

UDK 378-057.875:316.6

Originalni naučni rad

Primljeno: 2.9.2017.

Revidirana verzija: 25.11.2017.

Odobreno za štampu: 1.12.2017.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.1.2017.06>

PRIPADNOST ZAJEDNICI UČENJA – PERCEPCIJE STUDENATA PRVE GODINE¹

Marina Ćirić², Dragana Jovanović

Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet u Nišu, Departman za pedagogiju

Apstrakt: Na uzorku od 242 studenta prve godine Filozofskog fakulteta u Nišu primenjena je skala za procenu pripadnosti Hofmanove i saradnica (Sense of Belonging Scale, Hoffman et al., 2001–2004). Istraživanjem su obuhvaćeni studenti šest studijskih grupa: psihologije, pedagogije, sociologije, istorije, novinarstva, i komuniciranja i odnosa sa javnošću, od kojih su 193 činile ispitanice ženskog pola a 49 ispitanici muškog pola. Studenti koji su 2016/2017. školske godine upisali Filozofski fakultet, prethodno su završili neki od smerova stručnih škola (147 ispitanika), dok manji broj ima završenu gimnaziju (95 ispitanika).

Za potrebe istraživanja, Varimax metodom faktorske analize izdvojeno je jedanaest generatora (faktora), koji su se najbliže mogli definisati kao: druženje, komunikacija, izražavanje mišljenja, kooperativnost, realizacija, diskusija, izolacija, druželjubivost, informisanost, pomoć, neostvarivanje zadataka, i kojima se može objasniti pripadnost studenata prve godine zajednici učenja. Utvrđivanjem faktora kojima se opisuje percipirana pripadnost otvorena je mogućnost za dalju analizu i interpretaciju dobijenih rezultata.

Cljučne reči: *studenti, zajednice učenja, interakcija, stavovi, visoko obrazovanje.*

Uvod

Pripadnost zajednici učenja, shvaćena kao dinamičan i višestruk konstrukt koji igra ulogu u akademskim i socijalnim ishodima, i koji je prema teoretičarima iz pedagoške i psihološke oblasti osnovna ljudska potreba koja uz adekvatnu podršku utiče na retenciju i diplomiranje, u poslednje vreme postaje aktuelna tema istraživanja na visokoškolskom nivou. Premda se proučavanje ovog konstrukta uglavnom vezuje za srednje škole on nije bio nepoznanica u oblasti visokog obrazovanja, ali je

¹ Napomena: Rad je nastao u okviru projekta 179002: *Indikatori i modeli usklađivanja porodičnih i poslovnih uloga*, koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

² marina.ciric@filozofski.rs

doskoro minimalno proučavan, a neki autori poput Tovara (Tovar, 2013) napominju da je on izučavan samo na odabranim studentskim populacijama. Iako se ovaj pojam može definisati na različite načine besmisleno je razmatrati sve definicije jer nam mnoge nisu dostupne, ali dobro bi bilo ukazati bar na neke.

Naime, smatra se da su prve definicije ovog konstrukta u stručnu literaturu visokog obrazovanja došle sa radovima Hurtadove i Kartera (Hurtado & Carter, 1997 prema: Ingram, 2012), a svoje uporište pronašle u radovima Bolena i Hojla (Bollen & Hoyle, 1990). Po mišljenju ovih autora osećaj pripadnosti definiše se kao osećaj identifikacije pojedinca ili pozicioniranja u odnosu na grupu unutar zajednice ili ka studentskoj zajednici, koji može dati kognitivni ili afektivni odgovor. Tačnije, oni smatraju da je osećaj pripadnosti „individualno mišljenje pojedinca u odnosu na sopstveni osećaj uključenosti u fakultetsku zajednicu“ (Hurtado & Carter, 1997: 327). Brojne psihološke studije „pripadnost“ u obrazovnim uslovima konceptulizuju kao subjektivnu percepciju pojedinca u odnosu na personalnu povezanost sa institucijom uključujući ne samo njegov društveni kontekst već i kontekst okruženja. Recimo, osećaj pripadnosti je po nekim autorima „subjektivan osećaj povezanosti ili kohezije studenta prema instituciji“ (Maestas *et al.*, 2007: 239), kao osećanje identifikacije studenata sa institucijom, osećaj zajedničkih vrednosti i sposobnost studenata da se integrišu u akademske i socijalne sisteme institucije (Schussler & Fierros, 2008), a „...teoretizovan da reflektuje integraciju učenika u sistem univerziteta“ (Hoffman *et al.*, 2002–2003: 1).

Ukazujući da osećaj pripadnosti utiče na sve životne aspekte, uključujući kognitivne sposobnosti, emocionalnost, ponašanje i sveukupno zdravlje i blagostanje, Bomester i Liri (Baumeister & Leary, 1995) privlačnost ovog koncepta upoređuju sa potrebom za hranom. Njih dvojica smatraju da osećaj pripadnosti podrazumeva česte, pozitivne i značajne interakcije sa drugim ljudima kako bi se osoba osećala kao deo nečeg velikog, i motivaciju dovoljnu za pokretanje ponašanja. Gudenov smatra da je osećaj pripadnosti učenikov osećaj da je prihvaćen, vrednovan, uključen i podstaknut od strane drugih (vršnjaka i nastavnika) u akademskim uslovima i da je važan deo života i aktivnosti grupe. Mnogo više od jednostavne percepcije uživanja ili topline, on takođe uključuje i podršku i poštovanje personalne autonomije i studenta kao pojedinca (Goodenow, 1993: 25). Slično njoj, Tovar sa saradnicima (Tovar *et al.*, 2009) smatra da je osećaj pripadnosti percepcija podrške od strane vršnjaka i nastavnika, konformiteta i izolacije. Hurtadova i Ponjun o ovom pojmu govore u terminima „osećaja socijalne kohezije i grupnog članstva“ (Hurtado & Ponjuan, 2005: 239). I Bin opisuje osećaj pripadnosti kao sličnost pojedinca sa drugim članovima grupe i utisak zdravorazumske sprege sa institucijom i kulturom (Bean, 2005). Ipak, čini se da je najobuhvatnije ovaj konstrukt objasnio Strayhorn (Strayhorn, 2012) navodeći da se osećaj pripadnosti na najosnovnijem nivou odnosi na to da li se učenici osećaju poštovano, vrednovano i prihvaćeno, poželjno i uključeno, i da li su bitni u učionici, na fakultetu ili odabranoj karijeri (Strayhorn, 2012). S tim u vezi on navodi: „Govoreći o fakultetu, osećaj pripadnosti odnosi se na percepciju socijalne podrške studenta u univerzitetskoj zajednici, osećaj ili senzaciju povezanosti, osećaj uvažava-

vanja ili osećaj marenja, prihvatanja, poštovanja, vrednovanja i važnosti za grupu (na primer studentsku zajednicu) ili za druge u univerzitetskoj zajednici (na primer nastavnike, vršnjake). To je kognitivna evaluacija koja obično vodi ka afektivnom odgovoru ili ponašanju“ (Strayhorn, 2012: 3).

Navedene definicije ukazuju da je različitost u definisanju konstrukta pripadnosti rezultirala njegovom dimenzionalnošću. Dok ga jedni operacionalizuju kao unidimenzionalan konstrukt (Hausmann et al., 2007; 2009; Hurtado & Carter, 1997; Locks et al., 2008; Maestas et al., 2007), drugi ga posmatraju kao multidimenzionalan konstrukt (France et al., 2010, Hofman et al., 2002; Tovar & Simon, 2010). Pedagoškim istraživanjima u oblasti visokog obrazovanja bliže je multidimenzionalno definisanje ovog konstrukta jer reflektuje specifične relacije studenti–nastavnici, studenti–vršnjaci i interakcije studenti–kontekst (Tovar & Simon, 2010; France et al., 2010; Hoffman et al., 2002). Tinto napominje da osećaj pripadnosti proističe iz interakcija koje studenti imaju sa različitim zajednicama unutar fakulteta, i naposljetku koliko su podstičuća ova iskustva prema percepciji studenata (Tinto, 2012).

1. Teorijski pristup istraživanju

Govoreći o obrazovnom kontekstu, kao što smo već napomenuli, istraživanja osećaja pripadnosti pretežno su sprovedena u srednjim školama. Međutim, oдавно je ovaj konstrukt smešten u kontekst visokog obrazovanja te postaje sve aktuelnija tema razmatranja mnogih istraživača iz oblasti pedagoškog i psihološkog područja. Autori navode, a mnoga istraživanja to i potvrđuju, da percipirana pripadnost zajednici učenja ima snažan uticaj na emocionalno, motivaciono i akademsko funkcionisanje studenata od anksioznosti, zabrinutosti, angažovanosti, kompetentnosti preko samoreferentnih misli, pa čak do odustajanja od studiranja. Uzroci zabrinutosti sa kojima se studenti susreću su mnogobrojni, najčešće se vezuju za prevelike obaveze i zahteve koji se očekuju od studenata, strah i zabrinutost od ispitivanja, konflikt sa nastavnikom ili ostalim studentima (Jevtić i Ivanović, 2014). Perzistentnost nesvršenih studenata u oblasti visokog obrazovanja široko je proučavana tema. U tom pogledu ključnim se smatra Tintov rad (Tinto, 1975; 1988; 1993; 1997; 1998). Iako su ovom modelu upućivane kritike ipak se većina istraživačkih poduhvata zasnivala na Tintovoj teoriji udaljavanja studenata kojom se identifikuje nekoliko kritičnih varijabli, uključujući akademsku i socijalnu integraciju studenata (Tinto, 1993). Zapravo, za ovaj model za koji Draper (Draper, 2003) smatra da ima korene u Dirkemovom modelu samoubistva, vezuje se uverenje da je sklonost studenata ka napuštanju studiranja visoko zavisna od nivoa njihove integracije: akademske (kako se nose sa akademskim zahtevima kursa), i socijalne (interakcije sa vršnjacima i drugim osobama koje su u mogućnosti da pruže podršku). Dakle, ključni aspekt Tintovog modela tiče se interaktivnog delovanja akademskih i socijalnih iskustava na odlučivanje učenika da se „zadrže” u nekoj instituciji. I zaista, reklo bi se da je manje verovatno da će studenti koji su angažovani u iskustvima akademske i socijalne integracije

(kako formalne tako i informalne) napustiti svoje zajednice učenja. To se posebno čini istinitim ako dodamo da pozitivna iskustva pojačavaju posvećenost studenata zajednici učenja i aktivnostima koje se u njoj sprovode. Stoga, višestrukost Tintovog modela ogleđa se u sagledavanju tri grupe varijabli: (1) prestudijskih karakteristika (na primer, porodičnog miljea, veština i sposobnosti, prethodnih iskustava u školi), (2) iskustava vezanih za fakultet, kao što je oblast studiranja, akademski učinak (prosečna ocena) i količina i kvalitet interakcija student–nastavnik (što se smatra indikativnim nivoom akademske integracije učenika u zajednicu učenja, i (3) iskustava studenata izvan nastave kao što je učešće u vannastavnim aktivnostima, uključujući i plaćeni rad i student–student interakcije (što predstavlja socijalnu integraciju studenata u zajednicu učenja).

S obzirom na prepoznat značaj potrebe za pripadnošću za kognitivno i afektivno funkcionisanje ličnosti, istraživači u oblasti obrazovanja priznali su joj status jedne od najvažnijih potreba učenika za adekvatno funkcionisanje u svim tipovima okruženja za učenje (Connell & Wellborn, 1991; Deci & Ryan, 1991; Finn, 1989; Osterman, 2000). Samo pre jedne decenije sprovedeno je nekoliko značajnih istraživanja osećaja pripadnosti u visokom obrazovanju koja su dala vredne rezultate, a samim tim i značajne implikacije. Tako, Hausman i saradnici (Hausmann et al., 2007), Ostrov i Long (Ostrove & Long, 2007), kao i Volton i Koen (Walton & Cohen, 2007) na osnovu nalaza svojih istraživanja ukazuju da osećaj pripadnosti igra značajnu ulogu u akademskim i socijalnim ishodima. Takođe, u svojim iscrpnim analizama Gudenov (Goodenow, 1992), i Beker i Luter (Becker & Luthar, 2002) konstatovali su da je osećaj pripadnosti faktor akademske motivacije i angažovanja onih koji uče. Ovom spisku Osterman (Osterman, 2000) dodaje motivisanost i posvećenost studenata. Ekstenzivnim i analitičnim proučavanjem relevantne literature ovaj autor je konstatovao da je zadovoljenje potrebe za pripadnošću u obrazovnom okruženju značajno povezano sa akademskim angažovanjem učenika i uključenošću u aktivnosti institucije i grupe, akademsko i socijalno ponašanje, motive i stavove, očekivanja, vrednosti i ciljeve, akademsko funkcionisanje i razvoj osnovnih psiholoških procesa (na primer, unutrašnje motivacije, samoregulacije, internalizacije i autonomije) i psiholoških ishoda (poput samopoimanja, samopoštovanja i samoeфикаsnosti). Iznad svega, postojeća istraživanja ukazuju da studenti koji osećaju da su deo zajednice učenja izveštavaju o većem zadovoljstvu, entuzijazmu, sreći, zainteresovanosti, i mnogo većem poverenju tokom angažovanja u aktivnostima učenja, dok oni koji se osećaju izolovano izveštavaju o većoj anksioznosti, dosadi, frustraciji i „ozlojeđenosti“ tokom akademskog angažovanja koje direktno utiče na akademski učinak (Furrer & Skinner, 2003).

Ukazujući na značaj osećaja pripadnosti već spomenute ekstenzivno ispitivane perzistentnosti, mnogi istraživači usmerili su se ka utvrđivanju faktora povezanih sa njim. Mere osećaja pripadnosti Hurtadove i Kartera (Hurtado & Carter, 1997) usmerene su na privrženost studenata univerzitetskoj zajednici kao celini. Međutim, postoje i oni koji su proširili koncept pripadnosti kako bi razmotrili privrženost ka različitim zajednicama ili univerzitetskim kontekstima (Hoffman et al., 2002–2003;

Kember & Leung, 2004; Lee & Davis, 2000) poput zajednice studenata i zajednice nastavnika. U tom pogledu Hofmenova i saradnice (Hoffman et al., 2002–2003) ispituju glavne konceptijske dimenzije instrumenta SOBS kojim se razmatraju psihološke veze student–student i student–nastavnik. Pronašle su pet faktora povezanih sa osećajem pripadnosti: (1) empatijsko razumevanje nastavnika, (2) percipiranu vršnjačku podršku, (3) percipiranu izolaciju, (4) percipiranu podršku i konformitet nastavnika, i (5) percipiran konformitet učionice. Slično njima, Kember i Lung (Kember & Leung, 2004) koriste meru osećaja pripadnosti koja obuhvata privrženost univerzitetu, departmanu, nastavnom osoblju i vršnjacima.

Premda su se osećajem pripadnosti većinom bavili istraživači u oblasti psihologije, u pedagoškim istraživanjima se ovaj konstrukt koristi da objasni afektivnu dimenziju učenja (Pešikan i Tošić Radev, 2015). U našem radu pod pojmom pripadnost podrazumevamo pripadnost pojedinca *zajednici učenja*. Od početaka intenzivnijeg proučavanja 80-ih godina prošlog veka, zajednice učenja prepoznate su kao efektivne obrazovne prakse usko povezane sa pozitivnim ishodima učenja (Kuh, 2008). U skladu sa tim, zajedničkim pohađanjem nastavnih kurseva, studenti imaju priliku da razmenjuju svoja mišljenja i iskustva, i da tako lakše savladaju predviđene sadržaje. Grupne diskusije omogućuju pojedincima da sadržaje učine smislenijim i da ih lakše razumeju, konstruišući svoja znanja kooperacijom sa nastavnikom i drugim studentima (Antić, 2010). Kros (Cross, 1998 prema: Rocconi, 2011) ističe da je osnovna svrha zajednica učenja da podstiču aktivno učenje, timski rad i saradnju razvijajući, pritom, osećaj zajedništva, nasuprot pasivnosti i kompetitivnosti kod studenata.

Iako među poimanjima zajednica učenja postoji mnoštvo varijacija, Paskarela i Terenzini (Pascarella & Terenzini, 2005) ukazuju na njihove osnovne karakteristike: (1) kooperativno i kolaborativno učenje (*cooperative and collaborative learning*), kojim se studenti grupišu u okviru obaveznih nastavnih kurseva i (2) združeno učenje (*connected learning*), koje podrazumeva grupisanje studenata koji slušaju kurseve prema sopstvenim interesovanjima. Iako inostrani istraživači (Hoffman et al., 2002–2003; Tinto, 1997, 1998) pod zajednicom učenja smatraju pripadnost grupi koja pohađa određeni nastavni kurs, na našim prostorima studenti većinu nastavnih predmeta pohađaju zajedno ne menjajući grupu, te bismo zajednicu učenja mogli poistovetiti sa studijskom grupom. Dakle, termine pripadnost grupi i zajednica učenja u ovom radu korist ćemo kao sinonime.

2. Metodološki okvir istraživanja

U ovom radu predstavljamo deo rezultata eksplorativnog istraživanja u kome smo ispitali percepcije studenata prve godine različitih departmana Filozofskog fakulteta u Nišu o pripadnosti svojoj studijskoj grupi. Istraživači ukazuju da se ovaj period školovanja može ubrojiti u najranjivije (Barefoot, 2000; Clinciu, 2012; Jean, 2010; Smith & Wertlieb, 2005), i to je period koji se karakteriše najvećim procentom odustajanja od studiranja (*dropout*) i pauziranja školovanja (*retention*). Studenti

su ispitivani krajem juna, nakon što su odslušali sve nastavne kurseve u školskoj 2016/2017. godini. Istraživanjem su obuhvaćeni studenti šest studijskih grupa, a od ukupno 242 studenta najveći broj pohađa studije psihologije (33,9%), zatim pedagogije (19%), sociologije (14,9%), komuniciranja i odnosa sa javnošću (14%) i novinarstva (10,3%), dok 7,9% pripada studijskoj grupi za istoriju (tabela 1). Broj ispitanika obuhvaćenih ovim istraživanjem u skladu je sa zastupljenim brojem studenata na navedenim departmanima.

Tabela 1. Struktura ispitanika s obzirom na studijsku grupu

Studijska grupa	N	%
Psihologija	82	33,9
Pedagogija	46	19,0
Sociologija	36	14,9
Istorija	19	7,9
Novinarstvo	25	10,3
Komuniciranje i odnosi sa javnošću	34	14,0
Ukupno	242	100,0

Od ukupnog broja studenata, skoro 80% čine ispitanice, dok su studenati muškog pola znatno manje zastupljeni (tabela 2). Ovo se može objasniti tendencijom da društvene nauke u većem broju upisuju osobe ženskog pola.

Tabela 2. Struktura ispitanika s obzirom na pol

Pol	N	%
Muški	49	20,2
Ženski	193	79,8
Ukupno	242	100,0

Ispitanici obuhvaćeni ovim istraživanjem prethodno su završili različite smerove stručnih škola (60,7%), od kojih su najzastupljenija usmerenja u oblasti medicine i ekonomije. Očekivano, studenti koji dolaze iz opšteobrazovnih škola (39,3%), završili su društveno-jezički i opšti smer gimnazija, dok je znatno manji broj pohađao prirodno-matematička usmerenja (tabela 3).

Tabela 3. Struktura ispitanika s obzirom na završenu srednju školu

Srednja škola	N	%
Opšte - obrazovna	95	39,3
Stručna	147	60,7
Ukupno	242	100,0

U istraživanju je korišćena metoda teorijske analize i deskriptivna metoda. Instrument za procenu pripadnosti Hofmanove i saradnica (*Sense of Belonging Scale*,

Hoffman et al., 2001–2004) preuzet je, preveden i prilagođen potrebama istraživanja. Upitnik koji se odnosi na percepcije studenata o pripadnosti studijskoj grupi sadržao je 47 tvrdnji. Prilikom realizacije istraživanja korišćena je tehnika skaliranja. Ispitanici su na skali Likertovog tipa izražavali stepen saglasnosti sa tvrdnjama navedenim u upitniku, gde je: 1 – uopšte se ne slažem, 2 – uglavnom se slažem, 3 – niti se slažem niti se ne slažem, 4 – uglavnom se slažem, i 5 – potpuno se slažem.

3. Rezultati i interpretacija

Osnovni cilj istraživanja bio je da se utvrde suštinski faktori percepcije pripadnosti studenata zajednici učenja. Faktorskom analizom kao multivarijantnom statističkom metodom u ovom istraživanju poslužili smo se kako bismo otkrili unutrašnju strukturu matrice podataka. Ovom metodom koristili smo se da bismo iz jedne složene, tj. višedimenzionalne, pojave sa svim njenim manifestnim obeležjima i karakteristikama, izdvojili manji broj bitnih – latentnih koje smo nazvali faktorima, a koji su inače esencijalni za datu pojavu, objašnjavaju je i čijom se kombinacijom mogu dobiti pojavne varijable. Svaka varijabla mora biti reprezentativan skup varijabli koje na adekvatan način opisuju pojavu koju ispituje. Samim tim, potražili smo odgovarajuću matematičku vezu između izmerenih varijabli uz objašnjavanje veze koja postoji između njih, odnosno, objašnjavanje varijanse izmerenih varijabli. Napominjemo da je u ovom istraživanju rađena eksplorativna faktorska analiza, a ne konfirmatorna premda je upitnik preuzet iz sličnog istraživanja (Hoffman et al., 2003), s obzirom na kontekst i specifičnosti problema koji ispituje.

Prvi korak u faktorskoj analizi bio je procenjivanje prikladnosti podataka za primenu faktorske analize što je podrazumevalo izračunavanje Bartletovog testa sferičnosti i Kejsler-Mejer-Olkinove mere. Rezultati ovih testova prikazani su u tabeli br. 4.

Tabela 4. Mera reprezentativnosti ispitivanih varijabli

KMO i Bartlerov test		
KMO		0,852
	χ^2	4764,858
Bartletov test sferičnosti	df	1081
	Stat. značajnost	0,000

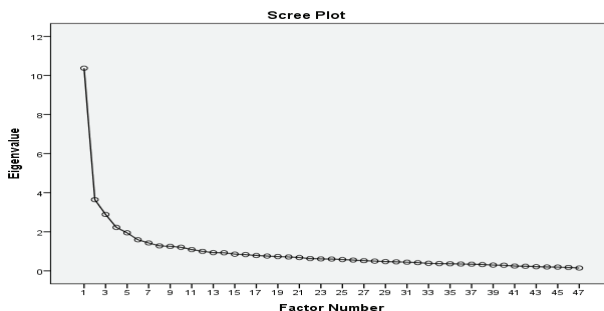
Iz tabele se vidi da je ova mera veća od 0,85 ($\geq 0,6$) što znači da je reprezentativnost na zadovoljavajućem nivou. Pored toga vrednosti KMO i Bartletovog testa su statistički značajne odnosno, naši podaci su adekvatni za obradu primenom faktorske analize.

Analizom rezultata, u tabeli 5 prikazani su faktori koji su se izdvojili. Prema Kajzerovom kriterijumu, neophodno je uočiti faktore koji imaju karakterističnu vrednost 1 ili više. U tabeli se izdvojilo 11 faktora čija vrednost prelazi 1 i oni objašnjavaju ukupno 49,83% varijanse.

Tabela 5. Matrica strukture izolovanih faktora

F	Inicijalna saglsanost			Ekstrakcija faktora			Rotacija faktora		
	U.	% V.	K. %	U.	% V.	K. %	U.	% V.	K. %
1	10,377	22,078	22,078	3,334	7,093	7,093	4,155	8,841	8,841
2	3,645	7,756	29,834	7,547	16,057	23,150	4,071	8,662	17,503
3	2,886	6,141	35,975	3,247	6,909	30,060	3,717	7,907	25,410
4	2,223	4,730	40,705	2,114	4,497	34,557	1,953	4,155	29,565
5	1,945	4,138	44,843	1,767	3,759	38,316	1,793	3,816	33,381
6	1,589	3,380	48,224	1,343	2,858	41,174	1,632	3,472	36,853
7	1,425	3,032	51,256	1,213	2,580	43,755	1,589	3,381	40,235
8	1,279	2,721	53,977	,808	1,718	45,473	1,493	3,177	43,412
9	1,251	2,661	56,638	,828	1,762	47,235	1,231	2,620	46,031
10	1,205	2,564	59,202	,648	1,379	48,614	,935	1,990	48,021
11	1,089	2,317	61,519	,570	1,212	49,826	,848	1,805	49,826
12	,997	2,121	63,640						
13	,934	1,986	65,626						
14	,927	1,973	67,599						
15	,853	1,814	69,413						
16	,834	1,774	71,187						
17	,781	1,661	72,848						
18	,756	1,608	74,456						
19	,734	1,562	76,018						
20	,709	1,509	77,527						
21	,680	1,446	78,973						
22	,629	1,339	80,311						
23	,609	1,296	81,607						
24	,602	1,280	82,887						
25	,577	1,227	84,114						
26	,552	1,174	85,289						
27	,519	1,104	86,392						
28	,496	1,056	87,449						
29	,475	1,010	88,458						
30	,462	,982	89,440						
31	,443	,943	90,383						
32	,416	,885	91,268						
33	,386	,821	92,089						
34	,374	,795	92,884						
35	,364	,774	93,658						
36	,349	,742	94,400						
37	,338	,719	95,119						
38	,317	,675	95,793						
39	,295	,628	96,422						
40	,287	,611	97,033						
41	,244	,518	97,551						
42	,232	,493	98,044						
43	,212	,451	98,495						
44	,198	,421	98,916						
45	,192	,409	99,325						
46	,175	,373	99,698						
47	,142	,302	100,00						

Extraction Method: Maximum Likelihood.



Grafikon 1. Dijagram prevoja

Faktorskom analizom sa Varimax rotacijom ekstrahovani su faktori i zadržano je 45 ajtema iz instrumenta podjeljenih u 11 glavnih faktora. U skladu sa prikazanim dijagramom prevoja, presek smo napravili na broju na kojem faktori počinju da se grupišu u silazni niz (grafikon 1).

U tabeli 6 smo grupisali faktore, zanemarujući sva faktorska zasićenja jednaka ili niža od 0,30 kao i nekoliko slučajeva sekundarnih zasićenja pojedinih stavki koja su bila veća od 0,30. Rotacijom faktora izdvojene su sledeće stavke i imenovani faktori.

Tabela 6. Faktorska analiza – izolovani faktori
(najzastupljenije percepcije studenata o pripadnosti studijskoj grupi)

P	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11
p40	,840	,124	,090	-,176	,192	,120	-,139	,048	,040	,027	,024
p41	,667	,128	,030	,225	,138	,024	-,103	,031	,064	-,030	-,171
p47	,666	,157	,063	,011	,346	,107	-,055	,071	,107	-,075	-,197
p39	,637	,115	,061	,123	,097	,059	-,215	,071	,099	,255	-,020
p31	,526	,436	,081	,166	,267	,045	,104	,064	,097	-,131	,008
p34	,443	,236	,044	,187	,049	,034	-,030	-,029	-,187	-,144	,135
p36	,416	,348	-,041	,173	,269	,132	-,077	-,164	,134	,009	,168
p11	,355	,152	,029	,172	-,081	,129	-,252	-,018	,024	,227	,074
p35	-,067	-,689	-,110	-,042	-,028	,024	,189	-,061	-,129	,014	,003
p20	,280	,576	,181	,272	,072	,112	-,007	,199	,052	,025	,048
p37	-,177	-,533	-,141	-,089	-,062	-,030	,105	,003	,022	,001	,000
p32	-,122	-,529	,017	-,060	-,063	-,139	,115	,129	-,002	,056	,082
p22	,202	,512	,248	,261	,099	,072	-,077	,257	,106	,035	,002
p25	-,176	-,512	,024	-,260	,046	-,147	,032	-,102	-,102	,268	,075
p18	-,173	-,470	,000	-,017	,050	-,042	,228	,094	-,084	-,113	,258
p3	-,026	,035	,847	,029	-,017	,094	-,011	,030	-,016	-,032	-,110
p4	,031	,126	,841	-,094	-,040	,090	-,050	,038	,067	-,002	,071
p1	,108	-,044	,797	,212	,094	,065	,015	,016	,124	-,073	-,166

p8	,089	,091	,652	,032	,161	,050	,084	,130	-,001	,117	-,034
p28	,130	,023	,621	,006	,086	,075	,007	-,151	-,021	,093	,258
p21	,020	-,456	-,515	,009	,030	-,034	,083	,284	,049	,012	,051
p16	-,005	-,322	-,443	,002	,114	,095	,165	,277	,020	,082	-,079
p15	,108	,308	,036	,586	,036	,172	-,010	,090	,115	-,015	,068
p24	,158	,320	,019	,489	,119	,080	-,059	,005	,030	-,184	-,275
p26	,284	,223	,010	,485	-,044	,134	-,097	,074	,234	,050	-,195
p9	,414	,320	,064	,447	,209	,072	-,133	,121	,045	-,155	,107
p45	,269	,141	,027	,096	,587	,155	-,115	-,068	,054	,077	,045
p43	,328	,214	,049	,029	,503	,063	,037	-,092	-,069	-,062	-,183
p44	,074	-,086	,039	-,179	,409	,080	,008	-,010	-,078	,179	,014
p46	,151	-,022	,019	,176	,379	,114	,018	,250	,126	,020	-,005
p42	,347	,158	,212	,236	,366	,157	-,024	,079	,118	,133	-,124
p17	,209	,260	,087	,144	,061	,795	-,037	,133	,013	,115	-,009
p2	,259	,170	,217	,131	,162	,463	,022	,193	,131	,089	-,148
p19	-,020	-,084	,146	,005	,194	,456	-,037	,047	,020	,077	,056
p23	-,087	-,325	,002	-,171	-,073	-,445	,081	,009	,002	,152	,079
p13	-,244	-,245	-,024	-,029	-,259	-,013	,591	-,188	-,125	,131	-,015
p12	-,382	-,241	-,074	-,053	-,113	,073	,512	-,002	,014	-,101	,282
p10	-,052	-,237	,001	-,057	,142	-,127	,480	,025	-,034	,036	,015
p29	-,068	-,052	,088	,356	-,104	,041	,378	-,142	-,119	-,071	-,053
p6	,197	,267	,123	,134	,060	,078	-,353	,689	,110	-,110	,016
p7	,019	-,041	-,044	,019	-,046	,127	-,035	,542	-,030	,076	,000
p5	-,246	-,036	-,166	-,041	,042	-,083	,204	,305	-,017	,050	-,106
p33	,138	,221	,081	,181	,024	,071	-,176	,001	,920	-,090	-,032
p14	,024	-,047	,015	-,052	,153	,095	,012	,067	-,034	,521	-,002
p30	-,006	-,359	,074	-,149	-,023	-,084	,094	,001	,028	,358	,424

Prvi faktor *Druženje sa studentima u studijskoj grupi* imenovan je u skladu sa sadržajem stavki koje spadaju u okvir ovog faktora: Pozivam kolege da se družimo i izvan fakulteta; Razgovaram sa kolegama o događajima koji nisu povezani sa studiranjem; Komuniciram sa kolegama i provodim vreme sa njima i van fakulteta i predavanja; Dao/la sam svoj broj telefona kolegama sa studijske grupe; Družim se sa kolegama sa studijske grupe i van fakulteta; Sa kolegama na studijskoj grupi razgovaram o privatnim i ličnim stvarima; Razvio/la sam lični odnos sa kolegama u studijskoj grupi; Imam brojeve telefona svojih kolega sa studijske grupe.

Drugi faktor *Komunikacija sa studentima u studijskoj grupi* obuhvata ajteme koji se odnose na pozitivna i negativna iskustva studenata u komunikaciji sa kolegama u nastavi i van nje: Teško mi je da se upoznam sa kolegama u studijskoj grupi; Lako stupam u kontakt sa kolegama ukoliko imam pitanje ili problem; Teško je steći prijatelje među kolegama u studijskoj grupi; Niko od kolega u studijskoj grupi ne poznaje me kao osobu; Učestvujem u grupnom radu sa ostalim kolegama; Ne komuniciram sa

kolegama sa studijske grupe ukoliko ih sretnem van fakulteta; Smatram da ne poznajem studente od kojih bih mogao/la da potražim pomoć u rešavanju zadataka.

Treći faktor *Izražavanje mišljenja* podrazumeva percepcije studenata o mogućnosti izražavanja stavova i ideja, postavljanja pitanja i javnog izlaganja. U ovaj faktor ubrojili smo sledeće ajteme: Osećam slobodu da izrazim svoje ideje i stavove na časovima; Lako mi je da se javljam i govorim na časovima jer mi je prijatno; Osećam slobodu da postavljam pitanja na časovima; Ukoliko imam nejasnoća tokom časova, uglavnom postavim pitanje; Smatram da doprinosim diskusijama na časovima; Iako je mali broj studenata u studijskoj grupi, ne javljam se samoinicijativno da postavim pitanje ili iskažem mišljenje jer se stidim; Plašim se da govorim javno pred kolegama u studijskoj grupi.

Četvrti faktor *Kooperativnost* grupiše pitanja koja se tiču pružanja pomoći i druženja sa kolegama sa studijske grupe. Ovde se ubrajaju sledeći faktori: Pozdravim kolege sa studijske grupe kada se sretnemo van nastave; Stekao/la sam nove prijatelje zahvaljujući upisu na ovu studijsku grupu; Mogu da potražim pomoć nekog od kolega ukoliko imam pitanja vezana za zadatak ili predispitnu obavezu; Ukoliko ne dođem na nastavu, znam od kojih kolega ću preuzeti beleške.

Peti faktor *Realizacija zadataka* imenovali smo u skladu sa sadržajem stavki koje spadaju u okvir ovog faktora: Kolege me kontaktiraju u vezi realizovanja zadataka i van fakulteta; Sastajao/la sam se sa kolegama van nastave kako bismo zajedno učili za ispit; Učlanio/la sam se u studentsku organizaciju sa nekim od kolega sa studijske grupe; Realizovao/la sam nastavni zadatak, projekat ili prezentaciju u grupi sa drugim studentima; Kolege u studijskoj grupi me pitaju za pomoć oko zadataka.

Šesti faktor *Diskusija* obuhvata sledeće pozitivne i negativne tvrdnje: Provođim vreme sa kolegama razgovarajući o zadacima iz različitih nastavnih predmeta; Pre ili nakon časova razgovaram sa svojim kolegama o temi predavanja; Često zatičem sebe kako razgovaram o zadacima i ispitima na različitim nastavnim predmetima; Nikada ne razgovaram sa kolegama o zadacima ukoliko nismo na nastavi.

Sedmi faktor *Izolacija* podrazumeva negativne percepcije studenata o ličnoj socijalnoj integraciji u zajednicu učenja. Ove stavke obuhvataju tvrdnje: Retko razgovaram sa kolegama u studijskoj grupi; Kada sam u svojoj studijskoj grupi osećam se usamljeno; Iako je broj studenata na studijskoj grupi mali, ja mnogima ne znam imena; Družim se samo sa nekoliko studenata u studijskoj grupi.

Osmi faktor se odnosi na *Druželjubivost* i imenovan je u skladu sa sadržajem stavki koje spadaju u njegov okvir: Volim da ostvarujem poznanstva sa kolegama u studijskoj grupi; Voleo/la bih da poznajem više studenata koje bih mogao/la da kontaktiram kada imam nejasnoća ili pitanja; Studijsku grupu čini veliki broj studenata i u njoj se osećam kao broj.

Deveti faktor *Informisanost* obuhvata stavku koja se odnosi na poznavanje informacija kao što su imena studenata (Kolege na studijskoj grupi znaju kako se ja zovem).

Deseti faktor nam ukazuje da studenti dolaze u kontakt sa različitim zajednicama učenja i ovaj faktor imenovan je kao *Pomoć* (Tražim pomoć od kolega sa drugih studijskih grupa).

Jedanaesti faktor *Neostvarivanje zadataka* odnosi se na tvrdnju: Nisam ispunio/la pojedine zadatke jer su mi kolege saopštile informaciju kasno.

Iako poslednja tri faktora sadrže po jedan ajtem, odlučili smo da ih zadržimo jer ukazuju na konkretne specifičnosti percipirane pripadnosti zajednici učenja, odnosno studijskoj grupi.

Zaključak

Ovim istraživanjem nastojali smo da ispitamo percepcije studenata prema pripadnosti zajednici učenja. Analizom relevantne literature ukazano je na razvoj, dimenzionalnost, individualnu i socijalnu uslovljenost pripadnosti studenata zajednici učenja, konstrukta koji sve više privlači pažnju istraživača u oblasti visokog obrazovanja. Razloge za proučavanje u ovoj oblasti nalazimo u njegovom uticaju na ostvarivanje akademskih i socijalnih ishoda učenja. Uspešno ostvarivanje navedenih ishoda naročito je značajno za studente prve godine, jer se ovaj period smatra svojevrsnom prekretnicom i odlučujućim za „zadržavanje“ studenata i nastavak studiranja.

Na primeru studenata prve godine pojedinih departmana Filozofskog fakulteta u Nišu, koristeći eksploratornu faktorsku analizu, izdvojili smo 11 faktora kojima se mogu objasniti percepcije studenata o pripadnosti zajednicama učenja. Izdvojene faktore imenovali smo u skladu sa sadržajem ajtema koje obuhvataju: (1) Druženje sa studentima u studijskoj grupi; (2) Komunikacija sa studentima u studijskoj grupi; (3) Izražavanje mišljenja; (4) Kooperativnost; (5) Realizacija zadataka; (6) Diskusija; (7) Izolacija; (8) Druželjubivost; (9) Informisanost; (10) Pomoć; (11) Neostvarivanje zadataka. Može se zaključiti da svaki od navedenih faktora svojim specifičnostima oslikava doživaljaj pripadnosti studenata, ne samo u okviru studijske grupe već i u širem univerzitetskom kontekstu.

Nastavni proces kojim se podstiče pripadnost studenata zajednici treba zasnivati na aktivnom i autentičnom konstruisanju znanja studenata uz pedagoško vođenje od strane nastavnika, gde se podsticanjem ispoljavanja individualnosti i različitosti istovremeno podstiče međusobno učenje i bogaćenje životnih iskustava. Entuzijizam nastavnika, adaptivnost na različita očekivanja studenata i sposobnost prenošenja znanja jesu kompetencije nastavnika naročito važne za studente prve godine jer pružaju model i osnovu za formiranje podsticajne akademske klime i kulture. U visokoškolskoj nastavi potrebno je razvijati kompetencije studenata za lično angažovanje primenom strategija aktivnog učenja, odnosno uključivanjem studenata u nastavu putem različitih problemskih zadataka, istraživačkim radom i praktičnom primenom naučenog, povezivanjem sa institucijama relevantnim za budući poziv. Kroz kolaborativno i kooperativno učenje u manjim grupama studentima se pruža prilika da razmenjuju informacije i iskustva, konstruišući zajednička znanja i jačajući međusobnu saradnju. Kreiranjem obrazovnih situacija koje postavljaju izazove pred studente obogaćuju se i produbljuju njihova akademska iskustva i sposobnosti,

a osnaživanjem studenata za sticanje samopouzdanja u svoje sposobnosti analize i kritičkog promišljanja smanjuje se mogućnost za njihovo neostvarivanje zadataka.

Takođe, ukoliko su studenti autonomni u svom radu na zadacima i kroz međusobnu saradnju sa drugim studentima mogu da uspešno realizuju aktivnosti, razvijaju svoje kompetencije za postizanje personalnih ciljeva i stiču samopouzdanje u svoje sposobnosti. Na ovaj način se u nastavnom procesu može preduprediti lični doživljaj izolovanosti kod studenata. Osim u nastavi u okviru institucije, mogu se organizovati aktivnosti kao što su zajednička putovanja ili rad na projektima, kako bi se učesnici međusobno bolje upoznali, bili slobodniji da razmenjuju iskustva i potraže pomoć.

Ukazivanjem na značajne pokazatelje percipirane pripadnosti zajednici učenja otvorena su pitanja koja pružaju mogućnost za dalju analizu i interpretaciju, i samim tim, uočena je perspektiva za nova istraživanja.

Literatura

- Antić, S. (2010). *Kooperativno učenje: modeli, potencijali, ograničenja*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta.
- Barefoot, B. O. (2000). The First-Year Experience: Are We Making It Any Better?, *About Campus*, 4 (6), 12–18.
- Baumeister, R.F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation, *Psychological Bulletin*, 117 (3), 497–529.
- Bean, J. P. (2005). Nine themes of college student retention. In A. Seidman, A. (Ed.). *College student retention: Formula for student success* (pp. 215–243). Westport, CT: American Council on Education and Praeger Publishers.
- Bollen, K. A. & Hoyle, R. H. (1990). Perceived cohesion: A conceptual and empirical examination, *Social Forces*, 69, 479–504.
- Connell, J. P. & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes, *The Minnesota Symposia on Child Development: Self-Processes and Development*, 23, 43–77.
- Cliniciu, A. I. (2013). Adaptation and stress for the First Year University Students, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 78, 718–722.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality, *Nebraska Symposium on Motivation: Perspectives on Motivation*, Lincoln, NE., 38, 237–288.
- Draper, S. W. (2003). Tinto's model of student retention. Retrieved 21st July, 2017 from <http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/localed/tinto.html>
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school, *Review of Educational Research*.59, 117–142.
- France, M. K., Finney, S. J. & Swerdzewski, P. (2010). Students' group and member attachment to their university: A construct validity study of the university attachment scale, *Educational and Psychological Measurement*, 70(3), 440–458.

- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance, *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148–162.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement, *Journal of Early Adolescence*, 13, 21–43.
- Hausmann, L. R. M., Schofield, J. W. & Woods, R. L. (2007). Sense of belonging as a predictor of intentions to persist among African American and White first-year college students, *Research in Higher Education*, 48(7), 803–839.
- Hausmann, L. R. M., Schofield, F. Ye, J. & Woods, R. L. (2009). Sense of belonging and persistence in white and African American first-year students, *Research in Higher Education*, 50(7), 649-669.
- Hoffman, M., Richmond, J., Morrow, J. & Salomone, K. (2003). Investigating 'sense of belonging' in first-year college students, *Journal of College Student Retention*, 4(3), 227–256.
- Hurtado, S. & Carter, D. F. (1997). Effects of college transition and perceptions of the campus racial climate on Latino college students' sense of belonging, *Sociology of Education*, 70, 324-345.
- Hurtado, S. & Ponjuan, L. (2005). Latino educational outcomes and the campus climate, *Journal of Hispanic Higher Education*, 4 (3), 235–251.
- Ingram, D. (2012). *College students' sense of belonging: dimensions and correlates*. Stanford University. (Neobjavljena doktorska disertacija). <https://purl.stanford.edu/rd771tq2209>
- Jean, D. (2010). *The academic and social adjustment of first-generation college students*. (Neobjavljena doktorska disertacija). Seton Hall University. <http://scholarship.shu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2497&context=dissertations>.
- Jevtić, B. i Ivanović, M. (2014). Akademski izvori stresa kod studenata. U: V. Milisavljević (ur.) *Nauka i globalizacija* (929–941). Pale: Filozofski fakultet Univerziteta u Istočnom Sarajevu.
- Kember, D. & Leung, D.Y.P. (2004). Relationship between the employment of coping mechanisms and a sense of belonging for part-time students, *Educational Psychology*, 24(3), 345–357.
- Kuh, G. D. (2008). *High-impact educational practices: What are they, who has access to them, and why they matter*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
- Lee, R. M. & Davis, C. (2000). Cultural orientation, past multicultural experience and a sense of belonging on campus for asian American college students, *Journal of College Student Development*, 41(1), 110–115.
- Locks, A. M., Hurtado, S., Bowman, N. A. & Oseguera, L. (2008). Extending notions of campus climate and diversity to students' transition to college, *The Review of Higher Education*, 31(3), 257–285.
- Maestas, R., Vaquera, G. S. & Zehr, L. M. (2007). Factors impacting sense of belonging at a Hispanic-serving institution, *Journal of Higher Education*, 6(3), 237–256.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community, *Review of Educational Research*, 70, 323–367.

- Ostrove, J. M. & Long, S. M. (2007). Social Class and Belonging: Implications for College Adjustment, *The Review of Higher Education*, 30(4), 363–389.
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rocconi, L. M. (2011). The Impact of Learning Communities on First Year Students' Growth and Development in College. *Research in Higher Education*, 52(2), 178–193.
- Schussler, D. L. & Fierros, E. G. (2008). Students' perceptions of their academic, relationships, and sense of belonging: Comparisons across residential learning communities, *Journal of The First-Year Experience & Students in Transition*, 20(1), 71–96.
- Smith, J. S. & Wertlieb, E. C. (2005). Do First-Year College Students' Expectations Align with their First-Year Experiences?, *NASPA Journal*, 42 (2), 153–174.
- Strayhorn, T. L. (2012). *College students' sense of belonging: A key to educational success for all students*. New York: Routledge.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research, *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.
- Tinto, V. (1988). Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving, *Journal of Higher Education*, 59(4), 438–455.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1997). Colleges as communities: Exploring the educational character of student persistence, *Journal of Higher Education*, 68(6), 599–623.
- Tinto, V. (1998). Colleges as communities: Taking research on student persistence seriously, *The Review of Higher Education*, 21(2), 167–177.
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tovar, E. (2013). *A conceptual model on the impact of mattering, sense of belonging, engagement/involvement, and socio-academic integrative experiences on community college students' intent to persist*. SGU Theses and Dissertations, 1–336.
- 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(3), 199–217.
- Tovar, E., Simon, M. A. & Lee, H. B. (2009). Development and validation of the college mattering inventory with diverse urban college students. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 42 (3), 154–178.
- Tošić Radev, M. i Pešikan, A. (2017). 'Komadić koji nedostaje' u procesu obrazovanja – socioemocionalno učenje, *Nastava i vaspitanje*, 66(1), 37–54.
- Walton, G. M. & Cohen, G. L. (2007). A question of belonging: race, social fit, and achievement, *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(1), 82–96.

BELONGINGNESS TO THE LEARNING COMMUNITY – FIRST-YEAR STUDENTS' PERCEPTIONS

Marina Ćirić, Dragana Jovanović

University of Niš, Faculty of Philosophy, Niš, Department of Pedagogy

Abstract: The *Sence of Belonging Scale* (Hoffman et al., 2001-2004) was applied on the sample of 242 first year students of Faculty of Philosophy in Nis. Research included students of six departments: psychology, pedagogy, sociology, history, journalism, and communication and public relations, ie, 193 female and 49 male respondents. Students who enrolled Faculty of Philosophy in 2016/2017 school year were previously completed some profiles of the vocational schools, ie, 147 of them, while a some of them completed a gymnasium, ie, 95 respondents.

For the research purposes, by the Varimax method of factor analysis the eleven generators (factors) were extracted, that could be closest define as: friendship, communication, opinion expression, cooperation, realization, discussion, isolation, sociability, awareness, help, non-realization of tasks, so by them it could be explained students' belongingness to learning community. By determining the factors that describes perceived belongingness is open the possibility for further analysis and interpretation of obtained research findings.

Key Words: *students, learning communities, interactions, attitudes, higher education.*

Citiranje članka:

Ćirić, M. i Jovanović, D. (2017). Pripadnost zajednici učenja – percepcije studenata prve godine. *Godišnjak za pedagogiju*, 2(1), 63-78.