

СТУДЕНТ У ЦЕНТРУ УЧЕЊА - ПАРАДИГМА САВРЕМЕНОГ
ВИСОКОШКОЛСКОГ ОБРАЗОВАЊА*

Марина Д. Ћирић¹, Јелена С. Петровић², Драгана Р. Јовановић³

Сажетак: Студент у центру учења (енг. student centred learning) подразумева педагошки приступ заснован на конструктивизму и сродним теоријама и карактеристичан по методама које се користе како би студент активно допринео стварању процеса учења. Огледа се у начину размишљања и култури факултета, при чему је фокус на потребама и мишљењу студената. Полазећи од става да постављање студента у центар, „срце“, образовног процеса представља одговор на бројне друштвене изазове и процес реформи, у раду приказани елементи овог приступа у контексту система високог образовања. У првом делу рада истакнута је дихотомија као резултат потребе да се традиционални систем образовања реконцептуализује за друштво знања. Указано је на разлике и специфичност и парадигме подучавања и парадигм еучења и (не)могућности у погледу њиховог комбиновања. У другом делу рада, анализирају се могућности за имплементацију приступа студент у центру учења као интергративног дела климе и културе високошколских институција.

Кључне речи: високошколско образовање, парадигма, реформа, наставне методе, студенти.

*Рад је настао као резултат рада на пројекту број 360/1-16-5-01, под називом *Унапређивање професионалних компетенција будућих педагога у оквиру основних академских студија педагогије*, финансираном од стране Филозофског факултета у Нишу.

¹marina.ciric@filfak.ni.ac.rs, Универзитет у Нишу, Филозофски факултету Нишу, Департман за педагогију

²jelena.petrovic@filfak.ni.ac.rs, Универзитет у Нишу, Филозофски факултету Нишу, Департман за педагогију

³dragana.jovanovic@filfak.ni.ac.rs, Универзитет у Нишу, Филозофски факултету Нишу, Департман за педагогију

Бројни друштвени процеси у савременом свету, као и сам процес реформе, значајно су утицали на очекивања од високошколског образовања, сврху и жељене исходе, као и на трансформисање традиционалних модела образовања и наставе на универзитетима (Crosier & Parveva, 2013; Radošević и остали, 2012). На високошколско образовање данас гледа се као на јавно добро (Bucharest Communiqué, 2012), те је суштинска вредност европских земаља и њиховог развоја у савременом друштву повећање компетентности и капацитета свих грађана (Leuven Communiqué, 2009). Овакво схватање подстакло је одговорност Европске комисије и Европског простора високог образовања да се универзитетско образовање прилагоди друштвеним променама, новим начинима учења и онима који уче (European Students' Union, 2009; National Forum for the Enhancement of Teaching and Learning in Higher Education, 2014).

Како је времену које карактеришу сталне промене најпотребније образовање које оспособљава за живот испуњен учењем, тако приоритет савременог универзитетског образовања постаје припрема квалификованих појединаца који могу успешно одговорити на варијабилне социо-економске и друге друштвене изазове (Bok, 2005; Вилотијевић & Вилотијевић, 2007). Истовремено, намеће се потреба да се одговори на усклађивање интелектуалних и емоционалних потреба у контексту образовања, односно задовољење академских и социјалних критеријума (Петровић, 2016). Факултети се прилагођавају новонасталим потребама и постају све разноликији по мисијама, врстама образовања и сарадње (The European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2015). Таква разноликост и растућа очекивања од високошколског образовања и наставе захтевају корените промене у начину на које се оно изводи: усмеравање подучавања и учења на студенте, прихватање флексибилних путева учења и признавање компетенција стечених мимо формалних курикулума. Прилагођавање у овом контексту није само начин да се одговори новим потребама и захтевима друштва него и средство да универзитет утиче на однос елемената унутар нове парадигме и на развоје који из ње произлазе (Birešev, 2006).

У контексту развоја и промена у ширем високошколском контексту, све што се дешава на савременом универзитету треба да буде у служби процеса редовног учења, односно студирања. Из тих

разлога је оријентисаност на студенте постао један од приоритетних циљева Европског простора високог образовања. Први пут се концепт студент у центру учења (енг. student centred learning) експлицитно појављује у релевантним документима након деценије развоја реформи, када је указано на то да ће „учење усмерено на студента и мобилност помоћи студентима да развију способности које су им неопходне за варијабилно тржиште рада и оспособити их да постану активни и одговорни грађани“ (Leuven Communiqué, 2009, стр. 1). Такође, студент у центру учења захтева „...иновативне методе подучавања које укључују студенте као активне учеснике у процесу учења“ и „...окружење које је подржавајуће и инспиративно за активности и учење“ (Bucharest Communiqué, 2012).

Комуникеом у Јеревану (Yerevan Communiqué, 2015) конструкт се промовише кроз побољшање квалитета и релевантности учења и подучавања, те на овај начин, декларативно постаје водећа мисија Европског простора високог образовања:

„Пружићемо подстицај и подршку високошколским установама и њиховим запосленим при имплементацији педагошких иновација и дигиталних технологија у учењу и настави који се одвијају у окружењима усмереним на студенте. Промовисаћемо јачу везу између подучавања, учења и истраживања на свим нивоима студија, и обезбедићемо подстицајна средства за установе, професоре и студенте како би се интензивније бавили активностима којима се подстичу креативност, иновација и предузетништво. Студијски програми треба да омогуће студентима да путем ефективних активности учења развију компетенције које на најадекватнији начин задовољавају личне аспирације и друштвене потребе. Овај процес треба бити подржан прецизно дефинисаним исходима учења, оптерећењем студената, методама учења, поучавања и вредновања. Кључно је препознати и охрабрити квалитетно подучавање, те обезбедити могућности за унапређивање наставничких компетенција. Такође, у израду курикулума и процес осигурања квалитета ћемо активно укључити студенте и друге заинтересоване стране као пуноправне чланове академске заједнице“ (Yerevan Communiqué, 2015).

Овим и наредним актима (комуникеима и пратећим документима) конструкт студент у центру учења постао је интегративни део реформе у области високошколског образовања.

Премда се све више инсистира на његовом значају и потенцира виши ниво остварености као једног од мерила квалитета високошколских установа, овај процес подложен је и зависан од утицаја и ефеката динамичног друштвеног окружења, екстерног високошколског контекста, развоја у осталим реформским областима, али и од унутрашњег окружења, факултетске климе и културе. У том погледу, (Рђакић, 2016) указује на неопходност усклађивања реформских процеса са локалним и интерним културним контекстом.

ПЕДАГОШКИ ЗАОКРЕТ – ОД ПАРАДИГМЕ ПРЕНОШЕЊА ЗНАЊА КА ПАРАДИГМИ УЧЕЊА

Формирање и ширење уверења да се традиционални приступ као и формално образовање више не могу сматрати довољним да испуне захтеве друштва заснованог на знању, настао је као последица утицаја постмодернистичког мишљења (масификације и популаризације знања), глобализације економије и комуникације, и реформских процеса. Савремени универзитети суочавају се са бројним изазовима, (велики број студената различитих предзнања, искустава, потреба и очекивања који похађају одређени курс, трансферабилни курикулуми, учење на даљину помоћу савремених технологија, итд.), што доводи до промена у концепту схватања наставне праксе, од „испоруке“ знања до подстицања самосталности у учењу, откривањем и реконструисањем.

Дихотомија између традиционалног и савременог резултат је потребе да се традиционални систем образовања реконцептуализује за друштво знања (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018; European Students' Union, 2015). Високошколско образовање више не одражава традиционална академска понашања и пасивно усвајање знања (Fredricks et al., 2004; Knežević-Florić & Ninković, 2012). Напротив, универзитет тежи да постане заједница студената и наставника, место заједничког рада који је више усмерен ка појединцу, његовим потребама, интересовањима и развоју способности за стицањем, откривањем, креирањем, иновирањем, произвођењем и зарађивањем знања (Ђукић, 2010; Микановић, 2013; Милутиновић, 2016). Под утицајем наведених процеса, измењена је перспектива студената и наглашена улога индивидуалних искустава у учењу и поучавању уз уважавање контекста у којима се ова искуства стичу.

Традиционали приступ, парадигма подучавања, одражава позитивистичку епистемологију, што значи да су информације и појмови одвојени од контекста у којем се природно јављају, значење и смисао онога што се учи (садржај) независни су од посматрача (онога ко учи), негује се индивидуалност и кометитивност а знање се верификује на основу спољашњих критеријума које одређује и контролише наставник (Hannafin & Land, 1997; Lea et al., 2003). Парадигма учења шири теоријски оквир проналази у конструктивистичкој епистемологији и сродним приступима учењу и образовању (Ćirić & Jovanović, 2018). Зачетке овог схватања, савременици проналазе у (Matei et al., 2015; O'Neill & McMahon, 2016).

Табела I: У табели је компаративни приказ елемената парадигме подучавања и парадигме учења којим се указује на критеријуме и разлике између традиционалне и нове парадигме високошколског образовања и наставе (Barb & Tagg, 1995, стр. 16-17).

КРИТЕРИЈУМ	ПАРАДИГМА ПОДУЧАВАЊА	ПАРАДИГМА УЧЕЊА
ЦИЉ	Обезбеђивање и „предаја/испурука“ знања. Памћење велике количине знања.	„Произвођење“ учења. Учење о томе како се учи. Самоусмерено учење.
УСПЕШНОСТ	Квалитет кандидата на пријемном испиту. Број новоуписаних студената, ресурси (квалитет и квантитет). Развој курикулума. Експанзија програма. Пораст прихода.	Квалитет студената на крају студија. Број дипломираних студената. Квантитет и квалитет исхода. Квалитет употребе информационе технологије. Научноистраживачки рад. Публиковање научних радова наставника и студената. Ефективност и ефикасност.
СТРУКТУРА НАСТАВЕ	Настава је подељена у делове (прво делови па тек онда целина). Временски одређен почетак и крај наставе. Наставници и студенти су у једној учионици. Посебни програми за сваки предмет. Прописани су наставни садржаји. Оцењивање се врши на крају. Интерна евалуација.	Настава се сагледава као целина. Време наставе није одређено, али је учење континуирано. Настава се може реализовати на разним местима. Интердисциплинарност. Дефинисани су исходи. Евалуирају се припрема, реализација и резултати целог процеса. Екстерна евалуација.
ТЕОРИЈЕ УЧЕЊА И НАСТАВЕ	Знање се налази изван менталних структура. Усвајају се наметнути обрасци. Учење је кумулативан процес. Учење контролише наставник.	Знање се налази у властитим менталним структурама. Конструира се ново и реконструира постојеће знање студената.

	Индивидуално учење.	Учење је сараднички интерактивни процес. Учење контролише студент. Индивидуализовано и сарадничко учење.
ЕФИКАСНОСТ	Ефикасност се одређује на крају реализације наставе. Веће разлике између теоријских и практичних знања.	Ефикасност се стално процењује, прати се свака активност у току наставног процеса. Мање разлике између теоријских и практичних знања. Већа проходност студената.
УЛОГА СУБЈЕКТА	Студенти су више у објекатској позицији, испољава се активност наставника.	Студенти су више у субјекатској позицији, активни су у настави, на вежбама.

Уколико се учење схвати као процес изградње знања од стране појединца, оно не може бити изоловано од његових карактеристика (Antić & Pešikan, 2016). Сходно томе, универзитетска настава „није само место где се усвајају нова знања, већ комплексан процес у коме се уносе, сједињују, често и супростављају, потребе свих њених учесника“ (Mikanović, 2013, стр. 60). Неопходно је да студенти, у складу са таквим положајем, преузимају иницијативу у одређивању потреба и циљева учења, у проналажењу извора знања, одлучују о начинима на које приступају учењу и самостално процењују научено (Gajić & Budić, 2008). То подразумева да су студенти су активни учесници образовања, са очекивано већом одговорношћу за сопствено образовање.

ИМПЛЕМЕНТАЦИЈА ПРИСТУПА СТУДЕНТ У ЦЕНТРУ УЧЕЊА У ФАКУЛТЕТСКОМ ОКРУЖЕЊУ

Студент у центру учења представља начин размишљања и културу у контексту високошколске институције. С обзиром на то да су термини „начин размишљања“ и „култура“ доста општи и апстрактни и не постоји универзално решење за операционализацију када је овај концепт у питању, он је ближе одређен конкретним условима, окружењем које „омогућује интерактивне, подстицајне активности у оквиру којих студенти могу да искажу персонална интересовања и потребе, задатаке различитог нивоа сложености и дубински приступ учењу“ (Hannafin & Land, 1997, стр. 168). Под конструктом студент у центру учења обједињене су иновативне наставне методе које имају за циљ унапређивање учења кроз комуникацију са професорима и другим студентима, развијање и јачање компетенција за XXI век (решавање проблема, критичко и рефлексивно мишљење) (Attard et al., 2010; European Students' Union,

2015; Sundberg et al., 2018). У наставној пракси овај приступ најчешће се подводи под активно учење, а често се наводи и као колаборативно (сарадничко) учење, искуствено учење (рефлексија личних искустава приликом ангажовања у активностима) и саморегулисано учење (учење у активностима којима се подстиче аутономија) (Klemenčič, 2019; Klemenčič et al., 2020).

Полазиште за разумевање комплексности приступа и значај његовог развијања као интергративног дела климе и културе високошколских институција огледа се кроз следеће базичне идеје и принципе (Attard et al., 2010; Lea et al., 2003; Vuksanović et al., 2013):

1) Учење усмерено на студента захтева континуиран рефлексиван процес - наставници, студенти али и доносиоци одлука на факултетима треба да континуирано обрађају пажњу на квалитет наставе, учења и инфраструктурне системе, са циљем константног побољшања искуства учења студената и достизањем жељених исхода учења, кроз подстицање критичког размишљања студената и развоја њихових компетенција;

2) Учење усмерено на студента нема универзално решење - с обзиром на његову заснованост на схватању о различитости наставника, студената и саме високошколске институције. Управо зато, неопходна је флексибилност у примени овог приступа узимајући у обзир стилове наставе и учења карактеристичне за одређени факултет.

3) Студенти имају различите стилове учења, једни уче боље кроз искуство и грешке, други уче боље уз праксу, поједини читајући обимну литературу, док су некима потребне дебате и теоријске дискусије како би разумели градиво;

4) Студенти имају различите потребе и интересовања која се огледају и у активностима изван наставе. Неки су заинтересовани за културне догађаје, неки за спорт или студентско организовање. Студенти могу имати обавезу бриге о чалну породице (детету, родитељу, и сл.) или се могу суочавати са психолошким потешкоћама, болестима или инвалидитетом;

5) Избор је од највеће важности за делотворно учење, стога било која програмска понуда би требало да има велики избор тема;

6) Студенти поседују различита искуства и почетно знање и зато учење треба да буде прилагођено животу и искуству сваког појединачног студента, уз значајну напомену да лично искуство

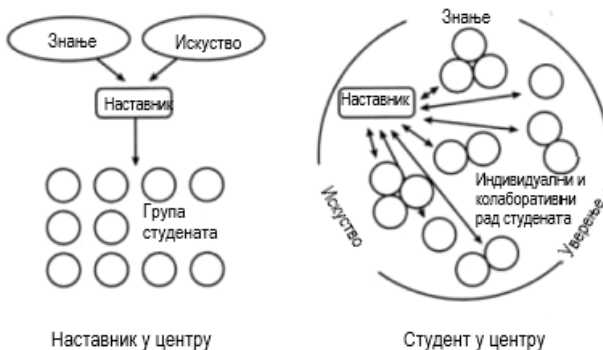
студената има позитивне ефекте јер се може искористити као мотивација;

7) Студенти треба да имају контролу над својим учењем и треба да им се пружи прилика да учествују у стварању програма, курикулума и евалуацији истих. Студенти би требало да буду схваћени као једнаки партнери који имају удео у функционисању универзитетског образовања;

8) Фокус је на „пружању могућности“ а не „причању“, односно пружању прилике студенту да размишља, процесуира, анализира, синтетише, критикује, примењује, решава проблеме, итд.;

9) Суштину процеса учења усмереног на студента чини сарадња студената и наставника, те је важно развијати њихово међусобно разумевање, партнерство и конструктивну интеракцију.

Ситуацију учења у високошколском образовању одликује значајно виши ниво слободе, самосталности и одговорности студената (сликаI). Стога се наставни процес може посматрати као континуум учења заснован на избору, ангажовању и моћи/контроли (Attard et al., 2010; O’Neill & McMahon, 2016). Карактерише га померање фокуса са наставника и његове централне улоге у настави (наставник је најактивнија особа у процесу наставе док студенти слушају предавање, хватају белешке и одговарају на постављена питања) и контроле у погледу одабира шта (садржаји), како (методе) и када (темпо) се учи (Klemenčič, 2017).



Слика I: На слици је графички приказ организације процеса наставе - наставник у центру и студент у центру (Simonson et al., 2005, стр. 202)

Оријентисаност ка студенту значи да наставник преузима улогу фасилитатора, а да се процес учења одвија кроз кооперативни рад и интеракцију свих учесника. Активност студената у том контексту подразумева да студенти имају могућност за: учествовање у дискусијама, вођење активности учења, осмишљавање и реализовање пројеката, истраживање тема које самостално бирају, евалуирају и доприносе изради наставних предмета (циљева, садржаја), и уче мимо учионица кроз истраживачке или пројекте у заједници, и сл. Активности које студенти реализују засноване су на изборима који они чине, одлукама које доносе. Студенти бирају да учествују у активностима које перципирају као занимљиве, релевантне, тачније, оне које су за њих на одређени начин значајне (O'Neill & McMahon, 2016).

Иако приступ учењу усмереном на студента претпоставља широк дијапазон избора студената у погледу садржаја и процеса учења, не сме се заборавити на то да се ови избори дешавају у пажљиво осмишљеном курикуларном оквиру. Другим речима, избор је ограничен структуром наставног предмета која је утврђена од стране наставника, експерата у тој области. Поред тога, избор захтева одговорност студената, јер избори су истовремено и одлуке којима се одређује даљи ток студирања и „судбина“ студената. На пример, студенти чине изборе у модуларизованим студијским програмима који омогућују интердисциплинарност и флексибилност у учењу (Šećibović et al., 2009; Vukasović, 2006). Стога се може закључити да оријентисаност према студенту не значи нужно поткопавање одговорности и професионалног интегритета наставника. Наставничка улога у дефинисању оквира како наставе тако и учења прихватањем новог приступа не губи на значају већ добија нови смисао.

Савремени приступ оријентисан ка студентима значи и промене у начину подучавања, учења и евалуације знања. У том погледу се још од увођења Болоњског процеса велика пажња посвећује педагошком и стручном усавршавању високошколских наставника. У циљу повећања квалитета и осавремењивања студијских програма примењује се широка лепеза наставних метода. Одабир првенствено зависи од институционалне форме образовања (образовање лицем у лице, образовање на даљину). На основу података Тунинг пројекта (González & Wagenaar, 2008) приказана је листа могућих наставних метода у оквиру приступа студент у центру учења: предавања, семинар (рад у малим групама), менторски рад,

истраживачки семинар, часови или курсеви вежби, радионице (практични часовi у учионици), дебатни састанци, настава у лабораторији, часови очигледне nastave, стажирање, стручна пракса, рад на терену, дописно/даљинско (може бити у штампаној форми или електронским путем), електронско или е-учење (може бити у потпуности онлајн или комбиновано са другим техникама и окружењима) (González & Wagenaar, 2008, стр. 90).

Такође, овај приступ подразумева и различите видове учења: похађање предавања, семинара, менторских састанака, лабораторијских часова, учествовање на дебатним састанцима, писање бележака, прикупљање релевантног материјала у библиотекама и преко Интернета, читање стручне литературе, читање и проучавање текстова или другог материјала, резимирање, истраживачки рад у независни пројектима или групним пројектима растуће сложености, увежбавање стручних вештина (нпр. медицина), истраживачки рад за писање семинарских радова, извештаја, дисертација растуће сложености (у погледу обима и сложености материјала), сарадња са другим студентима на изради заједничког извештаја/плана/решавања проблема, припрема и извођење усмених излагања, у групи или индивидуално, давање конструктивне критике на свој рад и на рад других, продуктивна примена туђе критике, вођење састанака и активно учествовање у њима (нпр. састанцима семинарских група), предвођење тима или активно учествовање у тимском раду (González & Wagenaar, 2008, стр. 91–92).

Важно је напоменути да подаци Тунинг пројекта представљају ефективне наставне активности, чија примена у великој мери зависи од преференција и уверења наставника, од онога шта је у фокусу nastave и у зависности од жељених исхода учења за студенте. Истраживање реализовано од стране Европске студентске уније (European Students' Union, 2015, стр. 15) показало је да су предавања и даље најзаступљенији метод у наставној пракси. Иако семинари, пројектна и лабораторијска настава такође заузимају значајан удео у активностима, доминантна позиција предавачке nastave указује на то да, иако регулативе пружају низ могућности и препорука наставници се ипак одлучују на традиционални приступ.

Да би се заокружио циклус учења из перспективе нове парадигме високошколског образовања, потребно је осврнути се на оцењивање резултата рада студената. Оцењивање није само заокруживање периода подучавања и учења него је у великој мери и главни покретачки и управљачки елемент у та два процеса, и у

директној је вези са исходима учења. Исходи или резултати учења су искази којима се описује шта на крају процеса учења студент треба да зна, уме да уради и које ставове или вредности треба да поседује (Đigić, 2013). Овакво одређење захтева прецизно дефинисање нивоа и врсте знања коју студент треба да стекне током школовања. Формулисање исхода учења представља део ширег контекста у коме се фокус образовања помера од наставе, наставника и онога чему они желе да науче студенте, ка студентима, односно ономе шта они знају да раде као резултату учења у току наставног процеса (Ђогић, 2011). Исходи су окренути стеченим знањима и умењима онога ко учи, а не самом садржају који се учи или активностима наставника (Antić & Pešikan, 2016; Attard et al., 2010). Оцењивање на основу критеријума односи се на жељени и/или „минималан праг“ исхода учења које студент треба да постигне (González & Wagenaar, 2008).

Адекватно дефинисани исходи учења пружају стандардизовану, прецизну информацију студентима о томе шта се од њих очекује у оквиру одређеног предмета или курса и смањују могућност за слободније интерпретирање очекиваних резултата (Ђогић, 2011). Фокус је на самом процесу учења и компетенцијама (општим и стручним) уместо на степену усвојености садржаја, те су критеријуми оцењивања окренути ка постизању резултата у погледу ставова, знања и вештина (Attard et al., 2010). Развијањем и јачањем компетенција појединцу се пружа прилика „...да располаже својим знањем, да га обнавља, да изабере шта је адекватно за одређени контекст, да перманентно учи, да разуме да оно што научи на тај начин може да прилагоди - новонасталим ситуацијама које се убрзано мењају“ (González & Wagenaar, 2008, стр. 22). Ова идеја се везује за разумевање комплетног образовања у ширем социо-културном контексту: у контексту континуума доживотног учења где су појединцу потребне компетенције које се односе на припрему за тржиште рада, улогу активног грађанина у демократском друштву, за развој и одржавање напредне базе знања (у смислу знања потребних у будућности) и личног развоја (преузимања активне улоге у обликовању свог социјалног и економског окружења у складу са холистичким приступом).

ЗАКЉУЧАК

Високошколско образовање је у протекле две деценије претрпело бројне промене и трансформације. Свакако експонираније

јесу оне у екстерном окружењу, настале под окриљем реформских процеса и бројних регулатива. Паралелно са њима, одвијало се мноштво адаптација у окружењима високошколских институција у погледу начина долажења до знања и самих студената. Потреба за реорганизацијом окружења за учење резултирала је променом парадигме високошколског образовања и померањем тежишта са наставника и подучавања према студенту и наученом.

Савремено високошколско образовање карактерише уважавање персоналних искустава, мисаоних оквири и стилови учења студената. Однос између наставника и студената је подељена и „договорена“ одговорност за учење, у којој наставник има улогу фацитатора. У том процесу, студенти конструишу своје знање - проактивношћу, откривањем и рефлексијом. Нагласак у настави је на интердисциплинарности са циљем повезивања и достизања вишег нивоа знања и вештина. С обзиром на то да учење подразумева дубинско разумевање и критичко мишљење, примењује се комбиновани наставни метод, уважавање предходног учења, прилагођавање редовним и ванредним студентима. Акцент је на исходима учења више него на инпуту, што захтева континуитет у пружању повратних информација од стране наставника (формативно оцењивање). Сврха високошколског образовања организованог на овај начин јесте припрема студената за доживотно учење ипреузимање активне улоге у обликовању свог социјалног и економског окружења у складу са холистичким приступом.

ЛИТЕРАТУРА

Вилотијевић, М., & Вилотијевић, Н. (2007). Праћење и вредновање квалитета рада студената у универзитетској настави. *Годишњак српске академије образовања*, 3, 209–224.

Петровић, Ј. (2016). *Интелектуално и емоционално васпитање у реформној педагогији са почетка 20. Века – актуелност изворних схватања* [Необјављена докторска дисертација, Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет].
<http://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/8147>

Antić, S., & Pešikan, A. (2016). *Govorite li aktivno učenje? Rečnik nastave orijentisane na učenje* (Том 1). *Образовни форум*.

Attard, A., Di Ioio, E., Geven, K., & Santa, R. (2010). *Student Centered Learning: An Insight Into Theory And Practice*. Education and

Culture DG.

http://www.ehea.info/Upload/document/consultive/esu/2010_T4SCL_An_Insight_Into_Theory_And_Practice_565074.pdf

Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning—A New Paradigm For Undergraduate Education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 12–26.

<https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>

Birešev, A. (2006). Bolonjski projekt—Transformacija akademskog polja. *Filozofija i društvo*, 31, 99–114.

<https://doi.org/10.2298/FID0631099B>

Bok, D. (2005). *Univerzitet na tržištu*. Clio.

Ćirić, M., & Jovanović, D. (2018). Konstruktivizam u pedagogiji: Karakteristike, dometi i ograničenja. *Godišnjak za pedagogiju*, 3(2), 57–71. <https://doi.org/10.46630/gped.2.2018.05>

Crosier, D., & Parveva, T. (2013). *The Bologna process: Its impact in Europe and beyond*. UNESCO International Institute for Educational Planning.

Đigić, G. (2013). *Ličnost nastavnika i stilovi upravljanja razredom* [Neobjavljenja doktorska disertacija, Filozofski fakultet].

<http://phaidrani.ni.ac.rs/o:812>

Đorić, G. (2011). Ishodi učenja. U V. Lopičić (Yp.), *Kultura kvaliteta. Deo 1, Neki aspekti obezbeđenja kvaliteta u visokom obrazovanju* (crp. 71–95). Univerzitet u Nišu.

Đukić, M. (2010). Nova paradigma univerzitetske nastave kao izraz pedagoške reforme visokog obrazovanja. *Sociološka luča*, 4(1), 135–145.

EHEA. (2009). The Bologna Process 2020—The European Higher Education Area in the new decade. *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. *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. 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.

European Students' Union. (2009). *Bologna at the Finish Line*. European Students' Union. http://www.ehea.info/Upload/document/consultive/esu/ESU_BAFL_publication_565158.pdf

European Students' Union. (2015). *Overview on student-centred learning in higher education in Europe. Research study*. ESU. <https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2016/07/Overview-on-Student-Centred-Learning-in-Higher-Education-in-Europe.pdf>

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(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

Gajić, O., & Budić, S. (2008). Self-regulated Learning of Students from the Point of View of Epistemological Paradigm – Inclusiveness or exclusiveness? *Y European Dimensions of Changes in the Educational System in Serbia. From the „Society of Knowledge“ to the „Society of Education“ – European Framework of Educational Compatibility Standards* (Tom 4, crp. 315–332). Faculty of Philosophy.

González, J., & Wagenaar, R. (Ур.). (2008). *Tuning General Brochure-Serbian version. Uvod u usaglašavanje (Tuning) obrazovnih struktura u Evropi—Doprinos univerziteta Bolonjskom procesu*. University of Deusto. https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_brochure_Serbian_version_FINAL.pdf

Hannafin, M. J., & Land, S. M. (1997). The foundations and assumptions of technology-enhanced student-centered learning environments. *Instructional Science*, 25(3), 167–202. <https://doi.org/10.1023/A:1002997414652>

Klemenčič, M. (2017). From Student Engagement to Student Agency: Conceptual Considerations of European Policies on Student-Centered Learning in Higher Education. *Higher Education Policy*, 30(1), 69–85. <https://doi.org/10.1057/s41307-016-0034-4>

Klemenčič, M. (2019). Successful Design of Student-Centered Learning and Teaching (SCLT) Ecosystems in the European Higher Education Area. *Bologna Process Beyond 2020: Fundamental Values of the EHEA*, 41–60. http://bolognaprocess2019.it/wp-content/uploads/2019/07/02-keynote_KlemencicM.pdf

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* (NESET Analytical Report). Publications Office of the European Union. bit.ly/NESET-AR2-2019

Knežević-Florić, O., & Ninković, S. (2012). *Horizonti istraživanja u obrazovanju*. Filozofski fakultet.

Lea, S. J., Stephenson, D., & Troy, J. (2003). Higher Education Students' Attitudes to Student-centred Learning: Beyond „educational bulimia“? *Studies in Higher Education*, 28(3), 321–334. <https://doi.org/10.1080/03075070309293>

Matei, L., Hâj, C. M., & Alexe, D. (2015). Student Centred Learning: Translating Trans-National Commitments into Institutional Realities. The Romanian Experience. Y A. Curaj, L. Deca, E. Egron-Polak, & J. Salmi (Yp.), *Higher Education Reforms in Romania: Between the Bologna Process and National Challenges* (стр. 105–125). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-08054-3_6

Mikanović, B. (2013). Humanističko-razvojne paradigme univerzitetskog obrazovanja. *Nauka i savremeni univerzitet* 2, 2, 52–65. https://izdanja.filfak.ni.ac.rs/zbornici/2015/download/1410_2220c226d448f91fc808ef487137fdaf

Milutinović, J. (2016). *Socijalni i kritički konstruktivizam u obrazovanju*. Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet.

National Forum for the Enhancement of Teaching and Learning in Higher Education. (2014). *Report to the European Commission on New Modes of Learning and Teaching in Higher Education: Insight for Students*. Publications Office of the European Union. <https://www.teachingandlearning.ie/publication/report-to-the-european-commission-on-new-modes-of-learning-and-teaching-in-higher-education-insight-for-students/>

O'Neill, G., & McMahon, T. (2016). Student-centred learning: What does it mean for students and lecturers. Y G. O'Neill, S. Moore, & B. McMullin (Yp.), *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching* (стр. 30–39). AISHE.

Pljakić, G. D. (2016). Paradoks obrazovnih reformi—Primer Srbije. *Sinteze - časopis za pedagoške nauke, književnost i kulturu*, 5(9), 31–38. <https://doi.org/10.5937/sinteze0-11160>

Radošević, M., Pasula, M., Radičev, S., Baošić, M., Ikonov, D., & Ristić, N. (2012). Internacionalizacija univerziteta – preduslovi i ciljevi. U *Internacionalizacija univerziteta* (Tom 18, strp. 1–3). Fakultet tehničkih nauka. http://www.trend.uns.ac.rs/stskup/trend_2012/radovi/A1-1/A1.1-10.pdf

Šećibović, M., Šećibović, R., & Stojanović, P. (2009). *Vodič kroz Bolonjski proces*. Pravni fakultet Univerziteta u Kragujevcu.

Simonson, M., Smaldino, S. E., Albright, M., & Zvacek, S. (2005). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education* (3rd Edition). Pearson/Merrill Prentice Hall.

Sundberg, C., Koppel, K., Schwitters, H., Patricolo, C., Gajek, A., Šušnjar, A., Příhoda, F., & ESU, E. S. U. (2018). *Bologna With Student Eyes 2018: The Final Countdown* (N. Heerens, A. Antonescu, M. Malnes, & K. Geven, Yp.). European Students' Union. https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2019/02/BWSE-2018_web_Pages.pdf

The European Association for Quality Assurance in Higher Education. (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. The European Association for Quality Assurance in Higher Education. https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf

Vukasović, M. (2006). *Razvoj kurikuluma u visokom obrazovanju*. Alternativna akademska obrazovna mreža.

Vuksanović, N., Isoski, T., Marić, Đ., Vojinović, B., Bučevac, N., & Marković, D. (2013). *Koncept učenja orijentisanog na studenata i studentsko mentorstvo u Srbiji: Priručnik za studente, akademsko osoblje i visokoobrazovne institucije*. Univerzitet u Beogradu.

STUDENT CENTRED LEARNING - THE PARADIGM OF MODERN HIGHER EDUCATION

Marina D. Ciric¹, Jelena S. Petrovic², Dragana R. Jovanovic³

Abstract. Student centered learning implies the pedagogical approach based on constructivism and theories related to it, and it is characterized by the methods used to make a student actively contribute the learning process. It is recognized in the mindset and culture of the faculty, and focused on the needs and opinions of students. This paper presents the main elements of this approach in the context of higher education system. It starts with the perspective that placing the student at the center, the “heart” of the educational process, is a response to numerous social challenges and the reform process. The first part of the paper highlights a dichotomy resulting from the need to reconceptualize the traditional educational system in order to respond the needs of the knowledge society. It further points out the particularities and the differences between the teaching paradigm and the learning paradigm and elaborates the (im)possibility of combining them. The second part of the paper is dedicated to the analysis of the possibilities for implementing student-centered approach in higher education institutions and making it an integrative part of their climate and learning culture.

Key words: higher education, paradigm, reform, teaching methods, students

Примљен: 14.04.2020.

Прихваћен: 01.06.2020.



¹marina.ciric@filfak.ni.ac.rs, University of Nis, Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy

²jelena.petrovic@filfak.ni.ac.rs, University of Nis, Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy

³dragana.jovanovic@filfak.ni.ac.rs, University of Nis, Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy