

REZULTATI I RASPRAVA

Sukladno postavljenim istraživačkim ciljevima, prvo su prikazani i raspravljani rezultati vezani uz evaluaciju subjektivne dobiti i zadovoljstva polaznika i voditelja Ljetne psihologijske škole, odnosno kolegija koji se provodi putem metode projektnog učenja. Nakon toga su prikazani i raspravljani nalazi vezani uz zadovoljenje i frustraciju osnovnih psiholoških potreba polaznika i voditelja LJPŠ-a, a naposljetku je prikazano i analizirano kako (de)motivirajući stilovi voditelja LJPŠ-a pridonose zadovoljenju odnosno frustraciji osnovnih psiholoških potreba kod polaznika LJPŠ-a. Rezultati su popraćeni citatima koji ilustriraju i potkrepljuju sadržaj, a različiti su sudionici označeni šiframa ovisno o podskupini kojoj pripadaju. Pritom su alumni označeni slovom **A**, studenti slovom **S**, asistenti **B**, a profesori **N**.

Subjektivna dobit i zadovoljstvo Ljetnom psihologijskom školom

Kako bismo evaluirali subjektivnu dobit i zadovoljstvo Ljetnom psihologijom školom analizirali smo informacije o prednostima i nedostacima LJPŠ-a, općim procjenama zadovoljstva kolegijem kao i percipiranu korist od uključivanja u LJPŠ. Nadalje, u svrhu dobivanja šire slike zasebno smo analizirali perspektivu voditelja i perspektive polaznika LJPŠ-a te ih onda u raspravi usporedili. Osim toga, analizirali smo i ideje za unapređenje LJPŠ-a kao kolegija, a koje su proizlazile iz izvora nezadovoljstva polaznika i voditelja. Kako bismo što bolje opisali zbog čega se polaznici i voditelji odlučuju na Ljetnu psihologijsku školu, najprije smo analizirali njihovu motivaciju za vođenje odnosno upisivanje ovog kolegija.

Motivacija za Ljetnu psihologijsku školu

Polaznici ljetne škole na fokusnim su grupama isticali interes za temu, za cjelokupni istraživački rad te zabavu i druženja kao neke od glavnih motivatora za prijavu. Sudjelovanje na ljetnoj školi bilo je prilika da detaljnije obrađuju temu koja je usklađena s njihovim profesionalnim interesima, riječima alumne A10: *“Mene je tema zanimala jer sam oduvijek htjela raditi s djecom, mladima.”* Ipak, zanimljivost teme nije bila jedini faktor u odluci o sudjelovanju u ljetnoj školi. Naime, sudionici u fokusnim grupama često su isticali da su se na ljetnu školu prijavljivali usprkos temi koja ih nije zanimala, čak i usprkos tome što im voditelji nisu odgovarali. Primjerice, alumna A16 navodi: *“Meni se zapravo nije svidjela ni tema ni profesori koji su je provodili, ali sam jako htjela ići na ljetnu školu i istraživati kroz druženja. Sviđao mi se jako taj koncept.”* Drugim riječima, to što je ljetna škola drugačiji oblik nastave od one tradicionalne povećava njezinu inicijalnu privlačnost kod potencijalnih sudionika. Rad na zajedničkom projektu pri kojem se nove ideje generiraju raspravom te sa ciljem stvaranja finalnog produkta značajke su ljetne škole kao oblika projektnog učenja. Upravo su te značajke za neke od sudionika glavna motivacija za prijavu. Jednako tako, neki polaznici ljetne škole navodili su kako su na ljetnoj školi prvi puta provodili istraživanje od početka do kraja, jer takvih prilika u sklo-

pu ostalih kolegija manjka. Odmak od teorijske *ex cathedra* nastave i približavanje praktičnoj primjeni i realnom svijetu za sudionika A05 bio je razlog za prijavu: *“Ja mislim da svima tamo do četvrte, pete godine bude više dosta teoretiziranja. I onda da je lijepa baš prilika da radiš nešto [za] što imaš dojam da je stvarno tvoje zanimanje.”* Ovi nalazi u skladu su s drugim istraživanjima u kojima su studenti izjavljivali kako su tijekom projektnog učenja imali osjećaj da rade nešto direktno povezano s njihovom strukom te im je bilo jasnije što će jednog dana raditi (Tsybulsky i Muchnik-Rozanov, 2023; Virtue i Hinnant-Crawford, 2019; Zen i Ariani., 2022).

Osim motivacije za novim znanjima i iskustvima, polaznicima ljetne škole razlog za prijavu bili su i društvo i zabava. Odlazak prijatelja na ljetnu školu ili mogućnost provođenja nekoliko dana na obali gdje se radi i zabavlja u opuštenoj atmosferi dobra je prilika za odmicanje od stresova akademske godine. Dok su neki to navodili kao izvrstan dodatak stjecanju novih vještina, nekolicini polaznika to je bila jedina motivacija za prijavu. Druge su pak pozitivna iskustva drugih ili vlastita iskustva (ako su sudjelovali na prijašnjim ljetnim školama) ponukali da se prijave. Budući da je ljetna škola kroz desetljeća provedbe postala važnim dijelom programa Odsjeka za psihologiju, stekla je i dobru reputaciju. Nekima nisu bila potrebna iskustva drugih da bi bili motivirani na sudjelovanje, već je bila dovoljna spoznaja da je ljetna škola važna i posebna prilika koja se pruža studentima, a sudionici povremeno napominju i da se za studente koji na njoj sudjeluju u pravilu smatra da su među najboljima na studiju. Budući da su svi polaznici ljetnih psihologijskih škola dobrovoljno upisali kolegij, nije iznenađujuće što ova skupina ne navodi razloge protiv sudjelovanja.

Voditelji kao glavne motivatore za vođenje LJPŠ-a prepoznaju sudjelovanje drugih kolega, uživanje u provedbi te interes za temu. Naime, Ljetna škola velik je projekt koji prelazi granice klasične nastave i koji sa sobom nosi veliku odgovornost, pri čemu voditelji ističu podršku, suodgovornost i osjećaj zajedništva među kolegama kao ključne faktore koji ih motiviraju da se iz godine u godinu vraćaju ovom projektu. Upravo o tome govori i asistentica B07 koja ističe: *“Ja bih actually s bilo kime. Samo da nisam sama. Da imam nekog s kim mogu raditi, da imam podijeliti posao s nekim, da skupa radimo i dijelimo posao, meni bi to bilo super. I da se i voditelji druže.”* Kao što asistentica B07 navodi, druženje i uživanje u Ljetnoj školi još su neki od razloga za vođenje LJPŠ-a. Osim toga, prijašnje pozitivno iskustvo i činjenica da imaju priliku baviti se temom koja njih osobno zanima igra važnu ulogu u motivaciji. Iako organizacija LJPŠ-a pruža voditeljima priliku za profesionalni razvoj, umrežavanje s kolegama i stjecanje novih vještina koje mogu primijeniti u svojoj karijeri, dio njih ipak navodi kako su nekad bili motivirani za sudjelovanje isključivo i/ili velikim dijelom zbog činjenice da je na njima bio red da vode školu. Jedan od takvih voditelja je bio i B02 koji ističe: *“Naša motivacija je bila da smo bili na redu. Nismo bili nešto jako nabrijani.”*

Valja svakako imati na umu da je u odluku o vođenju LJPŠ-a uključeno više međusobno isprepletenih razloga, a ne samo jedan, izolirani razlog. Asistent B10 ilustrira takvu situaciju navodeći:

“Kad smo radili onu prvu ljetnu školu, meni je bila motivacija jer smo se [asistentica i] ja zagrijali za tu temu geekova, na što nas je [druga asistentica] potaknula. Bila mi je zanimljiva ta tema i to što bi mogli raditi nas troje koji nismo inače istraživački povezani. A za ovu drugu, isto mi je bilo super raditi na istraživačkoj temi koja mi je inače zanimljiva i sa svojim istraživačkim timom, s kojima sve inače funkcionira i s kojima voliš raditi.”

Ovaj citat jasno pokazuje kako je ovaj voditelj motiviran kako zbog interesa za temu, tako i zbog sudjelovanja drugih kolega.

Što se tiče razloga protiv vođenja LJPŠ-a, sudionici na fokusnim grupama prvenstveno ističu količinu posla i organizacije te druge obaveze. Drugim riječima, Ljetna psihologijska škola opsežan je projekt koji zahtijeva puno angažmana te velik dio posla organizacije pada na voditelje. Tijekom tog semestra, voditeljima bi LJPŠ, uz druge životne i poslovne obaveze, trebao biti prioritet. Nadalje, sudionici navode nedostatak financijskih resursa i birokratske komplikacije glede financija kao motivacijske prepreke, riječima profesora N02:

“Osnovne stvari bi trebale biti pokrivene, a ovo dodatno, jako puno tih financijskih muka, nespretnosti koje ne bi trebale biti prisutne ako je to službena nastava, za što tražiš predračune, koji se računi priznaju... ne znaš hoćeš to moći platiti... moraš znati što je za što...”

Organizacijski i financijski izazovi te manjak vremena generalno smanjuju postojeći entuzijazam i želju za vođenjem LJPŠ-a, kako navodi asistentica B03:

“Kad sam počela raditi mi se činilo fora i cool, jer je meni moja ljetna škola bila jako super. Ali iskreno sada nemam motivacije, jer sve što su rekli ovi koji jesu bili voditelji mi se čini kao jako, jako puno posla [...] i u vezi organizacije, pa čujem zadnjih godina probleme s financijama, mislim da je teško organizirati to. Kao što sam rekla, imam dojam da se produži, nema šanse da bude gotovo u ljetnom semestru, uz sve druge obaveze, drugu nastavu, oduzelo bi mi puno vremena.”

Naposljetku, neki od voditelja izvještavaju kako njih zanima tema koju nije moguće, zbog raznih razloga, provesti u sklopu Ljetne psihologijske škole. Asistentica B07 izvještava:

“Druga tema koja me zanima (...) opet tema koja je preizazovna za studente. Ima još tema koje mi se sviđaju, ali sve zahtijevaju predznanja koja ne znam kako bi im dala. A držati ljetnu samo zato što je to meni fora i ići u neku novu temu o kojoj ništa ne znam samo da bih to mogla držati, nije nešto što bih si u ovom trenutku htjela raditi.”

Dosadašnja istraživanja također govore o važnosti organizacijske podrške u poticanju nastavničke motivacije za provedbu projektnog učenja (Lasauskiene i

Rauduvaite, 2015; Viro i sur., 2020; Yang i sur., 2021). Nastavnici koji percipiraju da njihova organizacija podržava provedbu projektnog učenja kroz podržavanje nastavničke kompetentnosti (pružanje jasnih smjernica i edukacija za provedbu PBL-a, postojanje realističnog vremenskog okvira i uvažavanje dodatnog vremena potrebnog za provedbu PBL-a u kontekstu radnog opterećenja), autonomije (mogućnost donošenja odluka i uvažavanje mišljenja nastavnika te dobrovoljnost sudjelovanja u PBL-u) i njegovanje kolegijalnosti (dijeljenje vlastitih iskustava, pokazivanje brige i ohrabrivanje za provedbu PBL kurikulumu) u većoj su mjeri motivirani za provedbu PBL-a te imaju pozitivniji stav prema budućem uključivanju projektnog učenja u svoju nastavu (Lam i sur., 2010).

Iz odgovora polaznika i voditelja vidljivo je kako su im neki od glavnih motivatora prilikom prijave bili interes za temu i uživanje u Ljetnoj školi. U okviru teorije samodeterminacije, dalo bi se zaključiti kako motivacija sudionika proizlazi iz njih samih, odnosno njihova je motivacija internalizirana. Osim toga, polaznici prvenstveno, ali i voditelji, kao jedan od razloga za sudjelovanje navode to što je LJPŠ drugačiji, atipičan oblik nastave. Naime, davanje mogućnosti studentima da se bave aktivnostima koje ih zanimaju (a kojima se ne mogu baviti u sklopu tradicionalne nastave), jedan je od faktora koji povećava intrinzičnu motivaciju i razvija više internalizirane oblike regulacije (Reeve i Cheon, 2021). U slučaju voditelja, oni imaju mogućnost baviti se temama koje ih zanimaju, a za koje ne bi imali resursa bez provedbe ljetnih škola. Internalizirana, autonomna motivacija, zasigurno će pridonijeti uspješnoj provedbi projektnog učenja, što je u skladu s istraživanjima koja pokazuju da studenti s višim razinama motivacije i samoregulacije više profitiraju od PBL-a (Pham i sur., 2023; Wu, 2024). Iako meta-analize nesumnjivo pokazuju da nastavnici s autonomnom motivacijom za poučavanje imaju i više razine profesionalne dobrobiti (Zhou i sur., 2024), dosadašnje studije ove povezanosti nisu istraživale kvalitativnim putem u kontekstu PBL-a.

Relevantna i zanimljiva tema, istraživački rad te međusobna suradnja komponente su projektnog učenja. U sklopu Ljetne psihologijske škole te su komponente bili razlozi za prijavu kod polaznika s više internaliziranim stilom regulacije, odnosno kod intrinzično motiviranih sudionika. Čini se kako su ovi aspekti LJPŠ-a kao projektnog učenja neki od najbitnijih za pobuđivanje inicijalnog interesa. Nadalje, projektno učenje je samo po sebi oblik nastave koji pobuđuje intrinzičnu motivaciju, pri čemu ključnu ulogu igra intrinzična motivacija nastavnika. Nastavnici koji su intrinzično motivirani pružaju više kognitivne i afektivne podrške učenicima, što zauzvrat povećava intrinzičnu motivaciju polaznika (Lam i sur., 2009). Jednako tako, viša razina inicijalne motivacije za sudjelovanje u LJPŠ-u može biti bitan faktor za kasniju uključenost studenata u istraživački rad, koja onda pak može imati utjecaja na ishode ljetne škole. Motivacija polaznika također je preduvjet koji je potreban da bi projektno učenje, odnosno LJPŠ, bilo uspješno provedeno (Järvelä i sur., 2021).

S druge strane, polaznici koji LJPŠ percipiraju kao priliku za zabavu i druženje više su ekternalno potaknuti na sudjelovanje. Polaznika kojima je ovo bio jedini

razlog za sudjelovanje nema puno. Ipak, nešto je više voditelja koji su eksterنالno motivirani za vođenje LJPŠ-a. Eksterنالno motivirani nastavnici upuštaju se u vođenje prvenstveno zbog vanjskih utjecaja, kao što su sudjelovanje drugih kolega ili činjenica da su bili na redu za provođenje Ljetne škole. Ovi rezultati, stoga, sugeriraju kako je motivacija naših sudionika (i polaznika i voditelja) kako autonomno, tako i kontrolirano regulirana, pokrivajući sve stupnjeve samodeterminirajućeg kontinuuma.

Najveća razlika između polaznika i voditelja vezana je uz to što su voditelji spominjali i neke od razloga protiv sudjelovanja u LJPŠ-u. Naime, u fokusnim grupama s polaznicima nisu zabilježeni odgovori koji se odnose na razloge protiv prijave na sudjelovanje na LJPŠ-u. Razlog tome vjerojatno leži u činjenici da su na fokusne grupe pozvani samo polaznici koji su sudjelovali na ljetnim školama, odnosno koji su barem na neki način bili inicijalno motivirani, dok je uzorak voditelja bio u manjoj mjeri selekcioniran. Voditelji LJPŠ-a izvještavaju o nedostatku financijskih resursa i količini posla kao motivacijskim preprekama pri donošenju odluke o vođenju LJPŠ-a. U okviru teorije samodeterminacije, spomenute prepreke proizlaze iz vanjskih utjecaja, a ne iz samih sudionika.

Razumijevanje motivacijskih čimbenika ključno je za daljnji razvoj i održivost Ljetne psihologijske škole. LJPŠ se pokazao kao okruženje koje privlači polaznike zbog mogućnosti istraživanja i profesionalnog razvoja, ali i druženja. Voditelji pak balansiraju između želje za sudjelovanjem u ovom kolegiju s jedne, a ostalih obaveza i organizacijskih izazova s druge strane. Čini se kako su i studenti i profesori unaprijed svjesni prednosti i nedostataka od uključivanja od ovakav oblik učenja odnosno poučavanja, a što je važno imati na umu prilikom privlačenja polaznika i voditelja za buduće Ljetne psihologijske škole. Istovremeno, naši su nalazi većinom u skladu s nalazima iz literature koja se odnosi na motivaciju studenata kao i na transfer nastavničke motivacije na studente, dok proširuju spoznaje o motivaciji samih nastavnika koji se odlučuju upustiti u poučavanje temeljeno na projektima.

Zadovoljstvo Ljetnom psihologijskom školom

Polaznici navode učenje kroz iskustvo kao jednu od glavnih prednosti Ljetne psihologijske škole. Navode kako su kroz Ljetnu školu stekli puno više praktičnih znanja nego na klasičnim kolegijima *“gdje bi samo sjedili i slušali i na kraju napisali ispit”* (S01). Ovdje se PBL pristup ističe kao značajna komponenta Ljetne psihologijske škole, jer studentima daje priliku da se bave projektima koji su relevantni i za zajednicu i za njihov budući rad. Osim toga, LJPŠ od drugih kolegija razlikuje i to što se teme u klasičnom obliku nastave obrađuju samo na teorijskoj razini, dok je u LJPŠ-u naglasak upravo na primjeni teorijskih znanja u stvarnim situacijama te finalnom produktu - knjižici, koju su studenti isticali kao jednu od njima bitnih značajki LJPŠ-a. Kroz pisanje istraživačkog izvještaja studenti steknu dojam cjelovitosti projekta te LJPŠ ističu kao jedini kolegij koji obuhvaća sve aspekte znanstvenog rada, navodi alumni A09: *“Meni je super bilo što je, kao, to jedina prilika gdje je bilo baš zaokružena priča, baš cjelina. To je jedini full znanstveni kolegij osim Praktikuma koji ima neku zaokruženu priču.”*.

Povezanost s realističnim radnim zadacima najčešće je spomenuta prednost PBL-a iz perspektive studenata i u drugim kontekstima (Martinez-Rodrigo i sur., 2017). Studenti ističu da im ovaj pristup omogućava bolje razumijevanje kako teorijska znanja mogu biti primijenjena u stvarnom životu, čime se stvara čvrsta veza između akademskog obrazovanja i profesionalne prakse. Nadalje, visokoškolski studenti percipiraju kako je upravo projektno učenje tip poučavanja koji poboljšava njihovo usvajanje znanja te vještine rješavanja problema u usporedbi s klasičnim predavanjem (Garnjost i Lawter, 2019).

Jedan od ključnih elemenata LJPŠ-a je suradnički način učenja, a polaznici su istaknuli suradnju i timski rad kao neke od važnih prednosti LJPŠ, riječima sudionice A08:

“[Prednost LJPŠ je] definitivno ovaj moment povezivanja koji je jako socijalni element koji postoji u Ljetnoj školi. Nije inače izostajalo, ali ovdje je baš jako naglašeno da mi ovisimo jedni o drugima i mi smo u tome svemu nekakav tim. Istraživački tim koji je zajedno u tome.”

Prema Krajcik i Blumenfeld (2012), jedan od najčvršćih zaključaka koji proizlaze iz istraživanja učenja je važnost uloge socijalne interakcije u učenju, pri čemu najbolji ishodi proizlaze iz rada učitelja, učenika i članova zajednice na zajedničkom projektu. Dakle, LJPŠ svojim naglaskom na suradnički tip učenja i timski rad ne samo da potiče socijalnu interakciju, već i olakšava proces učenja kroz zajedničko konstruiranje znanja i djelovanje.

S druge strane, upravo je taj aspekt nekim studentima stvarao probleme prilikom sudjelovanja, jer je takav oblik grupnog rada nerijetko bio “plodno tlo” za nastanak difuzije odgovornosti i zabušavanja, što pak navode kao jedan od manjih nedostataka, prema riječima sudionice A07: *“Ono što mi se nije svidjelo, povezano je malo s ovime, taj rad u manjim grupicama. U smislu, uvijek netko potegne više, netko manje.”*. Sve u svemu, polaznici su izvještavali o grupnom radu kao o jednom jako ugodnom iskustvu s naglaskom na ležernost i neformalnost kao dodatne prednosti LJPŠ-a u usporedbi s drugim kolegijima.

Iz navedenih razloga, ne čudi kako su mnogi polaznici istaknuli upravo druženje kao važnu prednost sudjelovanja na LJPŠ-u. Zajednički obroci i fizička blizina tijekom cijelog dana, uključujući i neformalne aktivnosti poput zabave do kasno u noć i izleta, omogućili su stvaranje bliskih odnosa i osjećaja zajedništva koji su posebno doprinijeli zadovoljstvu polaznika. S druge strane, neki pak izjavljuju kako im je ta količina socijalnih interakcija bila preplavljujuća te navode da je nemogućnost distanciranja bila jedan od nedostataka. Ipak, polaznici to vide kao osobnu preferenciju determiniranu njihovim osobinama ličnosti, što je vidljivo na primjeru sudionika A15: *“Mislim to mi se isto i nije svidjelo jer sam ja relativno introvertiran tip pa ono kad sam negdje s istim ljudima duže vrijeme, onda mi zapravo sve počinje ići na živce”*.

Ipak, socijalni aspekt Ljetne psihologijske škole dominantno se smatra prednošću. Generalno gledano, studenti ističu interakcije s drugima i grupni rad kao izvor zadovoljstva u kontekstu projektnog učenja (Martinez-Rodrigo i sur., 2017), a studenti psihologije su tijekom suradničkog grupnog rada u većoj mjeri uključeni u učenje, nego tijekom uobičajenih predavanja (Peterson i Miller, 2004). Zabušavanje je pak najčešće spominjani nedostatak bilo kakvog oblika grupnog rada (Davies, 2009; Macfarlane, 2016), a prijedlozi za nošenje s ovim problemom tiču se osvješćivanja važnosti individualnog doprinosa, pravedne raspodjele zadataka unutar tima (koju provodi voditelj ili članovi tima) te individualnog vrednovanja postignuća članova grupe (Davies, 2009). U kontekstu Ljetne škole, problem zabušavanja mogao bi se smanjiti naglašavanjem važnosti zajedničkog cilja (npr. prikupljanje određenog broja sudionika ili izdavanje knjižice), poučavanjem studenata kako podijeliti zadatke unutar grupa te uključivanjem voditelja ne samo u provjeru kvalitete konačnog ishoda grupnog rada, već i u praćenje individualnog doprinosa i raspitivanje o procesu rada.

Pripremljenost i stručnost voditelja predstavljali su važne faktore koji su oblikovali zadovoljstvo polaznika Ljetnom psihologijskom školom. Način vođenja varirao je ovisno o specifičnostima pojedinih škola, no polaznici su uglavnom imali pozitivan dojam o voditeljima Ljetnih škola na kojima su sudjelovali. Isticali su kako su voditelji birali relevantne teme istraživanja i omogućili rad na konkretnim projektima te su pokazali visoku razinu stručnosti i organiziranosti, što je doprinijelo osjećaju zajedništva među studentima i njihovoj usmjerenosti prema ostvarivanju ciljeva. Jedan od studenata, sudionik A08, naglasio je:

“Mislim da su sjajno odradile posao. Da su nas držale kroz to, da su nas naučile tome što su nas mislile naučiti. Da su držale to neko zajedništvo. Korigirale kad se trebalo korigirati, čak i u nekom odgojnom smislu”.

Iako su svi studenti svoje voditelje smatrali kompetentnima, neki su istaknuli da im se nisu uvijek činili potpuno spremnima. Taj manjak pripremljenosti može biti prihvaćen u slučajevima kada je tema nova ili neistražena, jer takvi projekti često uključuju istraživački rad u kojem su nepoznanice i izazovi prirodni dijelovi procesa, kao što naglašava sudionica A07: *“Naši su odmah nama rekli da oni isto ne znaju u šta se upuštaju, na prvom sastanku. Da su nas preuzeli, ali da imaju tu intrinzičnu motivaciju (...) Na kraju super, barem iz našeg gledišta.”.*

Komunikaciju s voditeljima polaznici su opisali ugodnom, toplom, opuštenom te lako dostupnom, što je studentica S02 istaknula kao razliku u usporedbi s klasičnim akademskim iskustvom: *“Profesorice su bile dosta dostupne cijelo vrijeme da ih se pitaju neka pitanja i to što zapravo je dosta rijetko iskustvo meni barem bilo kroz studij”.* S druge strane, ista polaznica navodi kako joj je nedostajalo komunikacije kroz čitavi semestar: *“...ali onda kroz semestar se gotovo nismo ni čuli, nismo ni znali ni gdje idemo ni kad idemo ni što radimo”.* Neki su polaznici, poput polaznika A16, spomenuli voditelje sa “laissez faire” pristupom, ističući kako su imali osjećaj

da im je dano previše autonomije, ali uz manjak strukture: *“To bi funkcioniralo negdje gdje su ljudi jako kompetentni i motivirani za tu temu, a ovdje jednostavno nije funkcioniralo to da nas samo pusti da radimo.”*

Dakle, polaznici LJPŠ-a generalno su zadovoljni voditeljima s kojima su surađivali, ali su istaknuli nedostatak redovite komunikacije te previše opušten stil vođenja kao izvore eventualnog nezadovoljstva. Uloga nastavnika u projektnom učenju ključna je za organiziranje projektnog učenja, pružanje stručnog vodstva te usmjeravanje učenika. Nastavnici trebaju dizajnirati zadatke koji su izazovni, ali ostvarivi uz pomoć te se nalaze u zoni proksimalnog razvoja učenika (Arends, 2014). Redovita komunikacija tijekom cijelog semestra, jasan okvir i strukturiranje pretjerano izazovnih zadataka predstavljaju načine na koje bi se moglo povećati zadovoljstvo studenata vođenjem LJPŠ-a.

Većina polaznika ističe kako je zabava važan dio iskustva sudjelovanja na LJPŠ-u te smatraju kako su tijekom svojih ljetnih škola imali dobru ravnotežu između rada i zabave, kako navodi sudionik A04: *„Radili smo, ali nekako nije nam bio taj pressing. Bilo je baš jako opušteno. Imali smo vremena za sve. I za izlete, i one su to poticale. I druženja.”*. Ipak, jedna polaznica navodi preveliku količinu rada kao jedan od nedostataka ljetne škole na kojoj je ona sudjelovala, dok druga polaznica, sudionica A16, ističe kako smatra da na njenoj ljetnoj školi nisu obavili dovoljno posla: *“Nama je bilo samo razonoda. U smislu bili smo podijeljeni u neke timove koji su trebali nešto raditi, ali nitko nikad to nije provjerio. I tako se to nekako raspalo.”* (A16)

Istraživanja pokazuju da zabava i uživanje igraju značajnu ulogu i u učenju odraslih, a ne samo djece (Lucardie, 2014). Korištenje zabave u učenju potiče motivaciju, koncentraciju i povezivanje učenika međusobno, kao i učenika s učiteljima (Costantini i sur., 2025). Slično tome, studenti LJPŠ-a cijene balans između rada i razonode, a zabavne aktivnosti unapređuju njihovu motivaciju i međusobnu koheziju. Iako zajedničko putovanje nije ključni (niti čest) dio projektnog učenja, rezultati ovog istraživanja ukazuju kako su putovanje i zabavne aktivnosti bitan izvor zadovoljstva studenata te sugeriraju da su one važni faktori za motivaciju za sudjelovanje, grupnu koheziju te razvoj prijateljskih i kolegijalnih odnosa.

Budući da je jedna od definirajućih karakteristika LJPŠ-a zajednički boravak polaznika i voditelja na nekoj lokaciji izvan Zagreba, brojni studenti su naveli putovanje kao prednost vezanu uz organizaciju kolegija, riječima studentice S08: *“na psihologiji u usporedbi sa drugim smjerovima na Filozofskom, mi nikad nemamo putovanje (...) Pa je onda dosta cool da na kolegiju imamo šansu [raditi] ono što drugi stalno rade”*. Zadovoljstvo samom lokacijom razlikovalo se među ljetnim školama, pri čemu su polaznici bili zadovoljniji smještajem na moru ili u blizini grada, nego u izoliranim područjima kao što je Gorski Kotar, navodi sudionik A11: *“Usred šume; ali čuli sam kak ste vi znali spomenuti da ste nekad išli šetat po gradu, mi smo stvarno bili izolirani, ono usred šume. Bili smo samo tamo cijelo vrijeme”*. Što se tiče kvalitete smještaja, zadovoljstvo se polaznika također razlikovalo ovisno o

odabranoj lokaciji, dok su neki polaznici spomenuli kako im taj aspekt uopće nije bio bitan pri procjeni zadovoljstva, navodi sudionik A10: *"Ja znam da smo se mi šalili zato što su se raspadala vrata, netko nije imao vodu... Ali nama je bilo jako lijepo"*. S obzirom na to da ovi organizacijski aspekti ovise o financijama, polaznici su ponekad navodili manjak istih kao jedan od nedostataka LJPŠ-a. Primjerice, studenti su spomenuli kako su tijekom boravka na ljetnoj školi trošili subvencije sa svojih studentskih kartica kako bi imali dovoljno sredstava za boravak grupe na putovanju. Neki su drugi polaznici pak isticali kako im ograničene financije nisu predstavljale problem, već su ih vidjeli kao zajedničku odgovornost, poput sudionice A06: *"Nismo baš imali budžet neki. Tako da smo se snalazili, ali meni je to sve okej. Zadovoljna sam. Jer kužim da je team effort sve to bilo"*.

Proces rada na projektima često se nastavljao i nakon završetka LJPŠ-a. Iako je to značilo dodatni angažman, studenti su ga uglavnom prihvaćali s razumijevanjem, shvaćajući da je to dio sveobuhvatnog procesa učenja i istraživanja. Ipak, neki su priželjkivali da se knjižica uspjela završiti ranije, primjerice, sudionica A13 navodi:

"A znam da je bilo izlaganje knjižice (...) kad je zapravo dio nas već bio diplomirao i radio. Tako da bih ja možda voljela da smo to nekako uspjeli završiti, možda su onda radovi bolja solucija. Voljela bi da sam to završila dok sam studirala, jer kasnije smo ispali iz štosa."

Voditelji pak kao glavnu prednost ističu što uglavnom oni sami odabiru temu istraživanja koja im je zanimljiva i bliska, prema riječima profesora N06: *"Što me ponukalo zapravo, nas je par shvatilo da se jako bavimo tom temom, a bili smo premali da radimo neke projekte i ovo nam je bila super tema"*. Također, **voditelji** ističu da kroz organizaciju ljetne škole imaju priliku ostvariti suradnju s kolegama s kojima inače nisu istraživački povezani, a samo istraživanje može biti većeg opsega s obzirom na broj uključenih voditelja i polaznika, što navodi profesorica N07: *"Može se raditi puno veće i sveobuhvatnije istraživanje budući da ih je puno, nego kad rade individualno ili diplomski"*. Ipak, ovakav oblik nastave može ponekad biti i nedostatak jer zna biti iznimno zahtjevan za voditelje. Naime, teško im je sastajati se sa svim polaznicima, dijeliti ih u timove i koordinirati, dijeliti im podjednako zahtjevne i smislene zadatke te se pritom slagati sa suvoditeljima za svaki element LJPŠ-a. Osim toga, **voditelji** LJPŠ vide kao potpuno drugi oblik nastave kojom studenti dubinski uče, kako kaže profesorica N02: *"Ideš u dubinu za jednu temu koja je ograničena, a nastava ide u širinu, i puno je tema, i jedva stigneš"*. Ujedno, profesorica N01 ističe kako studenti naučeno vide kao direktno primjenjivo, što nije uvijek tako u klasičnoj nastavi: *"Većina škola je završila s nečim što je bilo zanimljivo, mogućnost je primjene, integracija različitih područja, povezuješ sve svoje znanje da bi riješio neki životni problem"*. Ovi su rezultati u skladu s prethodnim istraživanjima nastavničke perspektive u provedbi PBL kurikuluma. Usprkos većem nastavnom opterećenju, koje se redovito ističe kao izazov provedbe projektnog

učenja, nastavnici su zadovoljni ovim oblikom poučavanja jer primjećuju da vodi do veće angažiranosti, dubljeg znanja i boljeg razumijevanja gradiva (Alves i sur., 2015; Martin i sur., 2021).

Najznačajnija prednost LJPŠ-a koju voditelji ističu upravo je suradnja sa studentima koja je neposredna, intimnija i u većoj mjeri uzajamna nego u sklopu tradicionalne nastave, kako navodi profesorica B02: *“Ne možeš nigdje tako intenzivnu suradnju dobiti kroz nastavu kao kroz ovakav tip nastave. Meni je čak čudno ovo zvati nastava, meni je ovo više projekt s jako velikim brojem suradnika na projektu.”*. Osim toga, nastavnici primjećuju kako na LJPŠ-u voditelji imaju priliku bolje upoznati studente, riječima profesorice N08: *“Meni je jako zgodno da prepoznaš i uvidiš neku potpuno drugu stranu studenta koje nisi vidio u nastavi, i one koje nisi zamislio da imaju neke sposobnosti koje imaju, iznenadiš se jako, procvjetaju i to je zanimljivo.”*.

Ipak, nedostaci LJPŠ-a obuhvaćaju zabušavanje studenata i nemogućnost distanciranja tijekom ljetne škole. Voditelji navode kako vide razlike u uključenosti i angažiranosti među studentima koja se ne regulira budući da se studenti na to ne žale, kako navodi profesorica N08: *“Oni neće kazniti te koji su freerideali - da se sami evaluiraju, neće nekome tko znaš da nije radio, neće mu dati dva.”*. Štoviše, voditelji smatraju da su polaznici prije sami spremni obaviti tuđi dio posla, nego se žaliti na one koji zabušavaju, što naglašava asistentica B02: *“u jednoj knjižici su neki morali povući više zato što neki nisu odradili svoj dio posla kako treba”*. Međutim, voditelji navode kako bi oni možda trebali biti ti koji će više nadgledati, prevenirati i intervenirati kad se zabušavanje dogodi. Povrh toga, na početku kvalitetnog rada sa studentima voditelji trebaju dodatno uložiti trud kako bi ujednačili znanja različitih polaznika LJPŠ-a i nadopunili bazična znanja koja im nedostaju, posebno iz područja psihometrije i obrade podataka.

Nadalje, voditelji kao dodatni nedostatak ljetne škole navode nedistanciranost od posla i studenata koja im može biti opterećujuća, kao što to navodi profesorica N02: *“Nedostatak bih ja isto rekla to da si negdje tjedan dana, a cijeli dan radiš 24 sata.”*. Ipak, nekim voditeljima to odgovara i uživaju u takvim okolnostima rada, riječima profesorice N07:

“Ja uopće nemam problema s time, uživam da gledam kako rade, da se uzrujavaju kako ne ide, da ih tjeram da se idu kupati (...) obožavam taj način rada, nekima teško pada da se ne mogu distancirati dok su tamo, meni je to najnormalnija stvar.”

Socijalni aspekt PBL-a generalno predstavlja jedan od izvora zadovoljstva nastavnika ovakvim načinom rada (Martin i sur., 2021; Martinez i sur., 2017). Češće interakcije sa studentima te bolje razumijevanje njihove perspektive i uvid u način razmišljanja percipiraju se kao prednosti PBL-a u visokom školstvu, u kojem je naglasak na odnosima između nastavnika i učenika/studenata manji i gdje se tradicionalni pristupi obrazovanju često oslanjaju na jednostranu komunikaciju (Hagenauer i Volet, 2014). Kroz PBL nastavnici imaju priliku razvijati dublje i smi-

slenije veze sa studentima, što može povećati njihovo profesionalno zadovoljstvo i angažman u obrazovnom procesu. Nedostaci se u ovom kontekstu poklapaju s nedostacima navedenim od strane polaznika LJPŠ-a. Ipak, nastavnici prepoznaju da je odgovornost za smanjivanje zabašavanja primarno na njima, kroz promjenu pristupa vođenja.

Voditelji u pravilu ističu kako je zajednički rad suvoditelja na ovom kolegiju, odnosno projektu, izvor zadovoljstva, a prethodno iskustvo suradnje doprinosi lakšoj i jasnijoj podjeli poslova, ističe asistentica B01: *“Ja sam vodila s nekim s kim inače radim. Znale smo obje s kime radimo, znale smo kako funkcioniramo, kako ćemo se podijeliti. Bilo je dogovorno, vrlo ugodno i zanimljivo”*. LJPŠ u pravilu zajednički vode kolege s iste katedre koji i inače surađuju, no zadovoljstvo odnosom sa suvoditeljima prisutno je čak i onda kada suvoditelji nemaju prethodno iskustvo zajedničkog rada. Iskustvo podrške kolega tijekom provedbe projektnog učenja podržava motivaciju nastavnika za provedbu PBL programa, kao i njihovu spremnost za ponovno korištenje ove metode (Lam i sur., 2010).

Iako voditelji u pravilu izvještavaju o ravnopravnoj podjeli zadataka i odgovornosti, i kod nastavnika i kod asistenata postoji izražena svijest o tome da organizacijski poslovi češće “padnu” na asistente, koji mogu biti preopterećeni količinom posla, ističe profesorica N07: *“Čak i kad si uključen kao voditelj, malo se i podrazumijeva da će se neke te zadatke prebaciti na mlade, to zvuči kao male sitnice, ali zapravo na te stvari odu sati”*. S ovim se izjavama slaže i izjava asistentice B02: *“Kod nas do [prevelikog prebacivanja posla na asistente] nije došlo, ali ako gledam prosjek moglo bi doći do toga i ne znam kako to spriječiti”*.

Voditelji Ljetnih psiholoških škola ovaj kolegij doživljavaju ne samo kao priliku za provedbu istraživanja, već i kao šansu za zabavu i međusobna druženja. Stoga ističu važnost zajedničkih opuštajućih aktivnosti i “slobodnih dana” tijekom putovanja, riječima asistentice B02: *“A mislim i da je dobro da ne rade previše tamo. Ok je da rade, ali ne treba previše. To čak nije stvar strukture. Treba paziti da im se osigura i opuštanje i nestrukturirano bondanje na lokaciji”*. Budući da su u velikoj mjeri odgovorni za to da kolegij rezultira konkretnim proizvodima i istraživačkim izvještajima, opisali su kako su tijekom vođenja nastojali postići ravnotežu između vremena posvećenog raznodni i rada na istraživanju. Navode da im je u tome pomoglo dogovaranje okvirnog rasporeda, ali i omogućavanje studentima da sami odluče gdje i kako će raditi, kao što navodi asistentica B01:

“Pratile smo ih po timovima i znale smo do kud želimo da one dođu... Nama je bilo skroz ok da one odu tipa van pored mora i tu pišu, ili u sobama ili u predavaoni. Nekako smo tu bile fleksibilne, ali smo se nalazili dva puta u danu, da si međusobno prezentiraju i mi smo ih obilazile cijelo vrijeme. Svaki dan smo imale neki dio kad su se išle malo kupati ili šetati, preko dana ili navečer.”

Ovakav pristup omogućava studentima da uravnoteže akademske obaveze s opuštanjem, što rezultira ne samo kvalitetnim istraživačkim radom, već i pozitivnim iskustvom koje doprinosi njihovom osobnom i profesionalnom razvoju.

Voditelji su izrazili najveće nezadovoljstvo organizacijskim aspektima LJPŠ-a, koji uključuju bavljenje financijama te planiranje prijevoza, smještaja i prehrane tijekom putovanja. Smatrali su da su ovi aspekti najveći nedostatak Ljetne psihološke škole. Prije svega organizacijskog posla ima puno, a voditelji ga najčešće ne očekuju u tolikom opsegu, kako navodi asistentica B02: *“Ja mislim da ima puno operative oko same organizacije toga. To je najdosadniji dio posla pa ga najviše osjećaš”*. Osim toga, financije za LJPŠ nisu fiksne - ljetna se škola dijelom financira iz sredstava Odsjeka za psihologiju, ali je budžet redovito potrebno dodatno financirati od donatora i sponzora, što stvara napetost i neizvjesnost kod voditelja, ističe asistentica B01:

“Mi smo bili na cent na kraju ljetne škole. Nama nisu baš stizale donacije, osim vode, sokova i grickalica, što je dobro i korisno, ali nije novac s kojim ćeš ti nekoga odvesti negdje i nahraniti ga na tjedan dana. Meni je to stvaralo velik stres i pritisak, taj financijski dio, više od ičeg drugog.”

U takvim su im okolnostima najviše od pomoći bili drugi suvoditelji i sami studenti. Stariji i iskusniji voditelji bolje su umreženi i imaju više kontakata kroz koje mogu doći do nekih financijskih sredstava i informacija, dok su studenti pomagali svojom fleksibilnošću i inicijativom da se sami uključe u traženja sponzorstva i donacija, ponude vlastita prijevozna sredstva i potraže najpovoljniji smještaj.

Spremnost na zajedničko traženje rješenja pomaže da se ovaj nedostatak LJPŠ-a smanji, ali su financijski i organizacijski izazovi ipak glavni izvor nezadovoljstva i zabrinutosti iz perspektive voditelja, koji preuzimaju odgovornost za brigu o studentima i održavanje LJPŠ-a uz ograničene resurse. Podrška koju voditelji PBL-a dobivaju od organizacije u kojoj rade te uvažavanje njihovog vremena važna je za njihovu motivaciju za sudjelovanje u ovakvom obliku nastave (Lam i sur., 2010). Unapređenjem strategije financiranja i boljom organizacijskom podrškom mogli bi se smanjiti ovi izazovi i povećati motivacija i zadovoljstvo voditelja.

Sudionike fokusnih grupa pitali smo i da svoje zadovoljstvo sudjelovanjem odnosno vođenjem LJPŠ-a kvantificiraju na skali od 1 (uopće nisam zadovoljan/na) do 7 (u potpunosti sam zadovoljan/na). Opće zadovoljstvo polaznika i voditelja zajedno iznosi $M = 6.45$ ($N = 43$), pri čemu u analizu nije uključeno šest asistenta koji do sada nisu vodili ljetne škole. Raspon ocjena zadovoljstva kreću se u rasponu od 3 do 7, a prevladavaju visoke ocjene, odnosno visoke procjene zadovoljstva ljetnom školom.

Polaznici su svoje opće zadovoljstvo LJPŠ-om ocijenili visoko, s prosječnom ocjenom $M = 6.36$ ($N = 29$), pri čemu su ocjene varirale od 3 do 7. Alumnici ($M = 6.36$, $N = 17$) su bili nešto zadovoljniji LJPŠ-om u odnosu na studente ($M = 6.00$, $N = 12$), no ta je razlika vrlo mala i praktički zanemariva s interpretacijskog stajališta. Na pitanje bi li preporučili sudjelovanje u LJPŠ-u, polaznici odgovaraju afirmativno, osobito onim kolegama koje inače zanima istraživački rad. Visoke procjene općeg zadovoljstva polaznika Ljetne škole u skladu jes više izraženih izvora

zadovoljstva nego nezadovoljstva te s rezultatima istraživanja koja pokazuju kako su studenti zadovoljniji nastavom koja uključuje projektno učenje, nego tradicionalnim oblicima nastave koji se temelje samo na predavanjima, seminarima i vježbama (Martin i sur. 2021). Također, visoke procjene idu u prilog nalazima da je zadovoljstvo studenata projektnim učenjem više od njihovog zadovoljstva drugim oblicima nastave, poput predavanja, problemskog učenja, društveno korisnog učenja i obrnute učionice (Garnjost i Lawter, 2019).

Opće zadovoljstvo *voditelja* LJPŠ-om također je visoko i iznosi $M = 6.64$ ($N = 14$), pri čemu su ocjene bile u rasponu od 6 do 7. Profesori ($M = 6.7$, $N = 10$) su bili nešto zadovoljniji u odnosu na asistente ($M = 6.5$, $N = 4$), no i ta je razlika vrlo mala. Svi su voditelji izjavili kako bi ponovno vodili LJPŠ. Dobivene ocjene u skladu su s očekivanjima na temelju literature. Naime, prema istraživanju Levyja i Dor (2016), nastavnici u srednjim školama izvještavaju o visokom entuzijazmu i zadovoljstvu povezanom s PBL metodom učenja. Martinez-Rodrigo i sur. (2017) izvještavaju o sličnim nalazima na visokoškolskoj razini, u kontekstu poučavanja elektrotehnike. Oni ističu kako PBL zahtjeva višu razinu pripreme i ulaganja profesora, no napominju kako profesori izvještavaju o višem zadovoljstvu zbog češćih interakcija sa studentima, veće prolaznosti kolegija, ali i zbog percepcije da su studenti zadovoljniji ovim načinom poučavanja.

Međutim, prilikom interpretacije podataka o općem zadovoljstvu važno je napomenuti da nisu svi polaznici i voditelji imali iskustva s istom ljetnom školom. Različite ljetne škole bavile su se različitim temama te su se razlikovale u brojnim organizacijskim aspektima koji su mogli utjecati na zadovoljstvo polaznika. Također, nekoliko polaznika pohađalo je ljetnu školu dvaput, a voditelji su često vodili veći broj ljetnih škola. Njihove su procjene uprosječene, ako to već nisu učinili sami.

Sveukupno gledano, polaznici i voditelji iskazuju visoko zadovoljstvo svojim sudjelovanjem u LJPŠ-u, a njihova percepcija izvora zadovoljstva i nezadovoljstva, odnosno prednosti i nedostataka LJPŠ-a prilično je slična (Tablica 7 i Tablica 8). Ljetna škola predstavlja izrazito koristan način učenja povezan s praksom i usmjeren na produbljivanje znanja studenata. Ujedno ona omogućuje razvoj bliskijih odnosa i vještina timskog rada, a na zadovoljstvo utječe i način vođenja te dobra ravnoteža zabave i rada. Najveći izvor nezadovoljstva, posebno iz perspektive voditelja, predstavljaju organizacijski izazovi - nedostatni materijalni resursi, ulaganje puno vremena u organizaciju i kontaktiranje sponzora, ali i nedovoljno vremena da se posao završi u jednom semestru.

Tablica 7*Izvori zadovoljstva i nezadovoljstva kod polaznika LJPŠ-ova (N = 29)*

Izvori zadovoljstva	Izvori nezadovoljstva
Primjena teorijskih znanja u stvarnim situacijama; iskustveno učenje	/
Ugodna i suradnička radna atmosfera s kolegama	Difuzija odgovornosti Socijalno zabušavanje tijekom rada
Opuštena neformalna komunikacija s nastavnicima	Nedostatak komunikacije kroz semestar
Dobar omjer zabave i posla	Premalo posla
	Previše posla
	Preplavljujuća količina socijalnih interakcija (prvenstveno za introverte)
Pripremljenost i stručnost voditelja	Prepuštanje studenata samima sebi
Putovanje (najviše uz more) i dodatni sadržaji	Ograničene financije
	Potpuno izolirane lokacije bez dodatnih sadržaja
Završni produkt (uspješno izdavanje knjižice; objava rada)	Izostanak završnog produkta
	Završetak produkta nakon što su polaznici diplomirali i zaposlili se

Napomena. / označava da ne postoji pripadajući izvor nezadovoljstva nasuprot navedenom izvoru zadovoljstva.

Tablica 8*Izvori zadovoljstva i nezadovoljstva kod voditelja LJPŠ-ova (N = 21)*

Izvori zadovoljstva	Izvori nezadovoljstva
Samostalni odabir teme i suradnika za istraživanje većeg opsega	Vremenski i organizacijski zahtjevno
Suradnička radna atmosfera s kolegama	„Hijerarhijska podjela“ posla (mlađi nastavnici odrađuju administrativne i organizacijske poslove; a stariji stručni dio)
Neposrednija suradnja i mogućnost boljeg upoznavanja studenata	Socijalno zabušavanje
	Nejednaka početna znanja polaznika
Mogućnost poučavanja izvan učionice	Nemogućnost distanciranja; rad 24h dnevno
Spremnost na pomoć od strane studenata i kolega s više iskustva	Financije
	Planiranje prijevoza, smještaja i prehrane za dio koji se odnosi na putovanje

Percipirane dobiti od LJPŠ kao oblika projektnog učenja

S obzirom na visoko zadovoljstvo Ljetnom psihologijskom školom, ne čudi da su i polaznici i voditelji percipirali višestruku korist od sudjelovanja odnosno vođenja LJPŠ-a. I jedni i drugi percipiraju koristi za vlastiti akademski odnosno profesionalni razvoj, korist za socijalne odnose na fakultetu kao i koristi za sliku o sebi i osobni razvoj. Pri tome voditelji dodatno vide jasne koristi od sudjelovanja u LJPŠ-u za same studente. Na Slici 14 sažeti su rezultati koji se odnose na percipiranu dobit polaznika i voditelja, a koji su razrađeni kasnije u tekstu.

Slika 14

Grafički prikaz subjektivne dobit od sudjelovanja u LJPŠ iz perspektive polaznika i voditelja

PERSPEKTIVA POLAZNIKA

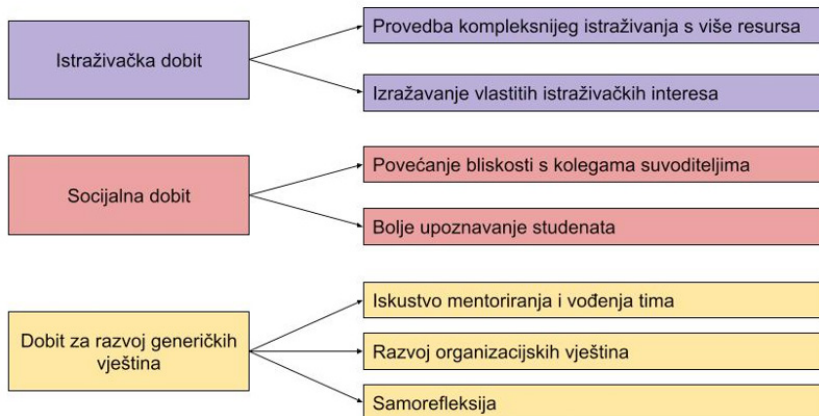


PERSPEKTIVA VODITELJA

PERCIPIRANA DOBIT ZA STUDENTE



PERCIPIRANA DOBIT ZA VODITELJE



Polaznici LJPŠ-a kao glavnu dobit od sudjelovanja u LJPŠ-u navode upoznavanje s cjelokupnim istraživačkim procesom, kojeg u okviru LJPŠ-a imaju priliku vidjeti od samih početaka (osmišljavanje ideje istraživanja, istraživačkog pitanja i postavljanja hipoteza) do kraja (objavljivanje rada u časopisu ili pisanje izvješta, komunikacija s recenzentima i recenziranje znanstvenog rada). U tom procesu poseban naglasak stavljaju na stjecanje iskustva u obradi podataka koji nisu, kao u okviru klasične nastave na fakultetu, „pročišćeni“. Sudionici imaju priliku steći vještinu strukturiranja i obrade podataka dok oni još nemaju formu prikladnu za provedbu statističke analize, a korisnost toga prepoznaju upravo u reprezentaciji onog kako u „stvarnom životu“ izgleda proces istraživačkog rada. Kroz ovakav se pristup povezuje teorijsko znanje stečeno na fakultetu s njegovom primjenom u stvarnim istraživačkim situacijama, kako ističe studentica S11: *“I baš je vrijedno jer je nama bilo baš jako praktično. Zato što smo proveli taj proces od početka do kraja i vidjeli sve moguće faze toga”*.

Sudionici navode i kako su se u okviru LJPŠ-a susreli s novim pristupima istraživanju i istraživačkim metodama, a ponekad su profesori u okviru LJPŠ-a polaznicima pružili i edukacije koje možda ne bi mogli uključiti u program klasične nastave. Primjerice, dio polaznika ističe kako su tijekom ljetne škole sudjelovali u provedbi kvalitativnog istraživanja, što im je bilo posebno korisno zbog slabe zastupljenosti takve tematike u redovnom kurikulumu studija. Odmak od klasične nastave na fakultetu polaznici su prepoznali i u tome što su se susreli s različitim populacijama s kojima su imali manje istraživačkog iskustva (npr. djeca ili neke marginalizirane skupine). Na taj su se način suočili s izazovom prilagođavanja istraživanja i svojega pristupa specifičnoj populaciji i primijenili naučeno teorijsko znanje u stvarnoj situaciji. Navedeno dobro opisuje važne aspekte PBL-a, a to su situacijsko učenje i socijalna interakcija. Studenti kroz PBL surađuju međusobno, s nastavnicima, prijateljima i ostalim članovima zajednice kako bi stvorili što cjelovitiju sliku odabranog problema. Krajcik i Blumenfeld (2012) tako ističu da međusobno dijeljenje znanja dovodi do bolje sinteze gradiva, a uz navedeno, omogućuje uvježbavanje prezentiranja vlastitih ideja pred grupom.

Također, polaznicima je Ljetna psihologijska škola zbog svega navedenog bila korisna u procesu pisanja diplomskog rada, kao što navodi alumni A09: *“[ljetna škola je] kao neka generalna proba za diplomski”*. Polaznici navode kako su se zbog sudjelovanja na ljetnoj školi osjećali samopouzdanije te da su imali veći doživljaj samoeфикаsnosti prilikom pisanja vlastitog diplomskog rada, kako navodi alumna A07: *“I nekako mi se taj bauk od istraživanja, od pisanja diplomskog, malo smanjio s tim iskustvom. Shvatila sam da je to proces koji traje i onda mi je bio manji strah od pisanja diplomskog”*. Uz navedeno, LJPŠ vide kao određeni „most“ između potpuno vođenog rada u okviru klasične nastave na fakultetu i potpuno samostalnog rada prilikom pisanja diplomskog rada, ali i u kasnijeg profesionalnog života. Također, neki sudionici su na temelju podataka prikupljenih u okviru LJPŠ-a pisali vlastite diplomske radove. Oni koriste od sudjelovanja na ljetnoj školi u kontekstu diplomskog rada vide i u tome što su sa svojim mentorima (voditeljima LJPŠ-a na

kojima su sudjelovali) već izgradili odnos koji je olakšao suradnju prilikom izrade diplomskog rada te u tome što im je olakšan postupak prikupljanja podataka za diplomski rad.

Osim u akademskom kontekstu, polaznici su prepoznali korisnost od sudjelovanja na LJPŠ-u i za svoj budući profesionalni život. Praktična znanja i vještine koje su stekli na LJPŠ-u (poput moderiranja grupe, pregovaranja i ostvarivanja suradnje sa sudionicima, traženja sponzora i smještaja, analize podataka) koristili su na svom radnom mjestu, navodi alumna A02: *“Kad sam počela raditi prvi zadatak mi je bio nadzirati podatke iz upitnika zadovoljstva. I doslovno sam, to je bilo par mjeseci nakon ljetne, samo sam nastavila raditi [s podacima] i baš mi je bilo jako korisno to znanje”*. Uz to, ljetna škola im je, zbog iskustva u istraživanju, autorstva u istraživačkom radu te preporuka samih voditelja, bila određeni vjetar u leđa prilikom zaposlenja ili u nastavku njihovog akademskog puta, primjerice prilikom pisanja doktorskog rada ili za stjecanje prava na stipendiju, navodi alumna A15: *“Retroaktivno kad gledam, vidim da je ono što smo proživjeli kao istraživači nešto što me sad stalno prati u životu, budući da se bavim istraživanjima i na doktoratu sam. Tako da, kad gledam retroaktivno, to je bilo dobro iskustvo”*.

Alumni su češće nego trenutni studenti navodili prednosti i koristi od ljetne škole u kasnijem profesionalnom životu, budući da su, za razliku od studenata, već imali priliku koristiti i primijeniti znanja i vještine koje su stekli na ljetnoj školi. Takva primjena naučenog, odnosno transfer s razine činjeničnog znanja na razinu njegove primjene, pokazatelj je važnosti primjene PBL-a u nastavi. Naime, upravo su pasivnost učenika/studenata te manjak uvida u svrhu naučenog za daljnji život pojedinca istaknuti problemi klasičnog obrazovanja (Krajcik i Blumenfeld, 2012). Ovakvi rezultati, odnosno činjenica da su polaznici kao korist LJPŠ-a prepoznali primjenjivost naučenog za njihov daljnji profesionalni život, pokazuju učinkovitost i važnost poučavanja temeljenog na aktivnom sudjelovanju u smišljanju i provođenju ideja, a i u skladu su s drugim istraživanjima percipirane koristi provedenih na studentima (Tsybulsky i Muchnik-Rozanov, 2023; Virtue i Hinnant-Crawford, 2019; Zen i Ariani., 2022).

Neizostavan dio LJPŠ-a predstavljaju druženje, zabava i međusobno povezivanje koje su polaznici često navodili kao nešto vrijedno što su ponijeli sa sobom. Tijekom fokusnih grupa polaznici su često opisivali zabavne aktivnosti poput igranja društvenih igara, odlazaka na plažu i izleta te večernjih druženja s kolegama i profesorima. Ljetna škola im je ujedno bila prilika da mnogo toga nauče od starijih kolega te da ostvare nova poznanstva koja su bila početak nekih budućih suradnji. Povećanje bliskosti odnosa s kolegama doprinosi jačanju zajedništva i osjećaja pripadnosti, što se ponekad odrazilo i na dugoročne profesionalne i prijateljske veze među sudionicima, prema riječima alumne A02:

“Nas je bilo jako puno. Baš je bila random skupina ljudi i uopće ne znam zašto smo se povezali, ali svi smo se grupno družili i onda smo se još nalazili kasnije još dosta dugo vremena. Ali nije da se velik broj ljudi družio prije.”

Osim toga, vrijedno im je bilo iskustvo timskog rada, osjećaj ovisnosti jednih o drugima i zajedništva, ističe alumna A08: *“Definitivno ovaj moment povezivanja (...), ovdje je baš jako naglašeno da mi ovisimo jedni o drugima i mi smo u tome svemu nekakav tim. Istraživački tim koji je zajedno u tome”*. Ovakvo iskustvo rada u grupama u sklopu obrazovnog sustava iznimno je važno. Grupni rad temelj je PBL-a te omogućava razvoj brojnih vještina korisnih u obrazovnom sustavu, ali i izvan njega. Razvoj vještina potrebnih za rad u timu ili manjoj grupi posebno je relevantan u suvremenom svijetu rada (Rios i sur., 2020). Istraživanja pokazuju da PBL pozitivno djeluje na razvoj vještina argumentacije (Hsu i sur., 2015), vještina rješavanja sukoba (ChanLin, 2008) te na grupni rad u cjelini (Horan i sur., 1996), što i sami polaznici LJPŠ-a prepoznaju kao dobit od sudjelovanja. Usto, metaanaliza Hattieja (2023) otkriva da su učenje u malim grupama i suradničko učenje visoko povezani s obrazovnim uspjehom i da imaju srednju veličinu učinka ($d = 0.46$ i $d = 0.53$).

Kroz povezivanje i druženje promijenio se i odnos s profesorima, a time i način njihova poučavanja. Neki polaznici opisuju i kako su voditelji pokazali otvorenost za druženje i međusobno upoznavanje, a neformalna atmosfera koja se razvila tijekom LJPŠ-a doprinijela je stvaranju povoljnog okruženja za učenje i razmjenu ideja, riječima studentice S05:

“Oni su se potrudili s nama stvoriti odnos u startu. Baš tu prvu večer su oni nas zvali kod sebe na terasu. Tako da je u startu počelo s tim nekim druženjem. [Poručili su nam] ‘Okej smo si. Pitajte. Pričajte.’ I onda se to samo gradilo kroz cijelu ljetnu školu”.

Polaznici su na Ljetnoj školi prepoznali i mentorski odnos te dvosmjernu komunikaciju koja se razlikuje od klasičnog hijerarhijskog odnosa i jednosmjerne komunikacije u standardnom načinu poučavanja na fakultetu, što posebno naglašava studentica S02: *“Najviše mi se sviđelo zapravo to što je bila jako ugodna atmosfera, profesorice su bile dosta dostupne cijelo vrijeme da ih se pitaju neka pitanja i to je zapravo dosta rijetko iskustvo, barem meni, bilo kroz studij”*. Kroz izravno, jedno-smjerno poučavanje teže je ostvariti uključenost učenika i studenata, a upravo je ta uključenost jedan od najvažnijih prediktora školskog uspjeha (Reyes i sur., 2012). Način na koji profesor prenosi znanje učeniku otvara ili, s druge strane, ograničava mogućnost aktivnog uključivanja učenika u proces učenja (Jang i sur., 2024). Kroz dvosmjernu komunikaciju između studenata i profesora polaznicima LJPŠ-a bilo je omogućeno da aktivno sudjeluju i ostvare visoku razinu uključenosti koja je od velike važnosti u procesu učenja.

Naši nalazi koji govore o stečenim komunikacijskim vještinama i vještinama grupnog rada i suradnje, kao i o druženju i zabavi, u skladu su sa sličnim kvalitativnim istraživanjima (Amalia i sur., 2024; Ngereja i sur. 2020; Pan i sur., 2019; Turcotte i sur., 2022), ali i s istraživanjima učinkovitosti projektnog učenja kao metode (Kokotsaki i sur., 2016). Međutim, čini se da je neformalna komunikacija

i produbljivanje odnosa s nastavnicima faktor koji je specifičan za naše istraživanje, odnosno za Ljetnu psihologijsku školu kao format, s obzirom da nismo uspjeli pronaći istraživanja u kojima je korist od tog aspekta projektnog učenja bila toliko naglašena.

Polaznici u kontekstu koristi od sudjelovanja na LJPŠ-u navode i promjene u vlastitom načinu razmišljanja te samorefleksiju. Naime, kroz ljetnu su školu spoznali zanima li ih neko područje i što ih zaista zanima te su imali priliku primijetiti određene propuste u vlastitom znanju i zaključiti na kojim bi vještinama mogli dodatno raditi. Ujedno su polaznici kroz primjenu znanja usvojenih na studiju razvili samoeфикаsnost i povjerenje u vlastite sposobnosti, navodi studentica S02:

“Pa da, najviše zapravo možda ovaj dio samoeфикаsnosti i činjenice da se to može, da su to neka znanja koja jesmo skupili tijekom studija i samo trebamo ih sve nekako realizirati, tako da mi je to najviše bio neki vjetar u leđa, najbitniji dio iskustva, više nego neke konkretne stvari”.

Ovaj nalaz u skladu je s istraživanjem koje je pronašlo efekte projektnog učenja na profesionalni identitet studenata (Tsybulsky i Muchnik-Rozanov, 2023). Iako se u osvrtima polaznika na LJPŠ češće navodi važnost grupnog rada, sudionicima ovog istraživanja ujedno je bilo vrijedno osjetiti važnost individualnog doprinosa u provođenju istraživanja i ponos zbog sudjelovanja u nečemu važnom: *“To je bilo onako nešto posebno, nešto ozbiljno. Znalo se koji ljudi idu na LJPŠ... u mojoj glavi je to bilo tako nekako jako važno, posebno”*, navodi alumna A12.

Kada se navode koristi od sudjelovanja u Ljetnoj školi, voditelji navode neke prednosti za sebe, ali čak i više naglašavaju što od sudjelovanja mogu dobiti studenti. Ističu da njihovi studenti uče nešto važno i korisno te da ih oni kroz to vode i mentoriraju, zbog čega onda i oni sami osjećaju zadovoljstvo. Dobiti koje voditelji prepoznaju za polaznike primarno su vezane uz njihov akademski i profesionalni razvoj te se uvelike preklapaju s dobitima koje navode i sami polaznici - one se odnose na mogućnost sudjelovanja u cjelovitom i realističnom istraživačkom projektu (*“Prednost je to što je to drugačiji tip nastave, ne može se nigdje drugdje iskusiti; zabavno je, vidimo cijeli proces rada, od smišljanja teme, konstrukata, razvijanje instrumenta, prikupljanje sudionika”*, prema asistentici B03), stjecanje iskustva s novim istraživačkim pristupima (*“Studenti su naučili nešto novo što nisu imali prilike tijekom nastave naučiti na faksu. Mi smo ih npr. učili metode obrade, raditi fokusne grupe, nešto što [tad] još nismo učili na faksu”*, prema profesorici N07), pripremu za pisanje diplomskog rada (*“Studenti nauče puno što im koristi za diplomski, mislim da je to jako važno”*, navodi profesorica N09) te pomoć pri zapošljavanju i budućem profesionalnom radu (*“Ako želiš ostati raditi na faksu to je jako dobar način da se istakneš, čak i ako želiš raditi van faksa, vjerojatnije će te netko preporučiti ako se istakneš. Tu je to puno lakše napraviti nego na tipičnim kolegijima”*, navodi asistent B02). Ovakav naglasak na studentskom razvoju i učenju često se naglašava i u drugim istraživanjima nastavničke percepcije PBL-a - nastavnici općenito pri

evaluiranju ove metode naglašavaju aktivnost učenika i njihovo usvajanje gradiva i praktičnih vještina (Aksela i Haatainen, 2019; Martin i sur., 2021).

Od vlastitih profesionalnih koristi voditelji naglašavaju prilike za izražavanje osobnih interesa i aspiracija. Uz to, vođenje Ljetne psihologijske škole omogućava realizaciju većih istraživačkih projekata koji uključuju više resursa i suradnika nego što bi to bilo moguće u samostalnim istraživanjima. S obzirom na veći broj sudionika i podršku u obliku logističkih resursa, mogu se baviti kompleksnijim temama i pristupiti pitanjima koja ih zanimaju: *“Super je i što imaš više resursa za istraživanje, velik broj ljudi. Čak i oni koji nisu motivirani će u najmanju ruku skupiti neke sudionike. Tako da možeš ući u temu koja ti je zanimljiva”*, navodi asistentica B10.

Voditelji ističu i kako su tijekom vođenja LJPŠ-a razvili svoje generičke vještine. Asistenti, primjerice, navode kako su kroz iskustvo rada na Ljetnoj školi naučili voditi tim i moderirati grupu. Neki su voditelji usporedili vođenje LJPŠ-a s mentoriranjem studenata, ističući sličnost u pristupu i načinu približavanja gradiva studentima: *“To je kao malo mentoriranje velikog broja ljudi, a i mentoriranje treba tako funkcionirati – moraš gurkat malo ljude van zone komfora, ali ujedno im pružat podršku”*, kaže asistent B02. Ovakav pogled na LJPŠ u skladu je s principima Vygotskyjeve (2012) teorije socijalnog konstruktivizma te ističe aktivnu ulogu nastavnika u PBL-u. Voditelji su prepoznali svoju aktivnu ulogu u tome da studente kroz cijeli proces vode i podupiru, odnosno da tehnikom izgradnje skela razvijaju njihovo znanje i kognitivne vještine, bez da ograničavaju slobodu i osjećaj vođene samostalnosti u tom procesu. Nadalje, voditelji LJPŠ-a imaju priliku izaći iz okvira klasične nastave te tako stjecati iskustvo u organizaciji i vođenju projekata, odnosno razviti svoje organizacijske vještine, kao što ističe profesorica N06: *“Mislim da je meni ljetna bila vježbanje vođenja projekata, cijeli taj period pripreme i organizacije”*.

Osim toga, i voditelji navode da im je iskustvo vođenja potaknulo samorefleksiju te da su se kroz proces vođenja naučili prilagođavati različitim situacijama i različitim ljudima. Voditelji tako kao dobit od vođenja LJPŠ-a prepoznaju povratne informacije koje su dobivali od polaznika o svom radu te o vlastitim nastavničkim i drugim kompetencijama. Te su im povratne informacije služile im kao smjernica za poboljšanje nastavnog procesa i uvođenje promjena u druge oblike svoje nastave na fakultetu, navodi asistent B02:

“Nakon vođenja, imam dojam da sam još bolje mogao vidjeti koliko studenti znaju drugačije razmišljati od okvira u kojima si ti naučio razmišljati. Pa ti to šalje poruku da pretpostavke koje imaš o nastavi – što je njima zanimljivo, što će im bit jasno ili nejasno, zabavno, da često padaju u vodu. Možda mi je to malo zakompliciralo život, ali mislim da je dobra stvar”.

Slično kao i polaznici, i voditelji ističu socijalne aspekte sudjelovanja na LJPŠ-u. Navode da su kroz suradnju bolje upoznali svoje kolege suvoditelje te razvili pri-

sniji odnos. Nadalje, voditelji spominju da su se kroz vođenje LJPŠ-a zbližili i sa studentima te dobili uvid u njihov način razmišljanja, koji opisuju kao drugačiji od onog na koji su navikli tijekom svog uobičajenog rada. Voditelji navode kako je komunikacija sa studentima na LJPŠ-u u većoj mjeri dvosmjerna, u usporedbi s klasičnom nastavom i uobičajenim odnosom nastavnika i studenata.

Naši rezultati pokazuju kako Ljetna psihologijska škola predstavlja bogato iskustvo za polaznike, ali i za voditelje, jer pruža brojne mogućnosti za razvoj ključnih akademskih, profesionalnih i socijalnih vještina. Polaznici kroz praktične istraživačke projekte razvijaju vještine rješavanja problema, kreativno pristupanje problemima, kritičko mišljenje, samopouzdanje i socijalne vještine, dok voditelji usavršavaju svoje generičke vještine vođenja, mentoriranja i organizacije. Opisani su rezultati u skladu s ranijim istraživanjima koja ističu kako PBL omogućuje ne samo usvajanje sadržaja koji se poučava, već i razvoj kritičkog mišljenja, vještina samoregulacije i metakognicije, grupnog rada te brojnih drugih generičkih vještina (Chen i Yang, 2019; Horan i sur., 1996; Husamah, 2015; Loyens i sur., 2023; Stefanou i sur., 2013). Upravo su te vještine važne kako bi studenti mogli kvalitetno preuzeti odgovornost samostalnog rada u realnim situacijama, izvan akademskog konteksta. Konačno, iako ovakav oblik učenja i poučavanja koji se temelji na aktivnom učenju i suradničkom istraživačkom radu razvija vještine korisne u budućem profesionalnom životu, ne treba zanemariti niti njegovu socijalnu komponentu. Kroz sudjelovanje na LJPŠ-u polaznici i voditelji se druže, dijele zabavna iskustva, zajednički rješavaju izazove te razvijaju dugoročne prijateljske i kolegijalne odnose.

Prijedlozi za poboljšanja

Polaznici LJPŠ-a predložili su nekoliko unaprjeđenja i promjena za poboljšanje cjelovitog iskustva sudjelovanja na Ljetnoj psihologijskoj školi. Poboljšanja vezana uz transparentnost predložena su po pitanju selekcijskog postupka za sudjelovanje u LJPŠ-u, s obzirom na to da sudionicima nisu bili poznati jasni kriteriji odabira sudionika. Također, predložena je veća transparentnost po pitanju ishoda rada, na što se nadovezuje i transparentnost autorstva knjižice, s obzirom na to da često nije jasno jesu li radovi autorski ili suradnički te tko je pisao koje dijelove. Sudionici smatraju da bi od početka trebalo biti jasno što će biti konačni ishod, kako bi se izbjegla konfuzija i omogućilo svim studentima da budu adekvatno priznati za svoj rad, kako navodi alumna A03:

“To je nešto što se možda na početku treba reći. ‘Ishod toga će biti jedna znanstvena knjiga.’ ili ‘Svatko će imati jedan znanstveni rad.’ Evo to, čisto, možda tada nisam- sigurno nisam uopće razmišljala. Iako me tada već malo razočaralo što nisam negdje bila potpisana gdje sam mogla.”

Polaznici su naglasili i važnost krajnjeg produkta, odnosno objavljivanja rezultata istraživanja u knjižici ili znanstvenome radu, a to posebno ističu polaznici u sklopu čijih ljetnih škola nikada nije objavljen izvještaj, navodi studentica S02:

“Da, svakako mislim da bi bilo super kad bi taj rad bio objavljen, da baš bude na glasak na tome da se nađu stvari koje su relevantne i da se dostavi neki završni proizvod i da to bude najvažniji dio”. Osim što krajnji produkt predstavlja ključni dio PBL metode, on omogućava polaznicima da efikasnije primjene i usvoje znanje, čime se iskustvo učenja približava stvarnom svijetu (Krajcik i Blumenfeld, 2012).

U svojim su prijedlozima polaznici naglasili i važnost početne strukturirano-sti rada, jer se neki sudionici prvi puta susreću s ovakvim oblikom nastave, prema riječima studentice S06: *“Ne znamo i nismo nikad tako nešto radili, većina. I prvi put takvo nešto radimo, treba nas ipak malo usmjeriti i to onda lakše će biti dalje”*. Također, jedan od prijedloga odnosio se na „razuman“ opseg istraživanja. Voditeljima se preporučuje da unaprijed odrede manji opseg zadatka kako bi studenti lakše upravljali svojim obvezama.

Potrebu za boljim informiranjem sudionika o tome što je Ljetna psihologijska škola i kako se ona provodi istaknuli su i sami voditelji. Pri tome su voditelji također istaknuli važnost motiviranja i poticanja studenata na prijavljivanje, uz bolje informiranje o samom kolegiju, kako navodi asistentica B02:

“Mi smo se začudili s prvotno malim brojem prijava. Pitali smo studente u čemu je stvar i skužili samo da oni prije nego se prijave ne znaju kako to funkcionira. Pa bi ih trebalo bolje informirati, kroz opise kolegija. Njima nije jasno da ne moraju svaki tjedan dolaziti u tom terminu [navedenom u rasporedu nastave za semestar]. Dosta njih recimo nije pasao termin kad je bilo. Valjda su znali da idu na more, ali dojam mi je da nisu bili dobro informirani oko toga kako to izgleda.”

Polaznici i voditelji LJPŠ-a spomenuli su i da pripisani ECTS bodovi ne odgovaraju stvarnom angažmanu, s obzirom na to da se tijekom semestra, zajedničkog ljetovanja, pa čak i dugo nakon toga, intenzivno radi na istraživanju. Stoga je predloženo da kolegij nosi osam ili deset ECTS bodova, umjesto sadašnjih šest. Također, razmatrano je da bi kolegij trebao postati dvosemestralni zbog većeg vremenskog angažmana koji zahtijeva.

Najveći broj prijedloga voditelja usmjeren je na ostvarivanje boljih suradnji sa sponzorima i donatorima, kao i na traženje financiranja mnogo ranije, iz svih mogućih izvora, kako bi se Ljetna psihologijska škola mogla provesti što jednostavnije te sa što manjim organizacijskim i financijskim pritiscima, o čemu govori profesorica N03:

“[Budućim voditeljima savjetujem] da se obrate ministarstvu, školama, agencijama, što bi istražili, ponudili, napisali i dali im, zbog sponzoriranja. [...] Ići šire izvan faksa, sveučilište i drugi fakulteti koji imaju resurse na terenu za smještaj itd. i imaju oblike terenske nastave, a gdje mi možemo nešto ponuditi zauzvat.”

S druge strane, profesorica N08 zagovara kako bi uz kontaktiranje vanjskih izvora, trebalo jačati i potporu unutar vlastite institucije kroz zagovaranje fakultet-

skog financiranja barem dijela troškova provedbe LJPŠ: *“Razgovarati s dekanom, organizirati [LJPŠ] kao oblik nastave, osigurati da uđe u fakultetski plan”*. Nadalje, voditelji su predložili kako bi u organizaciju i provedbu ljetne škole trebalo u većoj mjeri uključiti udrugu studenata psihologije “STUP” kako u njoj ne bi samo sudjelovao Odsjek za psihologiju sa svojim voditeljima i polaznicima te kako bi se time organizacija digla na višu razinu, a studenti više angažirali: *“Tad bi to postala studentska odgovornost, a ne samo njihovo pravo da sudjeluju”*, navodi profesorica N08.

U kontekstu organizacije načina provedbe LJPŠ-a, voditelji su istaknuli i kako bi bilo važno pravovremeno odabrati voditelje, kako bi oni mogli planirati dodatno vremensko i radno opterećenje, kao i pravovremeno započinjanje s logističkim zadacima, poput rezerviranja smještaja i traženja sponzora. Prijedlozi su išli i u smjeru povezivanja s korisnicima u zajednici kako bi se omogućila šira primjena rezultata, što ističe alumni A14:

“I ako se ikako ljetna škola može povezati sa bilo kakvim korisnicima u zajednici da netko od toga profitira, ali bi profitirali da se zato čuje i zna, to bi bilo pametno. Znači da nije znanstveno istraživanje samo sebi svrha.”

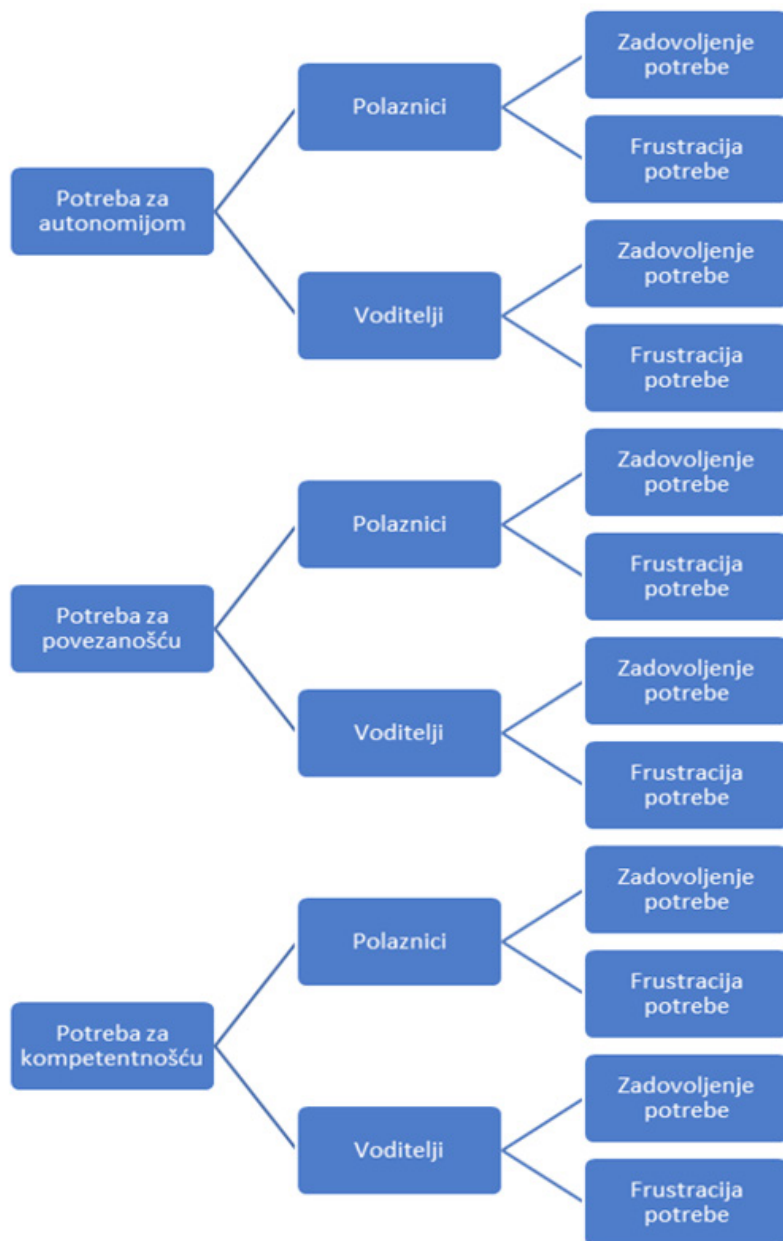
Zaključno, polaznici i voditelji ljetne psihološke škole predložili su niz unaprijeđenja usmjerenih na veću transparentnost i bolju informiranost sudionika, strukturiraniji početak rada te adekvatno vrednovanje angažmana kroz ECTS bodove. Istaknuli su i važnost konačnog produkta rada kroz pisanje istraživačkog izvještaja, kao i racionalan odabir teme u kontekstu vremenskih ograničenja. Također, istaknuta je potreba za održivim financiranjem, jačim suradnjama s vanjskim sponzorima, pravovremenom organizacijom i većim uključivanjem zajednice u cijeli proces, čime bi se unaprijedila kvaliteta LJPŠ-a te motivacija voditelja i polaznika za uključivanje u ovakav oblik nastave.

Zadovoljenje i frustracija osnovnih psiholoških potreba

U sklopu našeg drugog istraživačkog cilja zanimalo nas je kako se točno elementi Ljetne psihologijske škole kao metode projektnog učenja prenose i u nastavnička i u studentska iskustva. Istražili smo koji elementi LJPŠ-a ukazuju na zadovoljenje, a koji na frustraciju osnovnih psiholoških potreba i kod polaznika i kod voditelja LJPŠ-a. Osnovne psihološke potrebe u analizu su uključene deduktivnim pristupom u izradi kodnog plana. Nakon inicijalnog kodiranja prikupljenih materijala u daljnjoj analizi provjerili smo koliko su u njima zastupljene osnovne psihološke potrebe - autonomija, povezanost i kompetentnost. Svaka od potreba analizirana je iz perspektive polaznika (studenata i alumna) te voditelja Ljetnih psihologijskih škola (nastavnika i asistenata) uz navođenje podataka o zadovoljenosti ili frustraciji potrebe u navedenim skupinama (Slika 15).

Slika 15

Grafički prikaz kategorija analiziranih u kontekstu osnovnih psiholoških potreba



Zadovoljenje i frustracija potrebe za autonomijom

Općenito, u usporedbi s preostale dvije analizirane potrebe (kompetentnost i povezanost), polaznici i voditelji Ljetnih psihologijskih škola najmanje su se osvrnuli na potrebu za autonomijom. To zaključujemo iz količine kodiranih informacija prikupljenih fokusnim grupama. Također, i polaznici i voditelji češće su navodili zadovoljenje ove potrebe nego njezinu frustriranost.

U kontekstu zadovoljenja potrebe za autonomijom kod **polaznika** LJPŠ-a (alumna i studenata) pronalazimo nekoliko glavnih, često spomenutih primjera kako su voditelji adekvatno poticali studentsku autonomiju. **Bivši polaznici** cijenili su kada su voditelji davali okvire istraživanja koje je bilo potrebno poštivati, ali uz davanje prostora studentima za vlastito promišljanje, doradu ideja te prezentiranje vlastitih ideja u svrhu uključivanja u tijek istraživanja. Alumna A16 tako kao glavni savjet za vođenje LJPŠ-a navodi: *„Voditeljima bih možda savjetovala da unaprijed odrede neki manji scope što će se raditi – da paze da oni ne odu preširoko i da daju slobodu studentima, ali da ih i dalje opet dovoljno nadgledaju i prate da ne zalutaju.“* Zadovoljenju ove potrebe pripomoglo je kad su voditelji htjeli pružati podršku te odgovorno moderirati korake koje provode studenti, a kada se do važnih odluka dolazilo zajedničkim djelovanjem te razumnim sredstvima. Studentica S11 navodi kako je izgledala komunikacija između profesora i studenata kad je ona sudjelovala na LJPŠ-u: *„Morate pročitati literaturu i napisati uvod, a kako ćete vi to napraviti, organizirati i voditi taj proces tu vam dajemo prostor – tu smo dobili dosta tog samoupravljanja u svemu, uz naravno podršku ako nam nešto zatreba“.* Jedna od često spomenutih pozitivnih strana LJPŠ-a bio je projektni rad prilagođen studentima, u smislu mogućnosti vremenskog i prostornog samostalnog odlučivanja i samoupravljanja. Polaznicima je omogućena velika fleksibilnost oko toga kada će, gdje i kako raditi na svojem dijelu projekta te vlastiti odabir dijela projekta na kojem žele raditi (npr. *„Najviše sam osjetila tu autonomiju u tome da smo mogli odabrati kako ćemo sami sebi napraviti raspored i samostalno se organizirati... kada smo htjele ići odmoriti mogle smo, kada smo htjele raditi mogle smo“* – studentica S02; *„Sviđa mi se to da smo imali to fleksibilno vrijeme, različite smo osobe tamo – neki vole više raditi ujutro, neki kasno navečer... sviđa mi se taj dio da smo to imali na izbor“* – studentica S03). Fleksibilnost i samostalnost uz adekvatno usmjeravanje značajke su koje se vrlo često navode pri opisu pozitivnih strana Ljetne psihologijske škole.

Iako sudionici navode brojne primjere potpore studentskoj autonomiji, u nekim Ljetnim školama bili su prisutni i postupci narušavanja iste. Budući da su u većini slučajeva voditelji ti koji daju barem širu istraživačku temu, ponekad su, vjerojatno zbog prejasno zadanih ciljeva koje žele ostvariti, studentima ostavili vrlo malo prostora za nove prijedloge i ideje. Rad je bio prestrukturiran, posao je bio zadan unaprijed, a neki od bivših polaznika navode kako nije bilo metoda poticanja rasprave. Ako jest, rasprava je bila sama sebi svrha s obzirom na to da predložene ideje nisu uvažene. Alumna A03 jasno navodi kako je to izgledalo tijekom LJPŠ-a kad je bila polaznica:

„Sjećam se da je neke studente zapravo smetalo što nisu mogli više. To, evo, pamtim. Negdje u obradi, moram priznati da sam našla neke stvari koje sam mislila da mogu bolje, ali sam onda bila predložila voditeljima. Oni su bili spremni za raspravu, ali to je bilo u smislu obrada, nakon što su već problemi bili definirani... mogli smo davati prijedloge, ali zapravo odlučivati oko nekih ključnih stvari u Školi nismo, nismo mogli. Pitali su nas da mi nešto predložimo, a onda su nam sve dali.“

Kao još jedan izvor frustracije navodi se nejednakost prilika za sve polaznike. Nekoliko LJPŠ-a bilo je sastavljeno od velikog broja sudionika, stoga je u takvoj grupi bilo teško svima omogućiti jednaku autonomiju, mogućnost utjecaja i slobodnog izbora, ali i korištenje prikupljenih podataka za neke buduće radove (npr. *„Poslije su profesori pisali radove pa nisu studenti bili potpisani. Neki studenti su pisali, a neki drugi nisu ni imali priliku. Nisu svi imali priliku diplomirati iz toga“* – alumna A03; *„Možda je sama ta sloboda rezultirala s onime, tko jači taj kvači što se toga tiče što će se na kraju istraživati“* – alumna A05). Suprotno ranije navedenim poticajima autonomije u smislu mogućnosti osmišljavanja istraživanja i uključenosti u prikupljanje podataka, frustracija potrebe za autonomijom javila se kada su voditelji studentima prezentirali strogo određenu temu, previše im strukturirali radni dan te im onemogućili sudjelovanje u procesu prikupljanja podataka (*„Možda ima ipak više autonomije kod studenata da mogu birati temu ili barem na koji način će ju istražiti, jer mi smo dobili evo, podaci od dvije tisuće ljudi i kao radi sad s tim“* – studentica S04). Budući da sudionici prepoznaju sudjelovanje u cjelovitom procesu stvaranja projekta kao jednu od prednosti ovakvog oblika nastave, neki od opisanih postupaka izlaze iz okvira frustrirane potrebe za autonomijom te utječu i na druge značajke.

Iako je LJPŠ stvorena iz želje studenata za primjenjivim oblikom nastave u kojem će studenti imati velik samostalni doprinos i utjecaj, niz godina provedbe ukazuje na postojanje utjecaja LJPŠ-a i na autonomiju **voditelja**. U kontekstu zadovoljenja potrebe za autonomijom **voditelji** navode razne postupke vezane za cijeli istraživački proces. Oni su ti koji se prijavljuju za vodstvo LJPŠ-a, imaju slobodu stvoriti barem neki širi istraživački okvir i temu oko koje će se koncipirati istraživanje (*„Uz uvjet da mogu povezati s nečim što se trenutno bavim – onda si i ti motivirani jer ti može koristiti više, a i ti si korisniji studentima“* – asistent B02). **Voditelji** su glavni organizatori, osobe koje strukturiraju rad te imaju mogućnost usmjeravanja studenata u smjeru u kojem misle da je potrebno za potrebe LJPŠ-a. Neki od **voditelja** također navode važnost fleksibilnosti, slično kao i u skupini polaznika.

Od značajki koje ograničavaju, tj. frustriraju njihovu potrebu za autonomijom, voditelji prvenstveno ističu organizacijske i financijske poteškoće. Na **voditelje** LJPŠ-a spada velik posao organizacije istraživačkog rada, vremenskog i prostornog planiranja te koordinacije sa studentima i suradnicima, a sve te komponente ograničavaju njihovu mogućnost da na potpuno slobodan i idealno zamišljen način pristupe projektu koji su odabrali (*„Fakat je naporno i iritantno što moraš brinuti o*

organizacijskim aspektima, financiranju, put, smještaj i tim stvarima koje prethode samom istraživačkom radu sa studentima“ – asistentica B06). Voditelji stavljaju velik naglasak i na problem vremenske ograničenosti. Budući da je LJPŠ započela kao projekt koji se odvijao u razdoblju od jedne, nekad i dvije godine, usustavljivanjem Ljetne škole kao izbornog kolegija dolazi do velikog vremenskog pritiska za završavanjem rada u periodu od samo jednog akademskog semestra. Ljetna škola zahtijeva velik angažman samih voditelja, a ponekad je razdoblje njezine provedbe neusklađeno s profesionalnim i privatnim obavezama voditelja. Usto, ponekad je problematično odabrati željenu temu jer mnoge od njih zahtijevaju više vremena od onoga koje im je na raspolaganju (*„Ograničenja su obiteljska u određenim fazama života, ali i s drugim projektima, nekim rokovima... vrlo rijetko možeš izdvojiti par mjeseci za visoko postavljanje Ljetne škole u prioritetima*“ – nastavnica N02).

Naši nalazi u skladu su s nekoliko drugih dostupnih istraživanja koja su se usredotočila na to kako elementi projektnog učenja zadovoljavaju učeničku ili studentsku potrebu za autonomijom. Mogućnost samostalnog odlučivanja i organizacije rada, aktivnosti u skladu s osobnim interesima, fleksibilnost i rad na temi koja se percipira važnom za stvarni svijet općenito su elementi PBL-a koji pridonose zadovoljenju potrebe za autonomijom (Maddens i sur., 2021; Stefanou i sur., 2013; Wijnia i sur., 2011; Zhu i sur., 2024). Zadovoljenje te potrebe važno je i za općenitu motivaciju i uključenost studenata u projektno učenje (Maddens i sur., 2021; Tirado-Morueta i sur., 2022; Wang i sur., 2011). Rezultati vezani za ispunjenost potrebe za autonomijom u kombinaciji s rezultatima koji pokazuju visoko zadovoljstvo studenata Ljetnom psihologijskom školom kao oblikom projektnog učenja daju dodatnu potporu tom zaključku. Dodatno, naši rezultati naglašavaju i važnost zadovoljenja potrebe za autonomijom kod nastavnika. Time smo proširili postojeću literaturu s obzirom na to da nismo uspjeli pronaći slična istraživanja koja su se bavila nastavničkim osnovnim psihološkim potrebama unutar projektnog učenja.

I sudionici i voditelji LJPŠ-a navode poticaje i ograničenja po pitanju autonomije. No, riječ je o različitim, a vrlo često i potpuno suprotnim postupcima koji će jednoj grupi ograničavati, a drugoj poticati autonomiju. Glavna ograničenja nastavnici po pitanju autonomije tiču se zavisnosti ovakvog oblika nastave od fakulteta te organizacijskih izazova koji premašuju spektar poslova i kompetencija kojima se nastavnici stručno bave. Ograničenja autonomije studenata tiču se prvenstveno ograničenosti istraživanja i rada na način koji to odrede voditelji (*“Mislim da sam kao voditelj imala puno više autonomije nego kao sudionik”* - asistentica B01).

Po pitanju autonomije jasno se vidi hijerarhijski obrazac – voditelji su većinom ti koji mogu ograničiti autonomiju polaznika, dok polaznici nemaju previše utjecaja na autonomiju voditelja. Na autonomiju voditelja većinom utječu okviri i ograničenja od strane viših institucija. Za uspješnost ovakvog oblika nastave bila je poželjna određena doza strukturiranosti od strane voditelja, tako da se čini pravim izazovom prilagoditi način rada tome da je autonomija i jednih i drugih na zadovoljavajućoj razini, a do takvih rezultata može se doći transparentnom i dvosmjernom komu-

nikacijom. Važno je istaknuti i potencijalnu frustriranost potrebe za autonomijom kod mlađih nastavnika do koje dolazi ako stariji nastavnici njima prepuste veliku količina obaveza i organizacijskog posla, a bez mogućnosti vlastite kreativnosti.

Gledajući učestalost spominjanja zadovoljstva i frustracije potrebe za autonomijom, polaznici su ti koji najčešće spominju zadovoljenje ove potrebe, zatim nastavnici, a najmanje asistenti. Ipak, valja biti oprezan s tumačenjem učestalosti tih iskaza – razlike mogu proizlaziti i iz dinamike pojedinih fokusnih grupa ili načina vođenja razgovora, a ne nužno iz stvarnih razlika u doživljaju. Usprkos tome, spomenute se razlike mogu promotriti i u svjetlu prethodnih nalaza. Polaznici se sami prijavljuju za temu i prvi put sudjeluju u nečemu tako primjenjivom i cjelovitom. Nastavnici imaju obavezu biti glavni organizatori, ali u zadanim ograničenjima, dok asistenti ponekad imaju najviše frustriranu potrebu za autonomijom jer imaju i obavezu organizacije i gotovo jednaka ograničenja kao i nastavnici, ali se k tome dodaju i pritisci koje na njih nekad stavljaju i sami nastavnici.

Zadovoljenje i frustracija potrebe za povezanošću

Polaznici i voditelji prilično se slažu u pogledu toga koliko i na koji način im sudjelovanje na LJPŠ-u zadovoljava potrebu za povezanošću. Obje skupine ističu upravo druženje kao jednu od prvih asocijacija na spomen LJPŠ-a. Opisi zadovoljenja potrebe za povezanošću bili su zastupljeniji od opisa frustracije potrebe, što ukazuje na to da većina naših sudionika percipira kako je njihova potreba za povezanošću bila podržana tijekom sudjelovanja na LJPŠ-u. Sami **polaznici** često su navodili druženje kao razlog za prijavu na LJPŠ, govoreći kako su se namjeravale prijaviti njima bliske osobe i da su već “imali ekipu”. Neki bivši studenti rekli su da se prije Ljetne škole nisu družili s ostalim polaznicima, ali da su se tamo ipak povezali s nekim ljudima te u nekim slučajevima i kasnije nastavili s privatnim druženjima i profesionalnim suradnjama, kako opisuje alumna A02:

“Baš je bila random skupina ljudi i uopće ne znam zašto smo se povezali, ali svi smo se grupno družili i onda smo se još nalazili kasnije još dosta dugo vremena. Ali nije da se velik broj ljudi družio prije.”

Kod **voditelja**, odnosno asistenata i profesora koji su vodili LJPŠ pojavila se tema rada i druženja zajedno s kolegama s kojima i inače surađuju, uglavnom s članovima iste katedre, ali i interes za vođenje s nekim s kim inače nemaju toliko prilika za suradnju. Asistent B10, koji je vodio dvije LJPŠ, opisao je kako su oba iskustva pozitivno djelovala na potrebu za povezanošću: *“Bila mi je zanimljiva ta tema i to što bi mogli raditi nas troje koji nismo inače istraživački povezani. A za ovu drugu, isto mi je bilo super raditi na istraživačkoj temi koja mi je inače zanimljiva i sa svojim istraživačkim timom, s kojima sve inače funkcionira i s kojima voliš raditi. Prva ta motivacija mi na početku nije bila toliko rad sa studentima, koliko to što znaš da radiš s kolegama s kojima ti je super raditi.”*

Neki **polaznici** opisivali su kako su se tijekom njihovih ljetnih škola formirale manje grupe unutar kojih su se pretežno družili, a grupe su nastajale na temelju pri-

jašnjih prijateljstava i podjele zadataka između studenata. Ti sudionici obično su izvještavali o tome da se nisu u velikoj mjeri povezali s kolegama, no s obzirom na ugodnu suradnju koju su uspjeli ostvariti, ne iskazuju nezadovoljstvo ni neugodne emocije povezane s time. Primjerice, alumna A13 kaže: *“Bila je neka ugodna atmosfera zahvaljujući nekim društvenim igrama, šetnjama u grad. Ali više bih rekla da je bilo korektno, kolegijalno ugodno, nego da sam sad stvorila neka prijateljstva na samoj ljetnoj školi.”* Ipak, neki **polaznici** smatraju da je ta podjela imala neke posljedice na rad i druženje s kolegama:

“I do kraja smo ostali u tim malim grupama. (...) Ja sam uvijek bila s te tri kolegice s kojima sam bila od početka i jesmo se mi navečer družili i to sve, ali nekako je bilo - imaš tu svoju malu grupu i kad si raspoložen družiš se.” (A04)

Dio **polaznika** imao je drukčije iskustvo, pa tako opisuju kako su se tijekom svojih ljetnih škola svi družili zajedno kao grupa. Studentica S03 navodi kako su u tome pomogle neke zajedničke aktivnosti:

“Na toj prvoj je bilo super jer smo se družili u tim kućama, baš smo se svi skupa družili, nije bilo nekih manjih grupica i slično. I igrali smo beer pong svi skupa, to mi je jedna uspomena koja je ostala u dobrom sjećanju.”

Osim zajedničkih aktivnosti, **polaznici** izvještavaju o tome kako je sama fizička blizina, odnosno boravak na istom mjestu tijekom trajanja LJPŠ-a, bio čimbenik zbog kojeg su se zbližili s drugim polaznicima. Na pitanje o tome što je doprinijelo osjećaju povezanosti s drugima studentica S11 odgovorila je: *“Ono što smo baš bili negdje fizički zajedno stalno i onda se to nekako ispreplelo sa našim svakodnevnim interakcijama. Mislim da je to olakšalo.”* Jedan sudionik, A15, istaknuo je kako mu je zbog osobnih preferencija taj aspekt LJPŠ-a ponekad bio iscrpljujuć: *“Mislim to mi se isto i nije svidjelo jer sam ja relativno introvertiran tip (...). Zapravo ta izolacija mi je u jednom trenutku postala Big Brother, u jednom trenutku znaš sve o svima i to je postalo preintenzivno.”*

Za **polaznike** koji su pohađali ljetnu školu u pandemijskim godinama ona je ujedno bila i jedna od rijetkih prilika u kojima su boravili na istom mjestu s ljudima izvan svog najužeg kruga. Ta ljetna škola bila je specifična i po tome što su se sastanci i rad prije putovanja odvijali online, tako da su polaznici imali manje prilika za povezivanje tijekom semestra: *“Jesmo se mi nalazili, ali stvarno je totalno drugačiji osjećaj, nije bilo tog nekog osjećaja da idemo na LJPŠ. To se nešto radilo online (...) tako da mi je žao malo što sam propustila taj dio.” (A11)*

I **polaznici i voditelji** često su isticali kako je zajedničko rješavanje problema i prevladavanje izazova na koje su nailazili pomoglo u tome da se osjećaju povezano s drugima. Alumna A08 pritom je naglasila važnost timskog rada i pozitivne međuovisnosti: *“Ovdje je baš jako naglašeno da mi ovisimo jedni o drugima i mi smo u tome svemu nekakav tim. Istraživački tim koji je zajedno u tome.”* Jedan od asistenata, B10, imao je sličan uvid:

“Meni se čini da te problemi dosta povežu, toliko stvari muče nas, koje muče njih i radiš kroz to i kad skupa dođete do rješenja skužiš da si morao dosta surađivati, a onda i proces zabave i druženja bude još bolji.”

U prevladavanju tih izazova **polaznicima** je pomagala međusobna suradnja i spremnost na pomoć: *“Kad god je nešto trebalo napraviti da su to bile neke stvari koje nismo radili prije tijekom faksa bilo je lakše jer smo radili to zajedno. Imali smo jedni druge za to.”* (S11). Nekoliko sudionika naglasilo je i da su puno naučili od starijih kolega s kojima su pohađali LJPŠ. U suradnji i radu s voditeljima **polaznici** su se često osjećali ravnopravnije nego u klasičnoj nastavi, primjerice alumna A04 kaže: *“To je jedini kolegij gdje je dvosmjerna komunikacija između studenata i profesora. Ovo sve do tad je bilo nekako samo primaš i dobivaš zadatke. Ovdje je bilo kao da mi sudjelujemo u radu faksa. To mi se nekako sviđalo.”* Sudionik A01 opisao je kako je neformalnije ozračje ljetne škole pomoglo ublažiti doživljaj stroge hijerarhije:

“Vi ste bili na Vi, ali sad, tu ste negdje i to je možda bio neki zanimljivi moment gdje se možeš povezati s nekim kog inače viđaš u više službenom okruženju gdje postoji ta dinamika moći, kao da ti ne smiješ nešto reći ili smiješ nešto reći.”

U kontekstu hijerarhije i povezivanja studenata s profesorima, **i polaznici i voditelji** često su spominjali neformalna (večernja) druženja kao važan element LJPŠ-a. Studenti tad imaju priliku upoznati profesore u osobnijem svjetlu, kao što je opisala alumna A03:

“I s profesorima koji me nisu nešto pretjerano prije zanimali, ali tad su mi bili zanimljivi [sam se povezala]. Ono, uvijek je netko otkrio dio sebe. Svi su pjevali Balaševića na svim Ljetnim školama, nešto su popili, koliko god su oni bili meni manje-više simpatični, manje-više strogi, bolje smo ih upoznale.”

Povezivanje s voditeljima tijekom neformalnih druženja ovisilo je o individualnim karakteristikama sudionika LJPŠ-a, pri čemu su se češće spominjale karakteristike voditelja nego polaznika. **Polaznici** su primjećivali kad su voditelji rado sudjelovali u grupnim druženjima i nastojali ih poticati, kao što kaže studentica S05:

„Oni su se potrudili s nama stvoriti odnos u startu. Baš tu prvu večer su oni nas zvali kod sebe na terasu. Tako da je u startu počelo s tim nekim druženjem. ‘Okej smo si. Pitajte. Pričajte.’ I onda se to samo gradilo kroz cijelu ljetnu školu.”

S druge strane, asistent B02 naveo je sljedeće:

“[Kao polaznik] nekad sam imao osjećaj da su voditelji samo došli odraditi taj dio druženja i onda bi otišli u sobe jer su imali svoje poslove. Kad sam bio voditelj puno smo vremena uložili u bondanje, uključujući i starije voditelje.”

Neki od **voditelja** sami za sebe su izjavili da su ponešto distanciraniji u odnosu sa studentima i da im se zbog toga bilo teže povezati, primjerice: *“U ime istine*

mislim da je to zato što smo [profesorica] i ja rezerviranije. (...) Meni su oni djeca.” (N11) Takve razlike uočavali su i **polaznici**, no to nije uvijek negativno utjecalo na zadovoljenje potrebe za povezanošću, kako je opisao student A01: *“Imam feeling da smo si bili okej s profesoricama. Nisu one vrsta profesorica koje će plesati na stolu pa iz te perspektive, nemamo taj element povezivanja.”*

Voditelji, osobito stariji nastavnici, spominjali su kako su ponekad primjećivali generacijske razlike u odnosu na studente. Konkretnije, navodili su kako im je s godinama teže “izdržati” neformalna druženja, pogotovo ona večernja, ali i dalje ih vide kao prednost jer se studenti međusobno povezuju. Neki smatraju da su se studenti s godinama promijenili i da neformalna druženja više nisu tako važan aspekt LJPŠ-a kao prije. Usto, opisuju kako su udaljeniji od studenata što su stariji, no smatraju to prirodnim tijekom:

“Na zadnjoj LJPŠ sam ja već bila evidentno njima puno dalja nego što su [profesorica] i [profesorica] i to je za akceptirati, s njima su mogle biti otvorenije i meni je to sve okej, za razliku od ranijih ljetnih gdje je to bilo drugačije.” (N07)

Zabavne grupne aktivnosti često su se navodile kao upečatljive uspomene s ljetne škole koje su doprinosile povezivanju. Polaznici su spomenuli društvene igre (npr. *Alias*, *Pictionary* i pantomima) i karaoke, a na ljetnoj školi koja se bavila *geek* kulturom igre su zauzele posebno važnu ulogu:

“Svaku večer bismo se okupili i satima bismo bili. Čak smo imali i priliku probati ovaj roleplay, DnD, nas par. Tako da svaka večer je bila hrpa igara (...) Ne mogu izdvojiti jedan poseban trenutak, nego svaka večer mi je bila super.” (A06)

Nekoliko sudionika spomenulo je obilježavanje rođendana **polaznika i voditelja** tijekom ljetne škole kao trenutke u kojima su se također osjećali povezano. Profesorica N07 podijelila je neke rođendanske anegdote:

“...održavala se škola kad je [profesor] imao rođendan. Kupili smo mu pamučne sive bokserice, kupili smo konce za vezenje, svatko je vezao svoje ime na bokserice, to se poskrivečki slalo da nije uspio skužiti. To njegovo oduševljenje, kad je vidio toliki trud, to je onako neki doživljaj. A sjećam se i ljetne u Dubrovniku kad je [profesorica] slavila rođendan, isto smo organizirali svašta, između ostalog i haljinu za poklon.”

Neki logistički aspekti LJPŠ-a, poput prostora i rasporeda, također su se pokazali važnim preduvjetima za povezivanje polaznika. **Polaznica** S03, koja je sudjelovala na dvije ljetne škole, istaknula je:

“Ali čini mi se da je bila malo možda opuštenija atmosfera zato jer je bio opušteniji prostor u kojem smo bili. Bili smo u toj kući i onda smo se našli maltene u dnevnom boravku, a tu je više bilo ono bili smo u toj nekoj učionici.”

Važnost ostavljanja dovoljno vremena u rasporedu za druženje isticali su i **polaznici**: “Imali smo vremena za sve. I za izlete i one su to poticale. I druženja.” (A04) i **voditelji**: “Trebalo paziti da im se osigura i opuštanje i nestrukturirano bondanje na lokaciji.” (B02)

Polaznici su se dotaknuli i povezivanja na višoj razini, točnije naveli su da su se osjećali kao dio važne tradicije Odsjeka jer sudjeluju u LJPŠ-u, kako je navela alumna A07: “Kad smo se mi prijavljivali mi smo to vidjeli kao tradiciju Odsjeka. Mislim da su te knjižice spominjale na nekom kolegiju i nama je to bilo, ‘Aha, i mi smo dio.’” Osim knjižica kao fizičkih uspomena na LJPŠ, neki **polaznici** spomenuli su majice s motivima LJPŠ-a koje ih još uvijek podsjećaju na to da su pripadali toj grupi studenata i nastavnika.

S druge strane, i **polaznici i voditelji** opisali su neke situacije u kojima su se osjećali kao da im je potreba za povezanošću bila frustrirana. **Polaznici** su to uglavnom pripisivali neravnomjernoj raspodjeli posla između studenata i difuziji odgovornosti, primjerice alumna A07 opisala je: “Ono što mi se nije svidjelo (...), taj rad u manjim grupicama. U smislu, uvijek netko potegne više, netko manje. (...) Nije tolika mana, ali to je uvijek u nekom grupnom radu, valjda.” To su primijetili i neki od **voditelja**, primjerice profesorica N08: „Ja sam u dva navrata postala bolno svjesna da oni ne znaju kontrolirati freeriding, oni neće kazniti te koji su freerideali...” **Voditelji** su se referirali na frustriranu potrebu za povezanošću kod studenata i vlastitu želju da pomognu uspostaviti zdraviju grupnu dinamiku, kao što je opisala profesorica N03:

“U socijalnom smislu ja sam imala i neka negativna iskustva, npr. da mi se bilo teško približiti nekima od njih u neformalnoj situaciji i da sam kod njih primjećivala neke nezdrave odnose, kompeticiju i sl. Nisam se s tim dobro osjećala, imala sam potrebu zaštititi izolirane pa su oni bili skloni izoliranju mene, ali da, trudila sam se oko te socijalne dinamike.”

Iz perspektive **polaznika**, alumna A03 također kaže kako je potrebno da se u takvim situacijama uključe voditelji: “Zapravo ono što bi moglo biti bolje je da, recimo, se neki profesori se bolje snađu po pitanju moderiranja. Mislim, bilo je nekih i sukoba kao u svakom timu.” Općenito, primjera i opisa frustracije potrebe za povezanošću bilo je puno manje nego iskustava vezanih za zadovoljenje ove potrebe.

Dobiveni rezultati u skladu su s očekivanjima na temelju postojeće literature o prednostima i nedostacima projektnog učenja te njegovim motivacijskim ishodima. Naši sudionici često su govorili o kvaliteti suradnje s drugim polaznicima i voditeljima, ali i o važnosti zabave te neformalnih druženja i odnosa. Krajcik i Blumenfeld (2012) navode suradnju kao jednu od ključnih karakteristika PBL-a i ujedno kao jednu od njegovih prednosti jer međusobno dijeljenje znanja omogućava višu razinu usvajanja materije. Sudionici su sami isticali kako im je iz perspektive polaznika puno značilo imati podršku kolega koji su imali različite, ali komplementarne vještine i afinitete i od kojih su mogli nešto naučiti.

S druge strane, neravnomjerna raspodjela poslova i rad s kolegama koji nisu pravovremeno ispunjavali svoj dio zadataka kod polaznika su izazivali frustraciju potrebe za povezanošću, a takav nalaz dobila su i prijašnja istraživanja PBL-a u kontekstu SDT-a (npr. Wijnia i sur., 2011). Kako bi suradnja uistinu bila uspješna i konstruktivna, voditelji imaju odgovornost usmjeravati interakcije polaznika te korigirati nepoželjna i nekolegijalna ponašanja (de la Torre-Neches i sur., 2020). S time su se složili i naši sudionici te su naglašavali važnost pozitivne klime tijekom trajanja projekta i ulogu voditelja u moderiranju grupne dinamike kako bi se ona osigurala. U sličnom istraživanju Zhu i suradnici (2024) također utvrđuju slične elemente koji vode do zadovoljenja odnosno frustracije potrebe za povezanošću, ali i naglašavaju važnost neformalnog druženja i odnosa između studenata i nastavnika. Većina istraživanja koja se temelje samo na evaluaciji PBL-a kao metode ne spominje ovaj aspekt kao posebno važan. Čini se da uokvirivanje istraživanja u teoriju samodeterminacije pomaže u dobivanju dubljeg uvida u socijalni kontekst koji pridonosi zadovoljenju potrebe za povezanošću tijekom projektnog učenja.

Zadovoljenje i frustracija potrebe za kompetentnošću

Potreba za kompetentnošću u razgovoru s **polaznicima i voditeljima** bila je najviše spominjana od svih psiholoških potreba, što daje naslutiti kolika je važnost njezinog zadovoljenja u kontekstu Ljetne psihologijske škole. Pronađen je pozitivan obrazac gdje **i polaznici i voditelji** izražavaju o češćem zadovoljenju nego frustraciji ove potrebe, a koji su to točno primjeri i odrednice zadovoljenja ili frustracije potrebe objašnjeno je u nastavku.

Polaznici LJPŠ-a kao glavne izvore zadovoljenja potrebe za kompetentnošću navode mogućnost rada na nečemu primjenjivom, nečemu što će im koristiti u daljnjoj karijeri, kao što kaže alumna A05: *“Taj aspekt da nešto praktično radimo. Ja mislim da svima tamo do četvrte, pete godine bude više dosta teoretiziranja. I onda da je lijepa baš prilika da radiš nešto što imaš dojam da je stvarno tvoje zanimanje.”* Puno ih je navelo važnost osjećaja da su uključeni u neki veliki projekt i to u funkciji istraživača jer su time osvijestili da je njihov znanstveni doprinos tražen i relevantan. U nekim slučajevima tome je doprinosila i relevantnost teme LJPŠ-a u širem društvenom kontekstu: *“To je bilo 2014., tad je bila kriza. Bila je velika tema tko je zapošljiv, tko nije. Nekako sam mislio: ‘Mi sad radimo to na faksu. Mi ćemo napraviti kao UN-ovo istraživanje. Mi ćemo sad otkriti za cijeli svijet.’”* (A01)

LJPŠ je projektni oblik nastave s kojim se studenti većinom dotad baš i nisu susreli, tako da im daje veliku mogućnost učenja i ovladavanja nečime za što do sada nisu imali prilike, a to otvara cijelu sferu mogućnosti zadovoljenja potrebe za kompetentnošću. **Polaznici** ovladavaju novim znanjima, razvijaju snalažljivost i kritičko mišljenje u nepredviđenim situacijama, stvaraju kompetencije za buduće znanstveno djelovanje, uče o stvarima koje nisu nužno vezane za temu kojom se bave kao što su organizacija rada, pregovaračke vještine i sl. To je i istaknula alumna A09:

“Onaj dio koji mi se posebno svidio mimo ovih službenih dijelova što smo imali priliku možda čuti neke stvari koje su životno korisne vještine vezano za pregovaranje, dogovaranje, na koji način ostvariti suradnje, uvjeriti, ne znam, braniteljske udruge da je super da one sudjeluju. Na koji način ostvariti suradnju s populacijom izvan akademije, to mi je bilo kul.”

Veliki faktor u zadovoljenju potrebe za kompetentnošću kod **polaznika** bilo je izdavanje završnog produkta, knjižice, te mogućnost aktivnog odlučivanja i sudjelovanja u prikupljanju podataka. To su elementi koji su im dali vidljivu, mjerljivu potvrdu njihovog rada i uspjeha te zatvaranja cjeline ozbiljnog projekta. Iako važnija karakteristika u pogledu potrebe za povezanošću, timski rad je nešto što mnogi bivši **polaznici** navode kao veliku potporu zadovoljenju potrebe za kompetentnošću: *“Super da je sa mnom kolegica koja baš dobro radi obradu i statistiku, ja to ništa ne kužim. Možda će mi objasniti, a ja mogu fokusice sutra.”* (A08) Budući da su znali da se imaju na koga osloniti te da je svatko spretan u nekom svojem području rada, iskoristili su priliku da traže pomoć, a također i uče pomoću suradnje.

Što se tiče situacija koje su frustrirale potrebu za kompetentnošću **polaznika**, one se većinom tiču već ranije spomenutih problema oko organizacije i definiranja ciljeva rada. Takve situacije onemogućavale su im iskazivanje kompetencija te na kraju i uspjeh u zadacima kojima su se bavili. **Polaznici** su izvještavali o frustraciji potrebe za kompetentnošću kada su se suočavali s velikim količinama neorganiziranog posla koji ih je zbunjivao te posljedično vodio do kršenja rokova, rascjepkanih grupa te nezavršavanja knjižica, kako je opisala alumna A16:

“Zbog čega smo se osjećali nespremno je jer uopće nije bila jasno podijeljena odgovornost – tko što radi. Čak i kad smo se podijelili, nekako nitko nije provjeravao jesmo li napravili ono što smo trebali. I onda je jako brzo došlo do toga da se ništa nije napravilo.”

Frustracija potrebe za kompetentnošću kod **polaznika** čini se povezanom s doživljajem kompetentnosti voditelja. Kada su polaznici imali osjećaj da voditelji nisu dovoljno pripremljeni te da ne ulažu dovoljno truda u neke aspekte zadataka, tada je dolazilo do frustracije potrebe za kompetentnošću i kod samih polaznika. Alumna A03 opisala je jednu takvu situaciju: *“...u smislu da smo mi studenti morali preuzeti inicijativu. Ovaj upitnik koji su nam dali - pa kakva je to skala za odgovore? Ono, uopće se ne može raditi parametrijsku statistiku na tome. I tako neke stvari nisu promislili pa smo morali mi.”* Treba istaknuti i da su **polaznici** u nekim slučajevima nespremnost voditelja pripisivali faktorima izvan njihove kontrole, poput nove i nedovoljno istražene teme, a u tim slučajevima nisu im to zamjerali, što je opisala alumna A06:

“Ja osobno imam dojam da oni nisu znali što ih točno čeka. Nisu mogli biti skroz pripremljeni. Ali su nam dovoljno jasno to rekli. Jesmo mi međusobno komentirali, sjećam se da nam je bilo onako, joj, ne znaju što rade, ali nam je

bilo, mislim, jasno iz konteksta. Bilo je i pandemije i to sve, tako da kužim da je bilo puno faktora koji su bili nepredvidivi. (...) tako da mi je okej što nisu znali odgovor na sva pitanja, naravno.”

Alumna A07 nadovezala se istaknuvši da je dojam intrinzične motivacije kod voditelja kompenzirao manjak jasnoće u istraživačkom procesu: „*Ne, naši su odmah nama rekli da oni isto ne znaju u šta se upuštaju, na prvom sastanku. (...) ali da imaju tu intrinzičnu motivaciju. (...) Na kraju super, barem iz našeg gledišta.*”

Povratne informacije od strane voditelja također su se pokazale važnima u oblikovanju doživljaja kompetentnosti kod **polaznika**. Kad su one izostajale ili bile nedovoljno konkretne i jasne, **polaznici** su se znali osjećali izgubljeno, a ponekad i zapostavljeno:

“Mi smo imali bar osjećaj takav da je ta naša tema smišljena na mjestu i kao manje bitna ili interesantna (...) profesorica dok je išla od grupe do grupe, do nas je uvijek došla zadnje i već smo dobivale nekakvu, mi smo tako procjenjivali barem, najlošiju povratnu informaciju, to jest u smislu najsiromašniju. I onda smo se zapravo sami sa sobom nekako krpali i onda dođemo mi sa nečim napravljenim i onda ona a, ne, ne, ne, pa ne to tako i onda moramo prepravljat navečer i tak ono u krug.” (S03)

Posebno je zanimljiva pojava frustracije nakon uspješno provedenog projekta i izdavanja knjižica u nekim ljetnim školama. Nju je uzrokovao nesrazmjer studentskih očekivanja i stvarnih posljedica do kojih su doveli rezultati istraživanja. Neki od **polaznika** imali su dojam kako će njihovo istraživanje imati veći znanstveni odjek, te su se nakon LJPS-a doživljavali nekompetentno jer u tome nisu uspjeli:

“Nisam očekivala u smislu, kao da će biti odjek u javnosti, ali ni taj znanstveni odjek nije bilo tako kako je moglo biti. Možda promocija toga u znanstvenim krugovima. Ili čak jednostavno publikacija onda toga. Evo to je nešto što je bilo ispod mojih očekivanja.” (A03)

Kao i kod polaznika, i **voditeljima** puno znači novo iskustvo vođenja ovakvog projektnog rada. Potreba za kompetentnošću kod njih je bila zadovoljena kada su jasno vidjeli pozitivne ciljeve svojeg rada sa studentima - kada su im uspjeli preneti neko znanje te kada su vidjeli da ga polaznici adekvatno primjenjuju. **Voditelji** su uočavali da njihov rad kod studenata dovodi do zadovoljenja potrebe za kompetentnošću, što je opisao profesor N01: *“To je jedna mala zajednička avantura, ima neizvjesnosti, oni vide da imaju znanja i da mogu neke stvari, a to je uvijek bilo zabavno.”* Velik faktor zadovoljenja njihove potrebe za kompetentnošću bilo je i bavljenje nekom inovativnom temom bliskom njihovim profesionalnim interesima. Čim su se bavili nečime za što i sami smatraju kako imaju dovoljno znanja za uspješno informiranje i usmjeravanje grupe studenata u željenom smjeru, govorili su o više zadovoljenoj potrebi za kompetentnošću. **Voditeljima** je puno značilo

kada je postojala dobra suradnja u timu te kada su provodili istraživanje koje će biti prepoznato i imati važnost u društvu. Iako su **voditelji** LJPŠ-a nastavnici koji iza sebe imaju već neku znanstvenu karijeru i iskustva rada na projektima, navode i sami kako im je LJPŠ pomogla u širenju njihovog spektra znanja te pružila neki novi oblik nastave u kojem su se i sami morali snaći kako su najbolje mogli.

Prijetnje zadovoljenju potrebe za kompetentnošću kod **voditelja** LJPŠ-a većinom su se ticale frustracije oko organizacijskih aspekata vođenja koji nisu nužno vezani za znanstveno-nastavni rad, poput traženja smještaja i sponzora. Te elemente bilo je nužno osigurati u svrhu uspješnog ostvarivanja ciljeva, a mnogi od **voditelja** nisu se osjećali sposobnima i spremnima za zadatke koji nemaju velikih poveznica s njihovom stvarnom strukom. Zbog takvih nepredviđenih situacija, neki od njih izjavili su kako su bili u stanju neizvjesnosti te strahovali od toga da nešto neće stići napraviti ili uspjeti ostvariti zbog čimbenika koji nisu potpuno u njihovoj kontroli.

I naše i druga slična istraživanja naglašavaju važnost strukture i pružanja podrške učenicima ili studentima tijekom projektnog učenja, kao i povezanost takvih postupaka sa zadovoljenjem potrebe za kompetentnošću (Tirado-Morueta i sur., 2022; Wijnia i sur., 2021; Zhu i sur., 2024). Podrška i pomoć koju nastavnici pružaju daje najbolje rezultate kada je pružena u obliku građenja skela, a što i druga istraživanja pokazuju da je posebno povezano sa zadovoljenjem potrebe za kompetentnošću. Takav pristup može čak i kompenzirati nedostatke koji se tijekom projektnog učenja javljaju vezano za zadovoljenje potreba za autonomijom i povezanošću (Tirado-Morueta i sur., 2022). Ohrabrujuće je, a i u skladu s drugim istraživanjima, što su sami nastavnici svjesni važnosti strukturiranja rada i vođenja studenata postavljanjem skela (Morrison i sur., 2021; Tamim i Grant, 2013). Osim toga, zadovoljenje ove potrebe čini se da je iznimno važno i za same nastavnike jer se direktno veže za najčešće izvore nezadovoljstva, odnosno prepreke koje nastavnici vide prilikom upuštanja u projektno učenje (Lam i sur., 2010; Yang i sur., 2021).

Pri usporedbi potrebe za kompetentnošću između polaznika i voditelja, prisutni su slični obrasci koji dovode do zadovoljenja te potrebe, pri čemu glavnu ulogu igra ostvarivanje ciljeva LJPŠ-a. U tom kontekstu polaznici više naglašavaju da im je važan uspjeh u završetku teksta i izdavanju knjižice, dok voditelji ističu uspješnost u prenošenju znanja studentima te dobivanje vrijednog iskustva vođenja većeg projekta. Generalno se zadovoljenje potrebe za kompetentnošću veže za ciljeve koje su polaznici i voditelji imali prije uključivanja u projekt. Voditelji su se većinom htjeli baviti nekom temom od vlastitog interesa te ako su u tome uspjeli osjećali su se kompetentno za vodstvo i usmjeravanje studenata, a u suprotnom je sama tema bila prijetnja zadovoljstvu potrebe za kompetentnošću. Polaznici su većinom projekt ulazili zbog nedostatka praktičnog iskustva tijekom dotadašnjeg školovanja te su htjeli dobiti iskustvo vođenog sudjelovanja u projektu većeg razmjera. Onima kojima je to uspjelo te koji su zaista uspjeli izdati knjižicu i mogli objektivno vidjeti produkte svojeg rada i suradnje, potreba za kompetentnošću bila je zadovoljena u većoj mjeri.

Općenito, naši nalazi u skladu su s literaturom koja ispituje motivaciju i zadovoljenje osnovnih psiholoških potreba u kontekstu obrazovanja, te dodatno potvrđuju teorijske postavke teorije samodeterminacije. Zadovoljenje osnovnih psiholoških potreba povezuje se s pozitivnim utjecajem na profesionalni i osobni razvoj, na razvoj autonomnijih oblika motivacije te s višom samoregulacijom i samoefikasnošću studenata (Gagne i Deci, 2005; Howard i sur., 2024). Sudionici u našem istraživanju često su izražavali koliko se njihovo samopouzdanje oko znanstvenog rada promijenilo nakon provedbe ove metode projektne nastave, kao i da su znali da imaju bolje vještine za budući profesionalni rad. Iako je u našem istraživanju bilo više iskazivanja zadovoljstva nego frustracije potreba, moguće je da je zbog određenih postupaka (npr. ograničavanje autonomije, loše povratne informacije i vodstva, kaotične strukture i sl.) došlo do određenih maladaptivnih ponašanja (Vansteenkiste i sur., 2020): trenutne loše dobrobiti osoba kojima je frustrirana neka potreba, manjka motivacije, neugodnih emocija, izostanka truda te orijentacije na vanjske ciljeve (čistog zadovoljenja forme). Što se tiče specifičnih potreba, zadovoljenje potrebe za autonomijom prema literaturi dovodi do spontanijih angažmana u različitim zadacima, preuzimanja dodatnog posla, adekvatne organizacije vlastitog vremena te težnje za uspjehom u aktivnosti (Ryan i Deci, 2017; prema Guay, 2022). Ovo se jasno može vidjeti u izjavama sudionika o samostalnom prijavljivanju za određene zadatke, za međusobnu pomoć, preuzimanje tuđih zadataka i sl. Oni kod kojih je frustrirana ova potreba, izjavljivali su o osjećajima zbunjenosti i ograničenosti, kao što je navedeno i u postojećoj literaturi (Howard i sur., 2024). Povezanost kao zadovoljena potreba povezuje se s otpornošću na stres i boljom podrškom drugima, što je u našem uzorku potvrđeno tvrdnjama o efikasnosti timskog rada i suradnje (Reeve, 2010). Frustracija potrebe za povezanošću ogledala se u izostanku komunikacije polaznika s voditeljima, traženju povratnih informacija te cjelokupno manjoj angažiranosti nego kada su voditelji cijenili pristupačnu i otvorenu komunikaciju (Ryan i Deci, 2000). Sukladno radovima Niemiec i Ryan (2009) te Guay (2022), adekvatno vođenje, organiziranost, kvalitetne povratne informacije, dobra raspodjela posla i česta evaluacija postupci su koji su vodili zadovoljenju potrebe za kompetentnošću, što je posljedično dovelo do većeg samopouzdanja, upuštanja u izazovne zadatke, sudjelovanja u raspravama i sl., za razliku od sudionika kojima ta potreba nije bila zadovoljena, stoga su preuzimali pasivniju ulogu.

Nadalje, ovo je istraživanje pokazalo i kako neke odrednice konteksta u kojem se odvija učenje mogu pridonijeti zadovoljenju i frustraciji različitih osnovnih psiholoških potreba (Ryan i sur., 2022). Primjerice, aktivno sudjelovanje studenata u odlukama vezanim za istraživanje istovremeno je zadovoljavalo njihove potrebe za autonomijom i kompetentnošću – studenti primjećuju kako se njihov glas čuje i imaju pravo izbora, a ujedno se osjećaju efikasno i sposobno kada se njihovi prijedlozi shvate ozbiljno. Slično tome, sudjelovanje u timskom radu navedeno je kao važno za zadovoljavanje potrebe za povezanošću putem zajedničkog rada i druženja, ali i potrebe za kompetentnošću zahvaljujući suradničkom učenju te pružanju i primanju pomoći od kolega.

Osim što potvrđuju postojeću literaturu i opće postavke teorije samodeterminacije, naši rezultati proširili su i postojeće spoznaje, posebno u kontekstu važnosti zabave i neformalnih druženja za zadovoljenje potrebe za povezanošću u okviru projektnog učenja. Također, nismo uspjeli pronaći druga istraživanja uokvirena u SDT, a koja istražuju kako elementi projektnog učenja zadovoljavaju odnosno frustriraju osnovne psihološke potrebe kod nastavnika. Nalazi koji su u skladu s očekivanjima dalje potvrđuju korisnost teorije samodeterminacije kao okvira za proučavanje psiholoških mehanizama u podlozi efekata projektnog učenja na nastavničku motivaciju i uspješnost provođenja PBL-a te proširuju postojeće spoznaje.

Nastavnički (de)motivirajući stilovi i osnovne psihološke potrebe

U sklopu našeg trećeg istraživačkog cilja zanimalo nas je kako su (de)motivirajući stilovi voditelja kolegija Ljetna psihologijska škola povezani sa zadovoljenjem odnosno frustracijom osnovnih psiholoških potreba kod studenata. Naime, kako je uvodno opisano, nastavnici su ti koji tijekom poučavanja stvaraju kontekst kojim ili podržavaju ili frustriraju osnovne psihološke potrebe kod učenika i studenata (Aelterman i Vansteenkiste, 2023). Kružni model nastavničkih (de)motivirajućih stilova (Aelterman i sur., 2019) razlikuje četiri nastavnička stila koji se smještaju na dvije dimenzije nastavničkog ponašanja - podržavanje potreba studenata i usmjeravanje studenata. Pritom se stil koji podržava autonomiju i strukturirajući stil smatraju motivirajućima, a kontrolirajući i kaotični stil smatraju demotivirajućim stilovima (vidi uvodno poglavlje za detalje). Podatke dobivene grupnim razgovorima analizirali smo deduktivnim pristupom usmjeravajući se na nastavnička ponašanja koja se teorijski povezuju sa svakim od četiriju stilova. Zanimalo nas je prepoznaju li polaznici i voditelji LJPŠ-a elemente tih stilova u svojem ponašanju tijekom LJPŠ-a kao nastave koja se temelji na projektnom učenju.

Stil koji podržava autonomiju karakterizira visok stupanj usmjerenosti na podržavanje potreba studenata i niska razina usmjeravanja u zadanim zadacima. Primjerice, polaznica S05 opisala je ponašanja voditelja koja sadrže karakteristike podržavanja autonomije jer u obzir uzima interese i potrebe studenta:

“Mislim da su se dosta potrudili da to iskustvo učine ugodnim i sadržajnim. Dobili smo baš nekih praktičnih stvari. I da su bili jako dostupni. Cijelo vrijeme sad razmišljam koliko je to interaktivno u odnosu na klasičnu nastavu jer u bilo kojem trenutku možeš ući u raspravu s profesorom što nećeš možda nužno raditi na predavanju.”

Kada uz visoku usmjerenost na podržavanje potreba nastavnik pruža i visoku razinu usmjeravanja, govorimo o **strukturirajućem stilu**. Polaznici su često izvještavali kako su imali određenu temu, problem ili rokove koji su im služili kao usmjerenje unutar kojeg su imali slobodu odrađivati zadatke na vlastiti način. Voditeljica N07 sama navodi karakteristike LJPŠ-a kao projektnog učenja i postupke nastavnika koji podržavaju potrebe studenata uz dovoljno usmjeravanje:

“Pravi primjer student centered learninga, oni imaju prilike jako puno izbora i odluka donositi, ali ipak je sve skupa strukturirano od naše strane da to vodi odgovarajućem ishodu. Ali oni biraju, od prijave, što će raditi, u kojem timu, u kojem području unutar teme, imaju puno mogućnosti vlastitog izbora, što se toga tiče...”

Osim toga, polaznici su opisivali i iskustva s voditeljima **kaotičnog nastavničkog stila**, koji karakterizira niska razina usmjeravanja studenata u radnim zadacima te niska usmjerenost nastavnika na podržavanje potreba studenata. Spominju preveliku razinu slobode u procesu istraživanja, odnosno nedostatak usmjeravanja kada je ono bilo potrebno, ali i u strukturi samog putovanja općenito, što je negativno utjecalo na iskustva studenata s tom ljetnom školom. Jedna od alumna, A16, opisuje primjer nedostatnog usmjeravanja:

“Što se tiče ovog formalnijeg, baš vođenja, a tu ne bih rekla da je toliko sad ono problem u njoj, koliko ono jednostavno njen stil vodstva ne odgovara tome što bi ljetna škola trebala biti. Ona je ono jako laissez faire i to bi funkcioniralo negdje gdje su ljudi jako kompetentni i motivirani za tu temu, a ovdje jednostavno nije funkcioniralo to da nas samo pusti da radimo. Ono da nam da toliko puno autonomije”.

Konačno, **kontrolirajući nastavnički stil** definiran je kao onaj koji uključuje visoku razinu usmjeravanja studenata, ali nisku usmjerenost na podržavanje potreba. Sudionici nisu izvještavali o takvom stilu kod voditelja, ali postoje naznake pretjerane strukture koja se približava kontroli. Polaznici opisuju situacije u kojima su dobili raspodjele radnih zadataka i određen način rada, pri čemu voditelji nisu uzeli u obzir njihove individualne preferencije. Primjerice, polaznica S07 navodi:

“Nama je bio samo rad doslovno. I kao mi smo se rano morali dizati, radili do ručka, ručali, imali malu pauzu, radili. Kao idemo na plažu, ali je bilo užasno strukturirano. Bilo je kao: „Okej, sada imate sat vremena za otići do dućana ako želite nešto kupiti, malo odmoriti, vraćamo se raditi.”

U prethodnom poglavlju pokazali smo koji elementi LJPŠ-a, uključujući i postupke voditelja doprinose zadovoljenju odnosno frustraciji psiholoških potreba polaznika. Naši rezultati u skladu su s istraživanjima koja pokazuju da projektno učenje, kao način rada koji potiče slobodu i autonomiju, omogućuje zadovoljenje osnovnih psiholoških potreba te pozitivno doprinosi motivaciji studenata (Zhang i Ma, 2023; Zhou i sur., 2024). Konačno, motivacija studenata doprinosi uspješno zadovoljenim obrazovnim ishodima (Pham i sur., 2023; Wu, 2024). Takav kontekst nastavnicima pruža uvjete u okviru projektnog učenja da svojim nastavničkim stilom potaknu zadovoljenje ili frustraciju potreba u studenata. Strukturirani okvir unutar kojeg postoji autonomija, što uključuje jasne smjernice i podjelu radnih zadataka te mogućnost da studenti donose odluke u različitim dijelovima istraživanja, primjer su doprinosa nastavničkih stilova podržavanja autonomije i strukture

koji omogućuju voditeljima da zadovoljavaju potrebe za autonomijom u kontekstu projektnog učenja. Profesorica N06 spominje tu slobodu unutar strukture, opisujući proces rada studenata:

“Meni je struktura njima dala autonomiju, baš zato što smo imali jaku strukturu, oni su unutar tog okvira mogli svašta. Onda je bilo: sad imate dva tjedna, istražite što o tome ima pa ćemo se naći, bilo je jako jasno sad imate dva tjedna za ovo, pa jedan tjedan za ovo – unutar toga imaš slobodu raditi kako želiš, unutar toga stvarno zapnu za temu.”

Postavljanje zadataka optimalne težine usklađene s vještinama i znanjima studenata, davanje jasnih i strukturiranih povratnih informacija i prilika za dodatno učenje projektnim radom postupci su vezani za strukturirajući stil, a kojima nastavnik aktivno omogućuje zadovoljenje potrebe za kompetentnošću. Ovdje nam asistent B10 pruža uvid u vlastito promišljanje o idealnoj podjeli rada i težini zadataka:

“Ono što je mene uvijek brinulo, a sad imaš njih 15-20, jel možemo smisliti zadatke koji su svima smisleni, a da svatko ima posla, da svatko doprinosi nečim. A ne da bude – vi sad radite neku stvar za koju nama već u startu bude jasno da im je prelagana i da će se dosađivati. Ali na kraju mi se činilo da je bilo dovoljno posla za sve, a netko tko nije htio biti aktivan, imao je prostora za to.”

Suradničko učenje i rad u grupama sa zajedničkim ciljem glavne su komponente projektnog učenja. Kada je nastavnik uključen i informiran o odnosima unutar grupa te postavlja dobar balans rada i zabave, omogućuje zadovoljenje potrebe za povezanošću kod studenata tijekom radnih aktivnosti, ali i u slobodno vrijeme. Asistentica B06 opisuje jednu takvu situaciju:

“Došlo je prirodno, dogovorili smo se kad je doručak, kad će početi rad, onda je ručak, pa ćemo raditi nakon... čak bi studenti i dulje ostajali, to smo se čudili. Nešto ih zainteresira i dok se ne riješi ne idu, i onda prirodno je dolazio taj dio zabave”

Međutim, iako LJPŠ kao kolegij pruža prikladne uvjete za zadovoljenje osnovnih psiholoških potreba studenata, odgovori sudionika naših fokusnih grupa pokazuju kako su nastavnički stilovi voditelja raznoliki, pa samim time ne možemo biti sigurni da će ti uvjeti biti zapravo dobro iskorišteni. S druge strane, pozitivno je da su sami nastavnici svjesni da njihovi postupci utječu kako na polaznike, tako i na uspješnost provedbe LJPŠ-a. Voditelji navode kako su se trudili omogućiti studentima što bolju kombinaciju slobode i usmjeravanja pa tako asistent B02 navodi: *“Mislim da smo uspjeli pogoditi neki sweet spot jer smo dali okvir, ali su unutar njega imali dosta slobode da oni sami smišljaju.”* Ovakvi odgovori ukazuju na to da nastavnici spoznaju važnost pružanja dovoljne količine autonomije studentima za što bolje ishode i zadovoljstvo. Također, neki spominju kako im je priroda ovog

kolegija omogućila i isprobavanje drugačijih nastavničkih postupaka, pa tako profesorica N04 kaže:

“Ova koju sam ja sama odabrala, tu sam malo sebi dopustila slobodu za malo eksperimentiranja utoliko što sam im pustila više samostalnosti tipa u kreiranju instrumenta, pri čemu sam unaprijed imala pretpostavke da ide jako u širinu, ali sam neke stvari htjela pustiti njima.”

Vidljivo je da takva struktura kolegija u odnosu na klasičnu nastavu omogućuje više slobode nastavnicima u formiranju i podjeli radnih zadataka te ostavlja više prostora za ideje i preferencije studenata tijekom procesa rada. To je u skladu s drugim istraživanjima PBL-a kao metode poučavanja (Lam i sur., 2009; 2010), kao i istraživanjima koja pokazuju da je kod nastavnika kojima su u većoj mjeri zadovoljene osnovne psihološke potrebe veća vjerojatnost da će koristiti motivirajuće nastavničke stilove podržavanja autonomije i strukture (Huić i sur., 2024; Moe i sur., 2022).

Struktura ljetne škole kao oblika nastave odgovara metodi projektnog učenja, što je dio metode vođenog otkrivanja. Projektno učenje pokazalo se vrlo efikasnom obrazovnom metodom u kojoj učenik, odnosno student preuzima aktivnu ulogu i veću odgovornost, dok je uloga nastavnika pasivnija i više karakterizirana usmjerenjem i potporom (Thomas, 2000). Iz tih karakteristika proizlazi kako bi bilo optimalno da nastavnici koriste strukturirajući stil i stil koji podržava autonomiju radi uspješne provedbe ljetne škole kao oblika projektnog učenja. Pritom je važno studentima ponuditi strukturu tako što će nastavnici dati okvir rada, postaviti određena pravila i radne zadatke, ali i ostaviti dovoljno autonomije i slobode unutar te strukture (Condliffe, 2017; Kokotsaki i sur., 2016). Odnos autonomije i strukture bila je jedna od glavnih tema u fokusnim grupama, pri čemu su sudionici izvještavali o različitim nastavničkim stilovima, idealnom omjeru autonomije i strukture te kako je princip vođenja utjecao na njihovo zadovoljstvo ljetnom školom i konačnim uspjehom, odnosno izdanom knjižicom. Studenti koji izvještavaju da su imali voditelje sa strukturirajućim i/ili stilom koji podržava autonomiju uvelike navode dobru radnu atmosferu, visoku motivaciju i uspješno ostvarenje konačnog cilja ljetne škole. To opisuje studentica S11:

“Na samoj ljetnoj školi smo imali... šta kao, jedno-dva predavanja čak, kad bi se zajedno skupili pa bismo zajedno prolazili kroz nešto, ali onda je opet bio tu neki taj malo labaviji dio pisati taj uvod. Okej: „morate pročitati literaturu i napisati taj uvod“ i kako ćete vi to napraviti kako ćete se vi organizirati, raspravljati i voditi taj proces, tu vam dajemo taj prostor. Tu smo dobili dosta tog samoupravljanja u tom uz, naravno, podršku ako nam nešto zatreba.”

S druge strane, studenti izvještavaju o smanjenom zadovoljstvu ljetnom školom i procesom istraživačkog rada te često nezavršenim knjižicama kada su voditelji iskazivali kaotični nastavnički stil. Vezano za takve situacije studenti navode da

su se često osjećali kao da ne znaju što točno rade, nemaju širu sliku istraživanja te kao da su *prepušteni sami sebi*. Dodatno, u tim situacijama izvještavaju da voditelji nisu pružali dovoljno usmjeravanja te je izostala potpora u radu. Tako studentica S10 opisuje jednu ljetnu školu: *“Ja se sjećam te neizvjesnosti. Ideš iz dana u dan i ono samo čekaš da te nešto pogodi, neki posao i ništa se ne događa. I sad ‘oću to sve morat’ nadoknadit’ zadnji dan.”* Kontrolirajući stil kod voditelja uočen je samo na razini pojedinih elemenata te je uvelike ograničio osobne preferencije u radu studenta. U tim je situacijama izostala podrška autonomiji ili je ona bila nedovoljno prisutna. Studentica S07 opisuje takav kontrolirajući pristup voditelja: *“Podijelili su nas u pet grupa. ‘Vi pišite ovo, vi pišite ovo.’ Uz konstantan nadzor i kao to je to.”*

Moguće je da zadovoljstvo voditeljima pa i njihov dominantni nastavnički stil utječu na to hoće li ljetna škola rezultirati očekivanim završnim produktom - knjižicom. Knjižica još uvijek nije objavljena za neke od škola koje su reprezentirane u fokusnim grupama. Baš su sudionici tih škola izražavali manje zadovoljstvo postupcima voditelja i organizacijom škole, opisujući vodstvo koje pruža nedovoljno usmjeravanje i strukturu, makar je potrebno. U jednom slučaju postojalo je previše autonomije, što je frustriralo potrebu za kompetentnošću jer ni uvjeti ni podrška osjećaju uspjeha i efikasnosti nisu postojali. Drugi slučaj karakterizirao je manjak izbora u biranju teme ili grupe, čime je autonomija ostala frustrirana. Dakle, uvjeti nezadovoljstva voditeljskim postupcima pratili su i nezadovoljenje ili čak frustraciju potreba te postoji trend da u takvim uvjetima knjižica ne bude izdana, vjerojatno zbog manjka motivacije. Međutim, takvi su slučajevi rijetki pa nije moguće donositi čvrste zaključke.

Međutim, to koji će nastavnički stil netko preuzeti tijekom poučavanja ovisi o različitim faktorima. Reeve (2009) ih dijeli na pritiske odozgo (npr. obrazovne politike, nepodržavajuća okolina, nedostatak autonomije u radu), pritiske odozdo (npr. pasivni i nemotivirani studenti) i pritiske iznutra (npr. neke osobne karakteristike). Neki od tih pritisaka iskristalizirali su se i u našem istraživanju. Nastavnici tako kao veliku prepreku izvođenju kolegija na način kakav oni žele naglašavaju razne pritiske, koji onda utječu na sam nastavnički stil koji koriste. Financiranje putovanja pokazalo se čestom i važnom temom za nastavnike, koji su ga naglasili kao bitno ograničenje i poteškoću u organizaciji ljetne škole. Dodatno, navode i manjak vremena kao razlog zbog kojeg ponekad moraju postavljati više strukturirane rasporede i više odluka samostalno donositi. Pritisci odozgo koje spominju predstavljaju velik utjecaj koji nastavnicima može otežati primjenu stila koji podržava autonomiju, odnosno navesti ih prema više kontrolirajućem stilu kako bi uspjeli kolegij izvesti unutar zadanih ograničenja (Reeve, 2009). Jedan vrlo specifičan oblik pritiska odozgo javlja se samo kod asistenata: pretjerana količina posla koju im zadaju voditelji. Spominju se i pritisci odozdo, u obliku nemotiviranih studenata ili zabušavanja (Reeve, 2009). Asistentica B01 lijepo ilustrira potrebu za kontrolom kod pritisaka odozdo:

“Mi smo se mučili malo s nekim studenticama, koji nisu htjele u 8 ujutro raditi. Mi bi rekle vidimo se u 8, one su rekle jel može u 10 i tu smo se malo mučile. Mi

smo imali ideju što želimo odraditi u tom tjednu kad smo tamo. To smo prezentirali njima, znali smo gdje želimo doći. Pratili smo ih po timovima i znale smo do kud želimo da one dođu...

Zanimljivo je spomenuti kako su neki nastavnici tijekom semestra mijenjali svoje postupke, odnosno karakteristike svog nastavničkog stila, na način da su počeli pružati više strukture i usmjeravanja kako se približavalo putovanje. Sudionica A03 navodi:

“Znači ovaj naš početak je bio, baš ono, imam osjećaj da nam je užasno puno vremena trebalo da krenemo. (...) Ali da je onaj kasniji dio što se tiče pisanja i, ono, te knjižice, je bio fakat dobro organiziran. I to mi se čini kao možda dobra kombinacija, kao, u tom nekom procesu koji treba imati strukturu neku da bi se uopće nešto izbacilo, na kraju je bilo strukture.”

Čini se kako će u poučavanju temeljenom na projektima sama priroda projekta i radni plan predstavljati dodatni izvor pritiska koji može odrediti koji stil će koristiti nastavnici, a i kako dinamična priroda projektne nastave dovodi do puno dinamičnijeg usvajanja nastavničkih (de)motivirajućih stilova nego što sugerira postojeća literatura koja se temelji uglavnom na klasičnoj razrednoj nastavi.

Zaključno, čini se kako su stilovi koji kombiniraju podržavanje osnovnih psiholoških potreba i visok stupanj usmjeravanja studenata, odnosno stil koji podržava autonomiju i strukturirajući stil, optimalni za uspješno provođenje projektnog učenja, tj. za visoko zadovoljstvo i motivaciju i polaznika i voditelja LJPŠ-a. Naši nalazi u skladu su s postojećom literaturom koja povezuje korištenje tih motivirajućih nastavničkih stilova s pozitivnijim ishodima kod učenika i studenata (Aelterman i sur., 2019; Cohen i Katz, 2024; Huić i sur., 2024; Reeve i Cheon, 2021; Reeve i sur., 2023). Međutim, prema našim saznanjima, ovo je prvo istraživanje koje je pokazalo slične obrasce u slučaju poučavanja temeljenog na projektima čime smo proširili postojeće spoznaje u području. Dodatno, čini se kako dinamična priroda projektnog učenja kao metode dovodi i do dinamičnijeg korištenja nastavničkih stilova. Sam kružni model nastavničkih (de)motivirajućih stilova također pretpostavlja da će nastavnici tijekom poučavanja u većoj ili manjoj mjeri pokazivati pojedina ponašanja koja se vežu za sva četiri stila. Projektno učenje kao metoda možda i u budućnosti može poslužiti kao plodno tlo za istraživanje dinamike tih procesa.