prilagođava prirodi predmeta i veličini grupe. Što se tiče provere znanja na samom ispitu, osim klasičnih metoda (rešavanje testova i/ili zadataka, propitivanje), u praksu je iz pojedinih stručnih predmeta na višim godinama uvedena i provera sposobnosti studenata da samostalno realizuju odgovarajuće projektne zadatke sa kojima se mogu sresti u inženjerskoj praksi, pri čemu se od studenata zahteva da ponude, prezentuju i odbrane odgovarajuće praktično ili teorijsko rešenje datog problema.</p>
FAKULTET SPORTA I FIZIČKOG VASPITANJA	<p>Predavanja, interaktivni oblici nastave, laboratorijske vežbe, konsultacije, stručna praksa, motoričke vežbe u sali, seminari.</p>
FAKULTET ZAŠTITE NA RADU	<p>U realizaciji nastave kroz kurikulum svakog predmeta, gde god je to moguće, ostvaruje se interaktivna nastava u kojoj studenti praktično pokazuju primenu naučenih veština u rešavanju problema iz prakse. Ovakav način rada podstiče studente na kreativno razmišljanje što predstavlja svojevrsan trening za primenu stečenih znanja u svojoj profesionalnoj karijeri.</p> <p>U sadržaju kurikuluma svakog od akreditovanih programa koriste se metode realizacije nastave kroz nastavu tipa: frontalna nastava interaktivni tip nastave, računске vežbe, laboratorijske vežbe, praktična nastava, studije slučaja, prezentacija radova studenata, i drugo. Ove metode realizacije nastave omogućuju ostvarivanje ciljeva studijskih programa na svim nivoima studija u cilju ostvarivanja ishoda učenja. Iskustvo pokazuje pozitivne rezultate.</p>
MEDICINSKI FAKULTET	<p>Laboratorijske i kliničke veštine studenti izvode samostalno ili putem demonstracija veština od strane nastavnika ili saradnika svi oblici aktivne nastave baziraju na interaktivnoj nastavi koja se karakteriše diskusijama o problemu koji je tema nastavne jedinice, iznošenjem ličnog stava koji je potkrepljen teorijskom ili iskustvenom argumentacijom, uočavanjem dilema koje se odnose na postavljenu temu i njihovim razrešavanjem.</p>

Obezbeđenje i unapređenje kvaliteta angažovanja studenata u oblasti zajedničkog učenja studenata

ZAJEDNIČKO UČENJE STUDENATA	
FILOZOFSKI FAKULTET	<p>* Pri selekciji novih studenata, Fakultet obezbeđuje ravnopravnost i jednake mogućnosti studentima po svim osnovama (rasa, boja kože, pol, seksualna orijentacija, etničko, nacionalno ili socijalno poreklo, jezik, veroispovest, političko ili drugo mišljenje, status stečen rođenjem, postojanje senzornog ili motornog hendikepa, imovinsko stanje) i sprečava svaki vid diskriminacije. Pravo studenta na različitost i zaštitu od diskriminacije utvrđeno je i Statutom Filozofskog fakulteta</p> <p>* Kooperativno učenje se ostvaruje kroz rad u malim grupama i rad u timu uz razvijanje veština višesmerne komunikacije.</p>
PRIRODNO – MATEMATIČKI FAKULTET	<p>*Po nacionalnoj, verskoj, polnoj i socijalnoj osnovi studenti imaju ravnopravan tretman. Jednakost i ravnopravnost studenata sa posebnim potrebama su takođe, zagarantovani i neguju se od nastanka Fakulteta.</p> <p>*Zbog prirode studija najveći broj predmeta ima eksperimentalne vežbe koje studenti izvode samostalno, pri čemu koriste savremen pribor i uređaje.</p>
ELEKTRONSKI FAKULTET	<p>Prema Statutu Elektronskog fakulteta svaki student ima pravo na podjednako kvalitetne uslove studija ali pitanje studenata sa posebnim potrebama nije posebno definisano ni jednim dokumentom. Studenti sa posebnim potrebama za sada se nisu formalno žalili Fakultetu.</p>
FAKULTET SPORTA I FIZIČKOG VASPITANJA	<p>Jednakost i ravnopravnost studenata studijskog programa po svim osnovama (rasa, boja kože, pol, seksualna orijentacija, etničko, nacionalno ili socijalno poreklo...) zagarantovani su.</p>
FAKULTET ZAŠTITE NA RADU	<p>Prilikom upisa studenata na svim studijskim programima Fakulteta, poštuje se i garantuje jednakost kandidata po svim osnovama (rasa, boja kože, pol, seksualna orijentacija, etničko, nacionalno ili socijalno poreklo, jezik, veroispovest, političko ili drugo mišljenje, status stečen rođenjem, postojanje senzornog ili motornog hendikepa i imovinsko stanje). Statutom Fakulteta predviđeno je i studiranje kandidata sa posebnim potrebama.</p> <p>Tokom vežbi primenjuje se uglavnom interaktivni rad i samostalni rad.</p> <p>Grupa za vežbe do 60 studenata i grupa za laboratorijske vežbe do 20 studenata.</p>
MEDICINSKI FAKULTET	<p>Rad u maloj grupi (maksimalan broj od 80 studenata na predavanjima i 5 do 10 studenata u grupi za praktičnu nastavu na kliničkim predmetima) omogućava bolju interaktivnu komunikaciju između studenata i nastavnika (i studenata i pacijenata) i bolju integraciju kliničkog znanja i veština u zbrinjavanje pacijenata.</p>

Obezbeđenje i unapređenje kvaliteta angažovanja studenata u oblasti saradnje sa nastavnicima

ISKUSTIVO SA NASTAVNICIMA	
FILOZOFSKI FAKULTET	<p>Stalna povratna informacija o napredovanju studenata i savladavanju nastavne materije. Praćenje studentskog angažovanja, sposobnosti primene znanja, kritičkog pristupa znanju, samostalnosti u radu i dr. U cilju obezbeđivanja kvaliteta, Filozofski fakultet garantuje korektno i profesionalno ponašanje nastavnika tokom ocenjivanja studenata. Kao osnovne odlike ovakvog ponašanja određuju se objektivnost, etičnost, doslednost, demokratski korektan odnos prema studentu. Podaci o ponašanju nastavnika tokom ocenjivanja dobijaju se i analiziraju kontinuirano, zahvaljujući prevashodno studentskom anketiranju koje se sprovode na kraju svakog semestra.</p>
PRIRODNO – MATEMATIČKI FAKULTET	<p>Fakultet radi na uvođenju interaktivne nastave u svaki nivo nastavnog procesa. Međutim, broj studenata koji aktivno učestvuje u diskusijama sa nastavnicima i kolegama još uvek je nedovoljan.</p>
ELEKTRONSKI FAKULTET	<p>Studentima su pored redovnih predavanja i vežbi iz svakog predmeta obezbeđene konsultacije sa nastavnicima i saradnicima u terminima koji su definisani na početku svakog semestra. Fakultet organizuje, ukoliko postoji zainteresovanost studenata, besplatnu dopunsku nastavu iz predmeta prve godine akademskih studija.</p>
FAKULTET SPORTA I FIZIČKOG VASPITANJA	<p>Svaki nastavnik, na prvom času, upoznaje studente sa obavezom praćenja nastave, odnosno prisustva predavanjima i vežbama, ciljevima, ishoidima učenja, sadržajem predmeta, literaturom, metodama izvođenja nastave, načinom sticanja poena na predispitnim obavezama i na ispitu.</p>
FAKULTET ZAŠTITE NA RADU	<p>Studenti u anketama daju utiske i sugestije u vezi sa svim oblicima nastave, uključujući mišljenje o proceni uslova i organizacije studijskih programa, kao i o objektivnosti ocenjivanja, o pedagoškom i etičkom pristupu nastavnika. U anketama sprovedenim u periodu 2017-2019. godine studenti su organizaciju nastave na predmetima svih studijskih programa, kao i objektivnost ocenjivanja nastavnika, profesionalnost, etičnost i komunikaciju sa studentima, ocenili kao vrlo dobru.</p>
MEDICINSKI FAKULTET	<p>Ponašanje nastavnika tokom ocenjivanja studenata periodično ocenjuju studenti putem anketa koje sprovodi Komisija za osiguranje kvaliteta nastave u okviru Centra za unapređenje kvaliteta. Mišljenje studenata je da se skoro svi nastavnici ponašaju korektno i profesionalno tokom ocenjivanja studenata; 80-95% studenata smatra da nema neregularnosti pri polaganju ispita.</p>

ISHODI UČENJA	
FILOZOFSKI FAKULTET	<p>*primena usvojenih znanja, tehnika i veština u praksi, rešavanje konkretnih problema iz struke i oblasti studiranja. *kritički i analitički pristup problemima u struci, vršenje sopstvenih refleksija na bazi sintetičkog zaključivanja, sopstvenog iskustva i aktivnog odnosa prema sebi i sopstvenom okruženju; *primene stečena znanja i kompetencije u svojoj profesiji, adekvatno koriste i interpretiraju stručnu literaturu i savremene informaciono-komunikacionu tehnologiju u oblasti struke i srodnih oblasti, profesionalno se odnose, kreativno i kritički razmišljaju; *kontinuirano prate i implementiraju novine i reforme u struci; *sprovode istraživanja, prikupljaju i tumače potrebne podatke, informišu naučnu, stručnu i širu javnost o svom radu i rezultatima rada, prenose znanja na druge; * samostalno vode i odgovorno upravljaju srednje kompleksnim stručnim projektima; *proaktivno deluju u radnom okruženju i nadograđuju postojeće socijalne potrebe za timski rad, međuprofessionalnu i multisektorsku kooperaciju uz visok nivo profesionalizma; *analiziraju i vrednuju jednostavne koncepte, modele, i principe teorije i prakse u oblasti nauke i nastave i aktivno unapređuju postojeću praksu na bazi samoevaluacije u autorefleksije; *razvijaju pozitivan odnos prema celoživotnom učenju i nužnosti daljeg intelektualnog, profesionalnog i ličnog usavršavanja;</p> <p>*nastave profesionalno usavršavanje i akademsku nadgrađuju na višim nivoima studija.</p>
PRIRODNO – MATEMATIČKI FAKULTET	<p>Ishodi učenja definisani su za svaki predmet ponaosob u okviru akreditovanih studijskih programa.</p> <p>Primer: ISHODI STUDIJSKOG PREDMETA OPŠTA HEMIJA</p> <p>*niveisanje znanja opšte hemije i osposobljavanje za praćenje kurseva hemije koji slede, *razumevanje da hemijske osobine elemenata zavise od strukture atoma, a da osobine jedinjenja zavise od tipa interakcija između atoma u molekulu i vrste veze, *razumevanje uloge eksperimenta u sticanju, proveru i potvrđivanju znanja, *razumevanje značaja hemijskih promena u svakodnevnom životu, sličnosti i razlike između hemijskih reakcija</p>
ELEKTRONSKI FAKULTET	<p>*inženjeri kompetentni za razvoj i projektovanje složenih sistema i delova sistema iz oblasti proizvodnje, prenosa, distribucije i korišćenja električne energije; *znanje za projektovanje, izgrađuju i održavanje postrojenja na današnjem stepenu razvoja, kao i onih profila koji će u velikoj meri imati znanja za razumevanje i primenu novih tehnologija i savremenih trendova u elektroenergetici; *teorijska znanja i praktične veštine neophodne za projektovanje, proizvodnju i primenu elektronskih komponentata i mikrosistema, projektovanje i karakterizaciju materijala koji se koriste u elektronici; *vladanje postupcima i metodama kontrole kvaliteta i određivanja pouzdanosti elektronskih komponentata i mikrosistema; *znanja koja su potrebna za projektovanje, primenu i proizvodnju komponentata i sistema za solarne i ostale alternativne izvore energije; *znanja i veštine neophodne za projektovanje, proizvodnju i testiranje integriranih kola, uređaja i sistema zasnovanih na primeni mikroprocesora kako u oblasti elektronike široke potrošnje, tako i u multimedijalnim sistemima, elektronici i energetskej elektronici; *razvijena svest kod inženjera o važnosti zaštite životne sredine i odgovornosti koju inženjer preuzima razvojem svakog novog proizvoda tokom celokupnog veka uređaja ili sistema; *sposobnost inženjera da koriste softverske alate za projektovanje i razvoj aplikativnih softvera, baza podataka, računarskih mreža i računarskog hardvera; *znanja potrebna za poslove projektanta uređaja, mreža i sistema u savremenim mikrotalasnim, satelitskim, mobilnim, bežičnim, kablovskim i optičkim telekomunikacijama;</p> <p>*znanja i veštine neophodne za praktičnu primenu računara, mikroprocesora, programabilnih kontrolera, robota i manipulatora, merne tehnike i uređaja za akviziciju;</p> <p>*kvalifikacije za projektovanje i realizaciju upravljačkih sistema sa veštačkom inteligencijom i specijalizovanih računarskih sistema za ugrađuju;</p> <p>*znanja iz oblasti upravljanja složenim procesima pomoću velikih računarskih sistema i oblasti upravljanja elektroenergetskim sistemima.</p>
FAKULTET SPORTA I FIZIČKOG VASPITANJA	<p>Opšte kompetencije: *sposobnost analize i sinteze, *primene stečenih znanja u praksi, *razmene stručnih informacija. Predmetno – specifične kompetencije: *znanja iz naučne oblasti,</p> <p>*praktična primena tih znanja i potreba za daljim usavršavanjem, *formiranje sposobnosti efikasne stručne komunikacije u oblasti.</p>
FAKULTET ZAŠTITE NA RADU	<p>Ishodi obrazovanja definisani su za svaki predmet ponaosob u okviru akreditovanih studijskih programa.</p> <p>Primer: ISHODI STUDIJSKOG PREDMETA HEMIJA</p> <p>*osposobljavanje studenata za primenu osnovnih hemijskih znanja u primenjenim i specijalnim hemijskim disciplinama iz oblasti zaštite radne i životne sredine, oblasti zaštite od požara i eksplozija i oblastima upravljanja komunalnim sistemima i vanrednim situacijama.</p>
MEDICINSKI FAKULTET	<p>Omogućavaju sticanje Znanja (Z), Veština (V) i Stavova/Ponašanja (SP) u okviru sledećih kategorija kompetencija (ishoda):</p> <ul style="list-style-type: none"> * integracija bazičnih nauka u medicinu * integracija kliničkog znanja i veština u zbrinjavanje pacijenata * interpersonalne i veštine komunikacije * profesionalizam * organizacija i sistemski pristup medicini * kontinuirana edukacija i lično usavršavanje

Prilog 2 Molba za davanje saglasnosti za sprovođenje empirijskog dela istraživanja

Prilog 2

ПРЕДМЕТ: Молба за давање сагласности за спровођење емпиријског дела истраживања

Продекану за наставу _____

Замолила бих за Вашу сагласност да реализујем истраживање на Филозофском факултету Универзитета у Нишу, у сврху израде докторске дисертације на тему *Квалитет ангажовања студената у високошколском контексту*.

Дисертација је усмерена на истраживање комплексног међуодноса ангажовања студената и особности високошколског контекста, односно хотизонталне и вертикалне условљености кроз релације екстензивних фацитатора (фактора) и интензивних индикатора (показатеља) који овај квалитет одређују на факултетима Универзитета у Нишу. Очекујемо да ће добијени резултати пружити увид у различите аспекте и могућности за унапређивање студентског ангажовања и богаћења искуства студирања.

У спровођењу овог истраживања биће коришћена два инструмента у папирној форми за чије попуњавање испитаницима не би требало више од 30 минута. Први инструмент, упитник намењен студентима процењује однос студената према ангажовању и њихово партиципирање у активностима док је други намењен наставницима и њиховим перцепцијама ангажовања студената. Такође, од испитаника ће бити затражени општи подаци као што су пол, место рођења, тип смештаја, економски статус, начин финансирања студија, академска постигнућа за студенте, односно пол, године радног стажа, научно звање, број наставних предмета, стручно усавршавање за наставнике. Уз молбу прилажем примерке упитника.

Уколико одобравате спровођење истраживања у Вашој установи, ради одрживости истраживања и саме дисертације било би пожељно (уколико сте у могућности) да дозволу за спровођење истраживања упутите и у писменој и печатом установе овереној форми. Упитнике би испитаници попуњавали према времену и месту које Ви одредите и под надзором реализатора истраживања. Учешће Ваше установе у овом истраживању дало би велик допринос у изради докторске дисертације и отворило нове могућности за даљу сарадњу и истраживања. За додатна питања можете се јавити на број телефона 0604235662 и email: marina.ciric@filfak.ni.ac.rs

12.03.2020. у Нишу

С поштовањем,
Марина Ђирић

Студент докторских студија
Департман за педагогију
Филозофски факултет Универзитета у Нишу

Prilog 3 Saglasnost za sprovođenje istraživanja

Prilog 3

Универзитет у Нишу
Филозофски факултет

18105 Ниш • Ћирила и Методија 2 • Пош. фак 91
Телефон-центра: (018) 514-312
Деканат: 514-311 • Факс: 514-310
имејл: info@filfak.ni.ac.rs



University of Niš
Faculty of Philosophy

18105 Niš • Ćirila i Metodija 2 • P.O. Box 91
Phone: +381 18 514312
Dean's office: +381 18 514311 • Fax: +381 18 514310
e-mail: info@filfak.ni.ac.rs

Република Србија
УНИВЕРЗИТЕТ У НИШУ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
Број: 1/20-01
13. 5. 2020. год.
— Н. И. Ш —

САГЛАСНОСТ

у вези са реализацијом истраживања у оквиру докторске дисертације
Марине Ћирић, студенткиње докторских академских студија педагогије на
Филозофском факултету у Нишу

Поштована,

У вези са Вашим захтевом који сте доставили 12.03.2020. године, обавештавам Вас да Вам је одобрено спровођење истраживања (у оквиру израде докторске дисертације на тему *Квалитет ангажовања студената у високошколском контексту*) на Филозофском факултету Универзитета у Нишу. Задавање упитника студентима можете обавити у време одржавања редовне наставе, а на основу претходног договора са наставницима и сарадницима који реализују часове на којима бисте задавали инструменте. О начину задавања упитника наставницима можете се договарати са наставницима у време одржавања редовних консултација са студентима.

Ниш, 12.03.2020.



Продекан за наставу

Ђорѓић
Д-р др Гордана Ћирић

Prilog 4 Dozvola za korišćenje NSSE upitnika o angažovanju studenata u visokoškolskom kontekstu

Prilog 4



The College Student Report Item Usage Agreement

The National Survey of Student Engagement's (NSSE) survey instrument, *The College Student Report*, is copyrighted and the copyright is owned by The Trustees of Indiana University. Any use of survey items contained within *The College Student Report* is prohibited without prior written permission from Indiana University. When fully executed, this Agreement constitutes written permission from the University, on behalf of NSSE, for the party named below to use an item or items from *The College Student Report* in accordance with the terms of this Agreement.

In consideration of the mutual promises below, the parties hereby agree as follows:

- 1) The University hereby grants **Marina Ćirić** ("Licensee") a nonexclusive, worldwide, irrevocable license to use, reproduce, distribute, publicly display and perform, and create derivatives from, in all media now known or hereafter developed, the item(s) listed in the proposal attached as Exhibit A, solely for the purpose of including such item(s) in the survey activity described in Exhibit A, which is incorporated by reference into this Agreement. This license does not include any right to sublicense others. This license only covers the survey instrument, time frame, population, and other terms described in Exhibit A. Any different or repeated use of the item(s) shall require an additional license.
- 2) "National Survey of Student Engagement", "NSSE", and the NSSE logo are registered with the U.S. Patent and Trademark Office. Except as provided in part 3c below, these elements may not be incorporated without permission in materials developed under this agreement, including but not limited to surveys, Web sites, reports, and promotional materials.
- 3) In exchange for the license granted in section 1, Licensee agrees:
 - a) there will be no licensing fee to use NSSE items for the purposes described in Exhibit A;
 - b) to provide to NSSE frequency distributions and means on the licensed item(s);
 - c) on the survey form itself, and in all publications or presentations of data obtained through the licensed item(s), to include the following citation: "Items xx and xx used with permission from *The College Student Report*, National Survey of Student Engagement, Copyright 2001-19 The Trustees of Indiana University";
 - d) to provide to NSSE a copy of any derivatives of, or alterations to, the item(s) that Licensee makes for the purpose of Licensee's survey ("modified items"), for NSSE's own nonprofit, educational purposes, which shall include the use of the modified items in *The College Student Report* or any other survey instruments, reports, or other educational or professional materials that NSSE may develop or use in the future. Licensee hereby grants the University a nonexclusive, worldwide, irrevocable, royalty-free license to use,

Indiana University Center for Postsecondary Research
1900 East Tenth Street • Eigenmann Hall, Suite 419 • Bloomington, IN 47406
Phone: (812) 856-5824 • Fax: (812) 856-5150 • E-mail: nsse@indiana.edu • Web Address: www.nsse.iub.edu



reproduce, distribute, create derivatives from, and publicly display and perform the modified items, in any media now known or hereafter developed; and

- e) to provide to NSSE, for its own nonprofit, educational purposes, a copy of all reports, presentations, analyses, or other materials in which the item(s) licensed under this Agreement, or modified items, and any responses to licensed or modified items, are presented, discussed, or analyzed. NSSE shall not make public any data it obtains under this subsection in a manner that identifies specific institutions or individuals, except with the consent of the Licensee.

4) This Agreement expires on July 1, 2020.

The undersigned hereby consent to the terms of this Agreement and confirm that they have all necessary authority to enter into this Agreement.

For The Trustees of Indiana University:

Digitally signed by Alexander McCormick
DN: postalCode=47405, o=Indiana University, street=900 E
7th St., street=900 E, 7th St., st=IN, IN=Bloomington, c=US,
cn=Alexander McCormick, email=amcc@indiana.edu
Date: 2020.03.13 16:06:11 -0400

Alexander C. McCormick
Director
National Survey of Student Engagement

Date

For Licensee:

Marina Ćirić
Student
University of Nis, Serbia

Date

For Advisor:

Bisera Jevtić, Ph.D.
Full Professor
University of Nis, Serbia

Date

Prilog 5 NSSE upitnik o angažovanju studenata u visokoškolskom kontekstu

Prilog 5

UPITNIK O ANGAŽOVANJU STUDENATA U VISOKOŠKOLSKOM KONTEKSTU

Poštovani,

Upitnik koji se nalazi pred Vama, namenjen je Vašoj proceni prilika i načina za angažovanje na fakultetu koji pohađate. Upitnik je anoniman. Podaci dobijeni ovim istraživanjem služiće samo u naučno-istraživačke svrhe i kao takvi neće biti zloupotrebjeni.

Molimo Vas da pažljivo pročitate tvrdnje i za svaku označite sa X u kojoj meri se sa njom slažete.

1. Tokom studiranja, koliko često ste:		Nikad	Ponekad	Često	Stalno
a.	Postavljali pitanja ili doprinosili diskusijama na druge načine				
b.	Prisustvovali času a da niste pročitali literaturu ili uradili zadatak				
c.	Pitali drugog studenta za pomoć da bolje razumete neki sadržaj ili zadatak				
d.	Objasnili nastavni sadržaj jednom ili većem broju studenata				
e.	Pripremali se za ispite/kolokvijume razgovarajući ili učeći sa drugim studentima				
f.	Radili sa drugim studentima na predispitnim zadacima				
g.	Realizovali prezentaciju na času				

2. Tokom studiranja, koliko često ste:		Nikad	Ponekad	Često	Stalno
a.	Kombinovali znanja iz različitih predmeta prilikom izrade nekog zadatka				
b.	Povezali sadržaje koje učite sa društvenim problemima i pitanjima				
c.	Uključili različite perspektive (političke, verske, kulturološke, rodne, itd.) prilikom diskusija ili izrade zadataka				
d.	Preispitali sopstvena viđenja određene teme ili pitanja				
e.	Pokušali da razumete nečije stavove posmatrajući ih iz njegove/njene perspektive				
f.	Naučili nešto zbog čega ste promenili način na koji posmatrate određeno pitanje ili pojam				
g.	Povezali naučeno sa svojim iskustvom i znanjem				

3. Tokom studiranja, koliko često ste sa nastavnicima:		Nikad	Ponekad	Često	Stalno
a.	Razgovarali o planovima za budući posao				
b.	Sarađivali u okviru vannastavnih aktivnosti (studentske organizacije, tribine, skupovi, manifestacije, itd.)				
c.	Razgovarali o nastavnim sadržajima, temama ili pojmovima van nastave				
d.	Razgovarali o svom akademskom napretku				

Upitnik se koristi uz dozvolu - The College Student Report, National Survey of Student Engagement, Copyright 2001-20 The Trustees of Indiana University

4. Koliko je u nastavi na fakultetu naglašeno:		Malo	Umereno	Prilično	Mnogo
a.	Učenje napamet				
b.	Primenjivanje činjenica, teorija ili metoda u rešavanju praktičnih problema u postojećim i novim situacijama				
c.	Analiziranje raščlanjivanjem ideja, iskustava i načina mišljenja				
d.	Procenjivanje različitih gledišta, pristupa rešenju problema ili izvora informacija				
e.	Razvijanje novih ideja ili razumevanje na osnovu različitih podataka i informacija				

5. Tokom studiranja, u kojoj meri su Vaši nastavnici:		Malo	Umereno	Prilično	Mnogo
a.	Objasnili ciljeve i zahteve predmeta ili časa				
b.	Realizovali predavanja na sistematičan i organizovan način				
c.	Koristili primere i ilustracije da objasne komplikovane pojmove				
d.	Korigovali zadatke studenata tokom izrade				
e.	Blagovremeno i detaljno informisali studente o učinku na testovima ili urađenim zadacima				

6. Tokom studiranja, koliko često ste:		Nikad	Ponekad	Često	Stalno
a.	Donosili zaključke na osnovu sopstvene analize numeričkih podataka (brojeva, tabela, statističkih podataka, itd.)				
b.	Primenili numeričke podatke da ispitete teme i pitanja iz stvarnog sveta (nezaposlenost, klimatske promene, javno zdravlje, itd.)				
c.	Procenjivali zaključke drugih, donetih na osnovu numeričkih podataka				

7. Koliko ste seminarskih radova, eseja i drugih pisanih zadataka uradili OVE ŠKOLSKE GODINE? (Uključujući i one koje niste završili do sada)		0	1-2	3-5	6-10	11-15	16-20	>20
a.	Do 5 stranica							
b.	Između 6 i 10 stranica							
c.	11 stranica i više							

8. Koliko često ste na fakultetu komunicirali sa osobama koje se razlikuju od Vas prema:		Nikad	Ponekad	Često	Stalno
a.	Nacionalnoj pripadnosti				
b.	Ekonomskom statusu				
c.	Religijskim uverenjima				
d.	Društveno-političkim stavovima				

9. Tokom studiranja, koliko često ste:		Nikad	Ponekad	Često	Stalno
a.	Identifikovali ključne informacije iz zadate literature				
b.	Pregledali/učili iz svojih beležaka sa časova				
c.	Rezimirali nešto iz materijala sa časova				

10. Koliko su Vas nastavni predmeti koje ste pohađali na fakultetu podsticali da „date sve od sebe“?	1	2	3	4	5	6	7
	Nimalo						Veoma

Upitnik se koristi uz dozvolu • The College Student Report, National Survey of Student Engagement, Copyright 2001-20 The Trustees of Indiana University

11. U kojim od navedenih vannastavnih aktivnosti ste učestvovali ili planirate da učestvujete tokom studiranja?		Učestvovao /la	Planiram da učestvujem	Ne planiram da učestvujem	Nisam siguran/na
a.	Stručnoj praksi koja nije predviđena studijskim programom				
b.	Radu studentskih organizacija ili grupa				
c.	Podučavanju drugih studenata (demonstratori)				
d.	Organizovanim usavršavanjima i seminarima				
e.	Međunarodnim razmenama studenata				
f.	Organizovanim okupljanjima i manifestacijama				
g.	Sportskim događajima				
h.	Nagrađnim konkursima i takmičenjima				
i.	Humanitarnim akcijama				
j.	Pisanju samostalnog naučnog rada				
k.	Pisanju naučnog rada u koautorstvu sa nastavnicima				
l.	Naučno-istraživačkom projektu				
m.	Nacionalnim ili međunarodnim naučnim skupovima				

12. Da li nastavni predmeti na fakultetu obuhvataju društveno korisno učenje? (Organizovani projekti u okviru nastavnog predmeta koji se sprovode u cilju doprinošenja društvenoj zajednici)	Ne	Nisam siguran/na	Da

13. Kako procenjujete Vašu komunikaciju sa:	1 Loša	2	3	4	5	6	7 Odlična
a. Drugim studentima							
b. Nastavnicima							
c. Saradnicima u nastavi							
d. Službom za nastavu, studentska pitanja, podršku studentima							
e. Službom za finansije, opšte i pravne poslove							

14. Koliko se na fakultetu koji pohađate:	Malo	Umereno	Prilično	Mnogo
a. Vremena provodi u učenju i predispitnim obavezama				
b. Pruža podrška studentima da ostvare akademski uspeh				
c. Organizuje podrška studentima u učenju (mentorstvo, tutorstvo, itd.)				
d. Podstiče saradnja među studentima				
e. Omogućuje društveno angažovanje studenata				
f. Pruža podrška u oblastima važnim za blagostanje studenata (rekreacija, zdravstvena zaštita, savetovanje, itd.)				
g. Pomaže studentima da usklade i organizuju lične obaveze (porodica, prijatelji, posao, itd.)				
h. Organizuju različite aktivnosti i događaji (putovanja, sportske aktivnosti, muzička i umetnička dešavanja, itd.)				
i. Organizuju događaji vezani za značajne društvene, ekonomske ili političke teme (gostovanja domaćih i stranih predavača iz različitih oblasti, poseta tribinama, itd.)				

15. U kojoj meri se slažete sa sledećim tvrdnjama:		U potpunosti se ne slažem	Ne slažem se	Slažem se	U potpunosti se slažem
a.	Osećam se prijatno na fakultetu				
b.	Osećam se cenjeno na fakultetu				
c.	Osećam da sam deo fakultetske zajednice				

16. Koliko sati, u proseku, nedeljno provedete u:		0	1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	>30
a.	Pripremi za nastavu (učenje, čitanje, pisanje, predispositni zadaci, vežbanje...)								
b.	Vannastavnim aktivnostima (studentske organizacije, sportska takmičenja, studentske publikacije, itd.)								
c.	Poslu za koji ste plaćeni								
d.	Volonterskom ili društveno korisnom radu								
e.	Odmoru i druženju (vreme sa prijateljima, video igre, TV, komunikacija putem Interneta, i sl.)								
f.	Brizi o članovima porodice (deci, roditeljima...)								
g.	Putovanju do fakulteta (pešači, provodi vreme u saobraćaju)								

17. Od ukupnog vremena koje provedete u učenju, koliko posvetite zadacima koje su zadali nastavnici?	Veoma malo	Malo	Oko polovine	Većinu	Uglavnom sve

18. Koliko je iskustvo koje ste stekli tokom studiranja doprinelo Vašem znanju, veštinama i ličnom razvoju u oblasti:		Malo	Umereno	Prilično	Mnogo
a.	Jasnog i efikasnog pisanja				
b.	Jasnog i efikasnog usmenog izražavanja				
c.	Analize numeričkih i statističkih podataka				
d.	Kritičkog i analitičkog razmišljanja				
e.	Sticanja znanja i veština za budući posao				
f.	Efikasne saradnje sa drugima				
g.	Razvijanja ili razjašnjavanja ličnog sistema vrednosti i etike				
h.	Razumevanja ljudi iz različitih sredina (ekonomske, kulturne, političke, verske, nacionalne pripadnosti, itd.)				
i.	Rešavanja realnih problema				
j.	Informisanja i društvenog aktivizma				

19. Kako biste procenili Vaše iskustvo studiranja?	Loše	Zadovoljavajuće	Dobro	Odlično

20. Ukoliko biste se ponovo upisivali, da li biste odabrali isti fakultet?	Ne	Verovatno ne	Verovatno da	Da

21. Da li ćete upisati master akademske studije na istom fakultetu?	Ne	Nisam siguran/na	Da

22. Koji je Vaš najviši željeni akademski nivo?	Osnovne akademske studije	Master akademske studije	Doktorske akademske studije

23. Šta u vezi Vašeg iskustva na fakultetu smatrate najpozitivnijim, a šta najnegativnijim?

24. Navedite najznačajnije obrazovno iskustvo koje ste stekli tokom studiranja.

Molimo Vas da zaokružite slovo ispred sledećih tvrdnji.

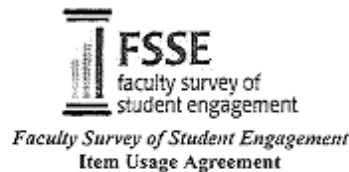
<i>Pol:</i>	
a. Muški	b. Ženski
<i>Fakultet koji pohađate:</i>	
a. Fakultet sporta i fizičke kulture	b. Prirodno-matematički fakultet
c. Filozofski fakultet	d. Medicinski fakultet
e. Elektronski fakultet	f. Fakultet zaštite na radu
<i>Uspeh u završnoj godini srednje škole:</i>	
a. Odličan	b. Vrlo dobar
c. Dobar	d. Dovoljan

Uputnik se koristi uz dozvolu • The College Student Report, National Survey of Student Engagement, Copyright 2001-20 The Trustees of Indiana University

<i>Godina studija:</i>	
a. 1	b. 2
c. 3	d. 4
<i>Prosečna ocena tokom studija:</i>	
a. 6,1 – 7	b. 7,1 – 8
c. 8,1 – 9	d. 9,1 – 10
<i>Način finansiranja studija:</i>	
a. Finansiranje iz budžeta	b. Samofinansiranje
<i>Da li je fakultet koji pohađate bio Vaš prvi izbor?</i>	
a. Da	b. Ne
<i>Da li ste tokom studija obnovili godinu?</i>	
a. Jesam	b. Nisam
<i>Broj studenata na studijskoj grupi koju pohađate:</i>	
a. 1-10	b. 11-20
c. 21-30	d. 31-40
e. 41-50	f. 51-60
g. 61-70	h. >71
<i>Tip smeštaja za vreme studiranja:</i>	
a. Kod roditelja	b. Iznajmljen stan
c. Studentski dom	d. Sopstveni stan
e. Kod rođaka	f. Drugo
<i>Izvor sredstava za život tokom studija:</i>	
a. Izdržavano lice (od strane roditelja/rođaka)	b. Lični prihodi (ušteđevina, nasledstvo i sl.)
c. Stipendija koju daje javna uprava	d. Kredit koji daje javna uprava
e. Komercijalni kredit/ Stipendije firmi	f. Drugo
<i>Kako biste opisali ekonomski status Vaše porodice?</i>	
a. Nizak (imamo samo za najosnovnije potrebe)	b. Visok (imamo dovoljno da ne brinemo)
c. Veoma visok (živimo bolje od većine)	
<i>Školska sprema oca:</i>	
a. Osnovna škola	b. Srednja škola
c. Visoka škola ili fakultet	d. Magisterijum/master
e. Doktorat	
<i>Školska sprema majke:</i>	
a. Osnovna škola	b. Srednja škola
c. Visoka škola ili fakultet	d. Magisterijum/master
e. Doktorat	

Prilog 6 Dozvola za korišćenje FSSE upitnika za nastavnike o angažovanju studenata u visokoškolskom kontekstu

Prilog 6



The Faculty Survey of Student Engagement (FSSE) survey instrument is copyrighted and the copyright is owned by The Trustees of Indiana University. Any use of survey items contained within *FSSE* is prohibited without prior written permission from Indiana University. When fully executed, this Agreement constitutes written permission from the University, on behalf of FSSE, for the party named below to use an item or items from *FSSE Survey* in accordance with the terms of this Agreement.

In consideration of the mutual promises below, the parties hereby agree as follows:

- 1) The University hereby grants **Marina Ćirić** ("Licensee") a nonexclusive, worldwide, irrevocable license to use, reproduce, distribute, publicly display and perform, and create derivatives from, in all media now known or hereafter developed, the item(s) listed in the proposal attached as Exhibit A, solely for the purpose of including such item(s) in the survey activity described in Exhibit A, which is incorporated by reference into this Agreement. This license does not include any right to sublicense others. This license only covers the survey instrument, time frame, population, and other terms described in Exhibit A. Any different or repeated use of the item(s) shall require an additional license.
- 2) "Faculty Survey of Student Engagement", "FSSE", and the FSSE logo are registered with the U.S. Patent and Trademark Office. Except as provided in part 3c below, these elements may not be incorporated without permission in materials developed under this agreement, including but not limited to surveys, Web sites, reports, and promotional materials.
- 3) In exchange for the license granted in section 1, Licensee agrees:
 - a) there will be no licensing fee to use FSSE items for the purposes described in Exhibit A;
 - b) to provide to FSSE frequency distributions and means on the licensed item(s);
 - c) on the survey form itself, and in all publications or presentations of data obtained through the licensed item(s), to include the following citation: "Items xx and xx used with permission from Faculty Survey of Student Engagement, Copyright 2003-19 The Trustees of Indiana University";
 - d) to provide to FSSE a copy of any derivatives of, or alterations to, the item(s) that Licensee makes for the purpose of Licensee's survey ("modified items"), for FSSE's own nonprofit, educational purposes, which shall include the use of the modified items in *Faculty Survey of Student Engagement* or any other survey instruments, reports, or other educational or professional materials that FSSE may develop or use in the future. Licensee hereby grants the University a nonexclusive, worldwide, irrevocable, royalty-

Indiana University Center for Postsecondary Research
*1900 East Tenth Street • Eigenmann Hall, Suite 419 • Bloomington, IN 47406
Phone: (812) 856-5824 • Fax: (812) 856-5150 • E-mail: fsse@indiana.edu • Web Address: www.fsse.indiana.edu



free license to use, reproduce, distribute, create derivatives from, and publicly display and perform the modified items, in any media now known or hereafter developed; and

- e) to provide to FSSE, for its own nonprofit, educational purposes, a copy of all reports, presentations, analyses, or other materials in which the item(s) licensed under this Agreement, or modified items, and any responses to licensed or modified items, are presented, discussed, or analyzed. FSSE shall not make public any data it obtains under this subsection in a manner that identifies specific institutions or individuals, except with the consent of the Licensee.

4) This Agreement expires on July 1, 2020.

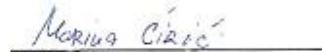
The undersigned hereby consent to the terms of this Agreement and confirm that they have all necessary authority to enter into this Agreement.

For The Trustees of Indiana University:


Thomas F. Nelson Laird
Associate Professor & FSSE Principle Investigator
Faculty Survey of Student Engagement


March 9, 2020
Date

For Licensee:


Marina Cirić
Student
University of Nis, Serbia

March 6, 2020
Date

For Advisor:


Bisera Jevtić, Ph.D.
Full Professor
University of Nis, Serbia

March 6, 2020
Date

Indiana University Center for Postsecondary Research
1900 East Tenth Street • Eigenmann Hall, Suite 419 • Bloomington, IN 47406
Phone: (812) 855-5824 • Fax: (812) 855-5150 • E-mail: fsse@indiana.edu • Web Address: www.fsse.indiana.edu

Prilog 7 FSSE upitnik za nastavnike o angažovanju studenata u visokoškolskom kontekstu

Prilog 7

UPITNIK ZA NASTAVNIKE O ANGAŽOVANJU STUDENATA U VISOKOŠKOLSKOM KONTEKSTU

Poštovani,

Upitnik koji se nalazi pred Vama, namenjen je Vašoj proceni prilika i načina za angažovanje studenata na fakultetima Univerziteta u Nišu. Upitnik je anoniman. Podaci dobijeni ovim istraživanjem služiće samo u naučno-istraživačke svrhe i kao takvi neće biti zloupotrebjeni.

Molimo Vas da pažljivo pročitate tvrdnje i za svaku označite sa X u kojoj meri se sa njom slažete.

1. Koliko važnim smatrate učešće studenata u sledećim vannastavnim aktivnostima:	Nimalo	Umereno	Važno	Veoma važno
a. Stručnoj praksi koja nije predviđena studijskim programom				
b. Radu studentskih organizacija ili grupa				
c. Podučavanju drugih studenata (demonstratori)				
d. Organizovanim usavršavanjima i seminarima				
e. Međunarodnim razmenama studenata				
f. Studentskim okupljanjima i manifestacijama				
g. Sportskim događajima				
h. Konkursima i takmičenjima				
i. Humanitarnim akcijama				
j. Pisanju samostalnog naučnog rada				
k. Pisanju naučnog rada u koautorstvu sa nastavnicima				
l. Naučno-istraživačkom projektu				
m. Nacionalnim ili međunarodnim naučnim skupovima				

2. Koliko važnim smatrate da (se) na fakultetu:	Nimalo	Umereno	Važno	Veoma važno
a. Obezbedi više vremena za učenje i izradu predispitnih obaveza studenata				
b. Pomogne studentima da ostvare što bolji akademski uspeh				
c. Organizuje podrška u učenju za studente (centri, mentorstvo, tutorstvo, itd.)				
d. Podstiče saradnja među studentima				
e. Pružaju prilike za društveno angažovanje studenata				
f. Studenti podrže u oblastima važnim za njihovo blagostanje (rekreacija, zdravstvena zaštita, savetovanje, itd.)				
g. Pomaže studentima da organizuju lične obaveze (porodica, prijatelji, posao, itd.)				
h. Studenti pohađaju različite aktivnosti i događaje (putovanja, sportske aktivnosti, muzička i umetnička dešavanja, itd.)				
i. Studenti prisustvuju događajima koji se odnose na značajne društvene, ekonomske ili političke teme				

3. U kojoj meri se slažete sa sledećim tvrdnjama:	U potpunosti se ne slažem	Ne slažem se	Slažem se	U potpunosti se slažem
a. Osećam se prijatno na fakultetu				
b. Osećam se cenjeno na fakultetu				
c. Osećam da sam deo fakultetske zajednice				

Upitnik se koristi uz dozvolu • Faculty Survey of Student Engagement, Copyright 2001-20 The Trustees of Indiana University

4. Prema Vašem mišljenju, kakva je saradnja studenata sa:		1 Loša	2	3	4	5	6	7 Odlična
a.	Drugim studentima							
b.	Nastavnicima							
c.	Saradnicima u nastavi							
d.	Službom za nastavu, studentska pitanja, podršku studentima							
e.	Službom za finansije, opšte i pravne poslove							

5. U kojoj meri se slažete sa sledećim tvrdnjama:		U potpunosti se ne slažem	Ne slažem se	Slažem se	U potpunosti se slažem
a.	Imam dovoljno vremena da se pripremim za nastavu				
b.	Imam potrebne resurse za realizovanje časova (kabinet, tehnologiju, materijale, itd.)				
c.	Okruženje (učionica, učenje na daljinu, itd.) u kojem radim pogodno je za izvođenje kvalitetne nastave				
d.	Znam kome je potrebno obratiti se za pomoć oko realizovanja nastave				

6. Koliko sati, u proseku, nedeljno provedete u:		0	1-4	5-8	9-12	13-16	17-20	21-30	>30
a.	Nastavnim aktivnostima (priprema, realizovanje nastave, ocenjivanje, rad sa studentima van časa...)								
b.	Konsultacijama sa studentima								
c.	Istraživačkim, kreativnim ili obrazovnim aktivnostima								
d.	Administrativnim dužnostima (rad u organima fakulteta, prisustvovanje nastavno-naučnom veću i sl.)								

7. Koliko sati, u proseku, nedeljno provedete u:		0	1-4	5-8	9-12	13-16	17-20	>20
a.	Pripremi za nastavu							
b.	Realizaciji nastave							
c.	Ocenjivanju zadataka i testova							
d.	Sastancima sa studentima van nastave							
e.	Administrativnim dužnostima vezanim za nastavu (odgovaranje na mejlove studenata, ažuriranje obaveštenja i informacija na sajtu fakulteta i sl.)							
f.	Unapređivanju podučavanja (samokritičnost, razmena iskustava sa drugim nastavnicima, pohađanje seminara, evaluacija nastave i sl.)							

8. Da li ste učestvovali ili učestvujete u:		Da	Ne
a.	Praćenju studenata tokom realizovanja stručne prakse ili terenskog rada		
b.	Praćenju studenata koji su na međunarodnoj razmeni		
c.	Istraživačkom radu sa studentima		
d.	Mentorisanju završnih radova studenata		

9. Koliko često ste sa studentima:		Nikad	Ponekad	Često	Stalno
a.	Razgovarali o njihovim planovima za budući posao				
b.	Sarađivali u okviru vannastavnih aktivnosti (studentske organizacije, tribine, skupovi, manifestacije, itd.)				
c.	Razgovarali o nastavnim sadržajima, temama ili pojmovima van nastave				
d.	Razgovarali o njihovom akademskom napretku				

10. Da li nastavni predmeti na fakultetu obuhvataju društveno korisno učenje? (Organizovani projekti u okviru nastavnog predmeta koji se sprovode u cilju doprinošenja društvenoj zajednici)		Ne	Nisam siguran/na	Da

11. U nastavi koju realizujete, u kojoj meri:		Malo	Umereno	Prilično	Mnogo
a.	Jasno ističete ciljeve i zahteve predmeta ili časa				
b.	Realizujete predavanja na sistematičan i organizovan način				
c.	Koristite primere i ilustracije da objasnite komplikovane pojmove				
d.	Kombinujete nastavne metode i prilagođavate ih različitim stilovima učenja studenata				
e.	Preispitujete i rezimirate nastavne sadržaje				
f.	Pružate jasne standarde za uspešno ostvarivanje zadataka (detaljni opis)				
g.	Korigujete zadatke studenata tokom izrade				
h.	Blagovremeno i detaljno informišete studente o učinku na testovima ili urađenim zadacima				

12. Koliko sati, u proseku, nedeljno OČEKUJETE da studenti provedu pripremajući se za nastavni predmet koji realizujete (uče, čitaju, pišu, rade predispitne zadatke, vežbaju i sl.)?		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	>10

13. Koliko sati, u proseku, nedeljno mislite da studenti ZAISTA provedu pripremajući se za nastavni predmet koji realizujete (uče, čitaju, pišu, rade predispitne zadatke, vežbaju i sl.)?		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	>10

14. Koliko sati, u proseku, nedeljno očekujete da studenti provedu u radu na zadacima koje ste im Vi zadali?		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	>10

15. Koliko sati nedeljno smatrate da prosečan student provede u:		0	1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	>30
a.	Pripremi za nastavu (učenje, čitanje, pisanje, predispitni zadaci, vežbanje...)								
b.	Vannastavnim aktivnostima (studentske organizacije, sportska takmičenja, studentske publikacije, itd.)								
c.	Poslu za koji je plaćen								
d.	Volonterskom ili društveno korisnom radu								
e.	Odmoru i druženju (vreme sa prijateljima, video igre, TV, komunikacija putem Interneta, i sl.)								
f.	Brizi o članovima porodice (deci, roditeljima...)								
g.	Putovanju do fakulteta (pešači, provodi vreme u saobraćaju)								

16. Koliko smatrate da prosečan student „daje sve od sebe“ u ispunjavanju zadataka na nastavnom predmetu koji realizujete?	Malo	Umereno	Prilično	Mnogo

17. Na nastavnom predmetu koji realizujete, koliko smatrate važnim da prosečan student:		Nimalo	Umereno	Važno	Veoma važno
a.	Postavlja pitanja ili doprinosi diskusijama na druge načine				
b.	Dolazi spreman na časove				
c.	Zaključuje na osnovu sopstvene analize numeričkih podataka (brojeva, tabela, statistike, itd.)				
d.	Koristi numeričke podatke da ispita probleme i teme iz stvarnog sveta (nezaposlenost, klimatske promene, javno zdravlje...)				
e.	Procenjuje zaključke drugih, donetih na osnovu numeričkih podataka				

18. Na nastavnom predmetu koji realizujete, koliko smatrate važnim da prosečan student:		Nimalo	Umereno	Važno	Veoma važno
a.	Kombinuje znanja iz različitih predmeta prilikom izrade zadataka				
b.	Povezuje sadržaje koje uči sa društvenim problemima i pitanjima				
c.	Uključuje različite perspektive (političke, verske, kulturološke, rodne, itd.) u diskusiju ili izradu zadataka				
d.	Preispituje sopstvena viđenja određene teme ili pitanja				
e.	Pokušava da razume nečije stavove posmatrajući ih iz njegove/njene perspektive				
f.	Nauči nešto zbog čega je promenio način na koji posmatra određeno pitanje ili pojam				
g.	Povezuje naučeno sa svojim iskustvom i znanjem				

19. Na nastavnom predmetu koji realizujete, koliko su zastupljeni:		0	1-9%	10-19%	20-29%	30-39%	40-49%	50-74%	>75%
a.	Predavanja								
b.	Diskusije								
c.	Rad studenata u manjim grupama								
d.	Studentske prezentacije ili izlaganja								
e.	Samostalni rad studenata (pisanje, crtanje, planiranje i sl.)								
f.	Filmovi, video/muzički snimci, izlaganja koji nisu realizovani od strane studenata								
g.	Ocenjivanje studenata (testovi, evaluacije, upitnici, ankete i sl.)								
h.	Iskustvene aktivnosti (laboratorijski rad, klinička, terenska nastava i sl.)								

20. U nastavi koju realizujete, u kojoj meri podstičete studente da:		Malo	Umereno	Prilično	Mnogo
a.	Pitaju druge studente za pomoć kako bi bolje razumeli neki sadržaj ili zadatak				
b.	Objasne nastavni sadržaj drugim studentima				
c.	Pripremaju se za ispit/kolokvijum kroz diskusiju o nastavnim sadržajima i rad sa drugim studentima				
d.	Rade međusobno na zadacima ili projektima				
e.	Identifikuju ključne informacije iz zadate literature				
f.	Pregledaju beleške nakon časova				
g.	Rezimiraju šta su naučili na časovima iz dobijenog materijala				

21. U nastavi koju realizujete, koliko često studenti imaju priliku da komuniciraju sa osobama koje se od njih razlikuju prema:		Nikad	Ponekad	Često	Stalno
a.	Nacionalnoj pripadnosti				
b.	Ekonomskom statusu				
c.	Religijskim uverenjima				
d.	Društveno-političkim stavovima				

22. U nastavi koju realizujete, koliko je naglašeno:		Malo	Umereno	Prilično	Mnogo
a.	Učenje napamet				
b.	Primenjivanje činjenica, teorija ili metoda u rešavanju praktičnih problema u postojećim i novim situacijama				
c.	Analiziranje ideja, iskustava i načina mišljenja, raščlanjivanjem na delove				
d.	Procenjivanje različitih gledišta, pristupa rešenju problema ili izvora informacija				
e.	Razvijanje novih ideja ili razumevanje na osnovu različitih podataka i informacija				

23. Koliko seminarskih radova, eseja i drugih pisanih zadataka zadate studentima tokom školske godine?		0	1-2	3-5	6-10	11-15	16-20	>20
a.	Do 5 stranica							
b.	Između 6 i 10 stranica							
c.	11 stranica i više							

24. U kojoj meri nastava koju realizujete doprinosi znanjima i ličnom razvoju studenata u oblasti:		Malo	Umereno	Prilično	Mnogo
a.	Jasnog i efikasnog pisanja				
b.	Jasnog i efikasnog usmenog izražavanja				
c.	Analize numeričkih i statističkih podataka				
d.	Kritičkog i analitičkog razmišljanja				
e.	Sticanja znanja i veština za budući posao				
f.	Efikasne saradnje sa drugima				
g.	Razvijanja ili razjašnjavanja ličnog sistema vrednosti i etike				
h.	Razumevanja ljudi iz različitih sredina (ekonomske, kulturne, političke, verske, nacionalne pripadnosti, itd.)				
i.	Rešavanja realnih problema				
j.	Informisanja i društvenog aktivizma				

Molimo Vas da dopunite ili zaokružite slovo ispred sledećih tvrdnji.

Pol:	
a. Muški	b. Ženski
Godine života: _____	
Fakultet na kojem ste zaposleni:	
a. Fakultet sporta i fizičke kulture	b. Prirodno-matematički fakultet
c. Filozofski fakultet	d. Medicinski fakultet
e. Elektronski fakultet	f. Fakultet zaštite na radu
Godine radnog staža:	
a. 0-7	b. 8-15
c. 16-23	d. 24-31
e. 32-40	f. >40
Trenutno nastavničko/saradničko zvanje:	
a. Redovni profesor	b. Vanredni profesor
c. Docent	d. Asistent (sa doktoratom)
e. Saradnik u nastavi	f. Demonstrator/Istraživač
Godina OAS na kojoj realizujete nastavu (možete zaokružiti više odgovora):	
a. 1	b. 2
c. 3	d. 4
Ukupan broj studenata OAS na svim nastavnim predmetima koje ste realizovali ove školske godine:	
a. 1-50	b. 51-100
c. 101-150	d. 151-200
e. 201-250	f. 251-300
g. 301-350	h. >351
Prosečan broj studenata na obavezim predmetima koje ste realizovali ove školske godine:	
a. 1-10	b. 11-20
c. 21-30	d. 31-40
e. 41-50	f. 51-60
g. 61-70	h. >71
Ukupan broj nastavnih predmeta na OAS koje ste realizovali ove školske godine: _____	
Ukupan broj nastavnih predmeta na MAS i DAS koje ste realizovali ove školske godine: _____	

Prilog 8 Tabela 28. Prosečne vrednosti ajtema NSSE i FSSE skala indikatora angažovanja

Prilog 8

Tabela 28. Prosečne vrednosti ajtema NSSE i FSSE skala indikatora angažovanja

Indikatori angažovanja studenata	Ajtemi	Studenti					Nastavnici		
		Min.	Max.	Broj ispitanika	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Broj ispitanika	Aritmetička sredina	Standardna devijacija
Učenje mišljenjem višeg reda	Primenjivanje činjenica, teorija ili metoda u rešavanju praktičnih problema u postojećim i novim situacijama	1	4	514	2.69	0.81	118	3.26	0.79
	Analiziranje raščlanjivanjem ideja, iskustava i načina mišljenja	1	4	514	2.66	0.82	118	3.25	0.79
	Procenjivanje različitih gledišta, pristupa rešenju problema ili izvora informacija	1	4	514	2.63	0.83	118	3.13	0.82
	Razvijanje novih ideja ili razumevanje na osnovu različitih podataka i informacija	1	4	514	2.72	0.87	118	3.25	0.77
Refleksivno i integrativno učenje	Kombinovanje znanja iz različitih predmeta prilikom izrade zadatka	1	4	515	2.98	0.81	118	3.44	0.73
	Povezivanje sadržaja sa društvenim problemima i pitanjima	1	4	513	2.68	0.90	118	3.10	0.93
	Uključivanje različitih perspektiva (političke, verske, kulturološke, rodne, itd.) prilikom diskusija ili izrade zadataka	1	4	515	2.22	1.01	118	2.47	1.10
	Preispitivanje sopstvenih viđenja određene teme ili pitanja	1	4	512	2.81	0.86	118	3.03	0.88
	Pokušaj razumevanja tuđih stavova	1	4	514	3.02	0.85	118	3.09	0.92
	Učenje nečega što je učinilo da se promeni način posmatranja određenog pitanja ili pojma	1	4	514	2.93	0.83	118	3.26	0.80
	Povezivanje naučenog sa ličnim iskustvom i znanjem	1	4	514	3.18	0.76	118	3.55	0.69
Strategije učenja	Identifikovanje ključnih informacija iz zadate literature	1	4	515	2.97	0.80	118	3.29	0.79
	Pregledanje i učenje iz sopstvenih beležaka sa časova	1	4	514	3.12	1.65	117	3.11	0.97
	Rezimiranje materijala sa časova	1	4	514	3.02	0.90	118	3.19	0.90
Numeričko rezonovanje	Zaključivanje na osnovu sopstvene analize numeričkih podataka	1	4	512	2.42	0.90	118	3.12	0.94
	Primena numeričkih podataka da bi se ispitale teme i pitanja iz stvarnog sveta	1	4	513	2.04	0.87	118	2.81	0.98
	Procenjivanje zaključaka drugih, donetih na osnovu numeričkih podataka	1	4	511	2.14	0.85	117	2.91	0.97
Kolaborativno učenje	Pomoć studenata radi boljeg razumevanja sadržaja	1	4	513	2.88	0.75	118	2.99	0.86
	Pojašnjavanje nastavnog sadržaja jednom ili većem broju studenata	1	4	514	2.85	0.82	118	2.99	0.88
	Priprema za ispite/kolokvijume kroz razgovor ili učenje sa drugim studentima	1	4	515	2.70	0.92	118	3.18	0.80
	Rad sa drugim studentima na predispitnim zadacima	1	4	514	2.94	0.85	118	3.28	0.75
Negovanje različitosti ...među	Nacionalne pripadnosti	1	4	513	2.43	1.13	118	2.06	0.89
	Ekonomskog statususa	1	4	513	3.28	0.94	118	2.86	0.91
	Religijskih uverenja	1	4	512	2.74	1.13	118	2.23	0.90

osobama...	Društveno-političkih stavova	1	4	513	3.00	1.04	118	2.58	0.94
Interakcije nastavnika i studenata	Razgovor o planovima za budući posao	1	4	515	2.23	1.01	118	3.01	0.69
	Saradnja u okviru vannastavnih aktivnosti	1	4	513	1.85	0.94	118	2.64	0.84
	Razgovor o nastavnim sadržajima, temama ili pojmovima van nastave	1	4	513	2.47	0.89	118	2.97	0.78
	Razgovor o akademskom napretku studenata	1	4	514	2.24	1.00	117	3.06	0.70
	Pojašnjenje ciljeva i zahteva predmeta ili časa	1	4	515	2.85	0.86	118	3.69	0.50
Efektivno podučavanje	Realizacija predavanja na sistematičan i organizovan način	1	4	515	2.81	0.82	118	3.71	0.49
	Primena primera i ilustracija da se objasne komplikovani pojmovi	1	4	515	2.90	0.88	118	3.75	0.44
	Kombinovanje nastavnih metoda i njihovo prilagođavanje različitim stilovima učenja studenata	1	4	/	/	/	118	3.46	0.66
	Preispitivanje i rezimiranje nastavnih sadržaja	1	4	/	/	/	118	3.49	0.58
	Pružanje jasnih standarda za uspešno ostvarivanje zadataka	1	4	/	/	/	118	3.56	0.59
	Korigovanje zadataka studenata tokom izrade	1	4	515	2.58	0.91	117	3.40	0.71
	Blagovremeno i detaljno informisanje studenta o učinku na testovima ili urađenim zadacima	1	4	511	2.73	0.93	118	3.79	0.43
Kvalitet interakcija	Među studentima	1	4	515	3.27	0.73	118	2.99	0.58
	Sa nastavnicima	1	4	515	2.98	0.81	118	2.86	0.59
	Sa saradnicima u nastavi	1	4	515	3.16	0.79	118	3.15	0.53
	Sa službom za nastavu, studentska pitanja, podršku studentima	1	4	515	2.77	0.92	118	2.92	0.72
	Sa službom za finansije, opšte i pravne poslove	1	4	515	2.57	0.96	118	2.75	0.79
Podržavajuća organizaciona kultura	Podrška studentima da ostvare akademski uspeh	1	4	511	2.51	0.88	118	3.57	0.63
	Podrška studentima u učenju	1	4	511	2.20	0.90	118	3.49	0.62
	Podsticanje saradnje među studentima	1	4	512	2.60	0.93	117	3.69	0.50
	Prilike za društveno angažovanje studenata	1	4	511	2.42	0.94	118	3.19	0.79
	Podrška u oblastima važnim za blagostanje studenata	1	4	512	2.18	0.94	118	3.28	0.75
	Pomoć studentima da usklade i organizuju lične obaveze	1	4	511	1.95	0.94	118	2.62	0.92
	Organizacija različitih (sportskih, kulturnih) aktivnosti i događaja	1	4	512	2.26	0.94	118	3.07	0.83
Organizacija događaja vezanih za značajne društvene, ekonomske ili političke teme	1	4	513	2.29	0.97	118	2.83	0.89	

Prilog 9 Tabela 43. Razlike u percipiranom kvalitetu angažovanja u odnosu na nastavničko zvanje

Prilog 9

Tabela 43. Razlike u percipiranom kvalitetu angažovanja u odnosu na nastavničko zvanje

FSSE indikatori angažovanja	Nastavničko zvanje	Broj ispitanika	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Statistička značajnost
Učenje mišljenjem višeg reda	Redovni profesor	24	3.32	0.55	0.888
	Vanredni profesor	15	3.22	0.57	
	Docent	34	3.09	0.75	
	Asistent (sa doktoratom)	21	3.26	0.67	
	Saradnik u nastavi	15	3.30	0.64	
	Demonstrator/istraživač	9	3.25	0.60	
Refleksivno i integrativno učenje	Redovni profesor	24	3.21	0.61	0.757
	Vanredni profesor	15	3.29	0.57	
	Docent	34	3.01	0.76	
	Asistent (sa doktoratom)	21	3.20	0.67	
	Saradnik u nastavi	15	2.99	0.83	
	Demonstrator/istraživač	9	3.27	0.71	
Strategije učenja	Redovni profesor	24	3.30	0.77	0.575
	Vanredni profesor	15	3.42	0.66	
	Docent	34	3.19	0.70	
	Asistent (sa doktoratom)	21	2.97	0.86	
	Saradnik u nastavi	15	3.18	0.65	
	Demonstrator/istraživač	9	3.11	1.00	
Numeričko rezonovanje	Redovni profesor	24	2.45	0.79	0.938
	Vanredni profesor	15	2.42	0.83	
	Docent	34	2.43	0.73	
	Asistent (sa doktoratom)	21	2.42	0.82	
	Saradnik u nastavi	15	2.33	0.67	
	Demonstrator/istraživač	9	2.64	0.66	
Kolaborativno učenje	Redovni profesor	24	3.20	0.73	0.235
	Vanredni profesor	15	3.25	0.53	
	Docent	34	2.88	0.69	
	Asistent (sa doktoratom)	21	3.14	0.69	
	Saradnik u nastavi	15	3.22	0.73	
	Demonstrator/istraživač	9	3.28	0.89	
Negovanje različitosti	Redovni profesor	24	2.45	0.79	0.938
	Vanredni profesor	15	2.42	0.83	
	Docent	34	2.43	0.73	
	Asistent (sa doktoratom)	21	2.42	0.82	
	Saradnik u nastavi	15	2.33	0.67	
	Demonstrator/istraživač	9	2.64	0.66	
Interakcije nastavnika i studenata	Redovni profesor	24	3.02	0.47	0.817
	Vanredni profesor	15	2.98	0.58	
	Docent	34	2.88	0.56	
	Asistent (sa doktoratom)	21	2.79	0.68	
	Saradnik u nastavi	15	2.95	0.64	
	Demonstrator/istraživač	9	3.00	0.87	
Efektivno podučavanje	Redovni profesor	24	3.59	0.44	0.303
	Vanredni profesor	15	3.77	0.28	
	Docent	34	3.54	0.37	
	Asistent (sa doktoratom)	21	3.62	0.36	
	Saradnik u nastavi	15	3.55	0.32	

	Demonstrator/istrazivač	9	3.69	0.27		
	Redovni profesor	24	2.95	0.48		
	Vanredni profesor	15	2.93	0.70		
Kvalitet interakcija	Docent	34	2.94	0.55	0.948	
	Asistent (sa doktoratom)	21	2.98	0.40		
	Saradnik u nastavi	15	2.80	0.50		
	Demonstrator/istrazivač	9	2.96	0.55		
	Redovni profesor	24	3.28	0.60		
	Vanredni profesor	15	3.30	0.44		
Podržavajuća organizaciona kultura	Docent	34	3.22	0.55	0.785	
	Asistent (sa doktoratom)	21	3.11	0.56		
	Saradnik u nastavi	15	3.12	0.56		
	Demonstrator/istrazivač	9	3.32	0.44		

Prilog 10 Tabela 50. Korelacije percipiranog angažovanja i ostvarenosti obrazovnih ishoda

Prilog 10

Tabela 50. Korelacije percipiranog angažovanja i ostvarenosti obrazovnih ishoda

nastavnik i	Negovanje različitosti		Kolaborativno učenje		Numeričko rezonovanje		Strategije učenja		Refleksivno i integrativno učenje		Učenje mišljenjem višeg reda		FSSE indikatori kvaliteta angažovanja	
	Spearman's rho	p	Spearman's rho	p	Spearman's rho	p	Spearman's rho	p	Spearman's rho	p	Spearman's rho	p		
	.173	.638	.044	.125	.142	.638	.044	.000	.402**	.000	.490**	.000	.450**	Spirmanov koeficijent korelacije
	.230*	.424	.074	.005	.257**	.424	.074	.001	.290**	.000	.465**	.000	.401**	Efikasno pisanje
	.108	.303	.096	.118	.145	.303	.096	.000	.324**	.143	.136	.001	.313**	Efikasno usmeno izražavanje
	.135	.398	.078	.006	.249**	.398	.078	.001	.311**	.000	.552**	.000	.569**	Analiza numeričkih podataka
	.286**	.026	.205*	.000	.345**	.026	.205*	.000	.380**	.009	.241**	.000	.325**	Kritičko i analitičko razmišljanje
	.234*	.012	.232*	.000	.400**	.012	.232*	.000	.451**	.000	.439**	.000	.565**	Znanja za budući posao
	.321**	.411	.076	.000	.399**	.411	.076	.001	.294**	.000	.493**	.000	.439**	Efikasna saradnja
	.238**	.119	.144	.001	.297**	.119	.144	.008	.244**	.000	.433**	.000	.410**	Lični sistem vrednosti
	.291**	.015	.224*	.000	.420**	.015	.224*	.000	.367**	.000	.319**	.000	.401**	Razumevanje drugih
	.325**	.161	.130	.000	.332**	.161	.130	.001	.310**	.000	.497**	.000	.398**	Rešavanje realnih problema
														Aktivizam i informisanje

FSSE indikatori kvaliteta angažovanja	Podržavajuća organizaciona kultura		Kvalitet interakcija		Efektivno podučavanje	
	p	Spearman's rho	p	Spearman's rho	p	Spearman's rho
Spirmanov koeficijent korelacije						
Efikasno pisanje	.008	.243**	.009	.241**	.000	.324**
Efikasno usmeno izražavanje	.002	.276**	.001	.308**	.001	.292**
Analiza numeričkih podataka	.313	.094	.396	.079	.032	.197*
Kritičko i analitičko razmišljanje	.010	.237**	.082	.161	.000	.339**
Znanja za budući posao	.030	.200*	.064	.171	.000	.375**
Efikasna saradnja	.008	.242**	.034	.196*	.005	.259**
Lični sistem vrednosti	.001	.306**	.015	.224*	.001	.300**
Razumevanje drugih	.001	.295**	.006	.254**	.011	.235*
Rešavanje realnih problema	.373	.083	.156	.132	.001	.293**
Aktivizam i informisanje	.000	.316**	.003	.268**	.007	.248**

Statistička značajnost prikazanih korelacija: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Prilog 11 *Tabela 51. Razlike u kvalitetu angažovanja u odnosu na visokoškolsku ustanovu*

Prilog 11

Tabela 51. Razlike u kvalitetu angažovanja u odnosu na visokoškolsku ustanovu

NSSE indikatori kvaliteta angažovanja studenata	Visokoškolska ustanova	Broj ispitanika	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Statistička značajnost
Učenje mišljenjem višeg reda	Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja	92	2.57	0.50	0.000
	Fakultet zaštite na radu	100	2.34	0.58	
	Prirodno-matematički fakultet	87	2.53	0.69	
	Filozofski fakultet	115	2.97	0.65	
	Medicinski fakultet	56	2.82	0.69	
	Elektronski fakultet	63	2.92	0.75	
Refleksivno i integrativno učenje	Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja	92	2.65	0.63	0.000
	Fakultet zaštite na radu	101	2.55	0.50	
	Prirodno-matematički fakultet	87	2.69	0.59	
	Filozofski fakultet	115	3.34	0.49	
	Medicinski fakultet	56	3.01	0.60	
	Elektronski fakultet	63	2.71	0.54	
Strategije učenja	Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja	91	2.81	1.34	0.000
	Fakultet zaštite na radu	101	2.70	0.65	
	Prirodno-matematički fakultet	87	3.21	0.62	
	Filozofski fakultet	116	3.20	0.66	
	Medicinski fakultet	56	3.02	0.79	
	Elektronski fakultet	63	3.37	0.55	
Numeričko rezonovanje	Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja	92	2.28	0.62	0.751
	Fakultet zaštite na radu	99	2.19	0.64	
	Prirodno-matematički fakultet	87	2.36	1.86	
	Filozofski fakultet	115	2.22	0.68	
	Medicinski fakultet	56	2.14	0.87	
	Elektronski fakultet	63	2.19	0.86	
Kolaborativno učenje	Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja	92	2.68	0.37	0.000
	Fakultet zaštite na radu	101	2.67	0.58	
	Prirodno-matematički fakultet	87	2.89	0.57	
	Filozofski fakultet	115	3.03	0.47	
	Medicinski fakultet	56	2.67	0.63	
	Elektronski fakultet	63	3.06	0.67	
Negovanje različitosti	Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja	90	2.80	0.90	0.001
	Fakultet zaštite na radu	100	2.80	0.92	
	Prirodno-matematički fakultet	87	2.73	0.84	
	Filozofski fakultet	116	2.88	0.79	
	Medicinski fakultet	56	3.34	0.81	
	Elektronski fakultet	63	2.81	0.81	
Interakcije nastavnika i studenata	Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja	92	2.38	0.64	0.000
	Fakultet zaštite na radu	101	1.99	0.75	
	Prirodno-matematički fakultet	87	1.99	0.70	

	Filozofski fakultet	115	2.39	0.78	
	Medicinski fakultet	56	2.43	0.92	
	Elektronski fakultet	63	2.04	0.73	
Efektivno podučavanje	Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja	92	2.82	0.72	0.000
	Fakultet zaštite na radu	101	2.52	0.55	
	Prirodno-matematički fakultet	87	2.70	0.69	
	Filozofski fakultet	115	3.06	0.60	
	Medicinski fakultet	56	2.62	0.62	
	Elektronski fakultet	63	2.80	0.73	
		Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja	92	5.61	
Kvalitet interakcija	Fakultet zaštite na radu	101	4.75	1.54	
	Prirodno-matematički fakultet	87	4.96	1.23	
	Filozofski fakultet	115	5.00	1.17	
	Medicinski fakultet	56	4.42	1.39	
	Elektronski fakultet	63	4.50	1.51	
		Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja	91	2.59	0.57
Podržavajuća organizaciona kultura	Fakultet zaštite na radu	101	2.27	0.60	
	Prirodno-matematički fakultet	86	2.09	0.59	
	Filozofski fakultet	115	2.63	0.59	
	Medicinski fakultet	56	2.43	0.68	
	Elektronski fakultet	63	2.33	0.62	

Prilog 12 Tabela 53. Korelacije angažovanja studenata i vannastavnih aktivnosti

Prilog 12

Tabela 53. Korelacije angažovanja studenata i vannastavnih aktivnosti

	Negovanje različitosti		Kolaborativno učenje		Numeričko rezonovanje		Strategije učenja		Refleksivno i integrativno učenje		Učenje mišljenjem višeg reda	
	P	Spearman's rho	P	Spearman's rho	P	Spearman's rho	P	Spearman's rho	P	Spearman's rho	P	Spearman's rho
	.006	-.121**	.248	-.051	.179	-.059	.434	-.035	.051	-.086	.434	-.035
	.000	-.157**	.100	-.073	.002	-.138**	.362	-.040	.024	-.099*	.362	-.040
	.089	-.075	.228	-.053	.022	-.101*	.054	-.085	.297	.046	.054	-.085
	.000	-.154**	.003	-.132**	.033	-.094*	.558	-.026	.003	-.131**	.558	-.026
	.136	-.066	.820	-.010	.074	-.079	.055	.085	.833	-.009	.055	.085
	.000	-.178**	.001	-.148**	.002	-.139**	.003	-.130**	.003	-.132**	.003	-.130**
	.006	-.122**	.881	.007	.002	-.139**	.565	.025	.896	.006	.565	.025
	.128	-.067	.500	-.030	.000	-.224**	.667	-.019	.740	-.015	.667	-.019
	.000	-.210**	.000	-.182**	.051	-.087	.093	-.074	.000	-.244**	.093	-.074
	.067	-.081	.148	-.064	.001	-.145**	.293	-.047	.095	-.074	.293	-.047
	.005	-.124**	.244	-.052	.019	-.104*	.394	-.038	.656	-.020	.394	-.038
	.089	-.075	.044	-.089*	.184	-.059	.122	-.068	.029	-.096*	.122	-.068
	.131	-.067	.447	.034	.063	-.082	.969	.002	.523	.028	.969	.002

	Podržavajuća organizaciona kultura		Kvalitet interakcija		Efektivno podučavanje		Interakcije nastavnika i studenata	
	P	Spearman's rho	P	Spearman's rho	P	Spearman's rho	P	Spearman's rho
Stručna praksa koja nije predviđena studijskim programom	.492	-.030	.004	-.126**	.440	-.034	.000	-.168**
Rad studentskih organizacija ili grupa	.323	-.044	.002	-.139**	.950	.003	.000	-.289**
Podučavanje drugih studenata (demonstratori)	.007	-.119**	.000	-.206**	.513	-.029	.000	-.164**
Organizovana usavršavanja i seminari	.123	.068	.005	-.123**	.842	.009	.001	-.153**
Međunarodne razmene studenata	.145	-.064	.044	-.089*	.485	.031	.010	-.113*
Organizovana okupljanja i manifestacije	.199	-.057	.000	-.235**	.254	-.050	.000	-.300**
Sportski događaji	.007	-.119**	.000	-.160**	.288	.047	.000	-.200**
Nagradni konkursi i takmičenja	.003	-.130**	.000	-.166**	.740	.015	.000	-.229**
Humanitarne akcije	.083	-.077	.000	-.188**	.035	-.093*	.000	-.247**
Pisanje samostalnog naučnog rada	.898	.006	.051	-.086	.663	-.019	.000	-.200**
Pisanje naučnog rada u koautorstvu sa nastavnicima	.820	-.010	.062	-.082	.452	.033	.000	-.159**
Naučno-istraživački projekat	.213	-.055	.006	-.122**	.395	-.038	.000	-.202**
Nacionalni ili međunarodni naučni skupovi	.233	-.053	.010	-.114**	.509	-.029	.000	-.181**

VII BIOGRAFIJA AUTORA

Marina (Dragan) Ćirić rođena je 5. marta 1986. godine u Nišu. Udata, majka jednog deteta.

Diplomirala je na Filozofskom fakultetu u Nišu 2010. godine iz oblasti školske pedagogije sa temom *Stavovi učenika srednjih škola o sadržajima građanskog vaspitanja*.

Školske 2010/2011. godine upisala je doktorske studije u Beogradu, a nastavila studiranje 2019. godine na Filozofskom fakultetu u Nišu.

Na Departmanu za pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Nišu od 2011. do 2021. godine radila je na mestu saradnika. Realizovala je nastavu iz više predmeta na osnovnim i master akademskim studijama.

Bila je učesnik projekta *Unapređivanje i osavremenjavanje osnovnih akademskih studija pedagogije*, finansiranog od strane Filozofskog fakulteta u Nišu i projekta *Znanje – zajedničko bogatstvo*, realizovanog u saradnji Vikimedije Srbije i Filozofskog fakulteta u Nišu. Pohađala je više inostranih i domaćih stručnih seminara i obuka.

Obavljala je posao sekretara naučnog časopisa *Godišnjak za pedagogiju* koji izdaje Filozofski fakultet u Nišu, od 2017. do 2021. godine.

Objavila je značajan broj radova u međunarodnim i nacionalnim časopisima i tematskim zbornicima.

VIII IZJAVE AUTORA

ИЗЈАВА О АУТОРСТВУ

Изјављујем да је докторска дисертација, под насловом

Квалитет ангажовања студената у високошколском контексту

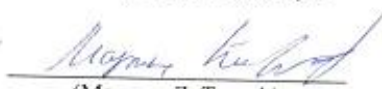
која је одбрањена на Филозофском факултету Универзитета у Нишу:

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да ову дисертацију, ни у целини, нити у деловима, нисам пријављивао/ла на другим факултетима, нити универзитетима;
- да нисам повредио/ла ауторска права, нити злоупотребио/ла интелектуалну својину других лица.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци, који су у вези са ауторством и добијањем академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада, и то у каталогу Библиотеке, Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Нишу, као и у публикацијама Универзитета у Нишу.

У Нишу, 16. маја 2022. године

Потпис аутора дисертације:


(Марина Д. Тирић)

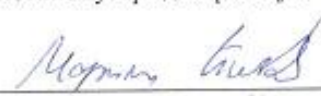
**ИЗЈАВА О ИСТОВЕТНОСТИ ЕЛЕКТРОНСКОГ И ШТАМПАНОГ ОБЛИКА
ДОКТОРСKE ДИСЕРТАЦИЈЕ**

Наслов дисертације: Квалитет ангажовања студената у високошколском контексту

Изјављујем да је електронски облик моје докторске дисертације, коју сам предао/ла за уношење у Дигитални репозиторијум Универзитета у Нишу, истоветан штампаном облику.

У Нишу, 16. маја 2022. године

Потпис аутора дисертације:



(Марина Д. Ћирић)

ИЗЈАВА О КОРИШЋЕЊУ

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Никола Тесла“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Нишу унесе моју докторску дисертацију, под насловом:

Квалитет ангажовања студената у високошколском контексту

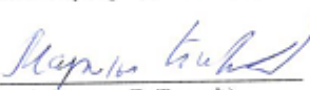
Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском облику, погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију, унету у Дигитални репозиторијум Универзитета у Нишу, могу користити сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons), за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство (CC BY)
2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде (CC BY-NC-ND)
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)
5. Ауторство – без прераде (CC BY-ND)
6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

У Нишу, 16. маја 2022. године

Потпис аутора дисертације:


(Марина Д. Ђирић)