

ISKUSTVENO UČENJE U VISOKOŠKOLSKOJ NASTAVI IZ PERSPEKTIVE STUDENATA¹

Zorica Stanisavljević Petrović², Marija Marković

Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet, Departman za pedagogiju

Apstrakt: U radu su predstavljeni rezultati ispitivanja iskustava studenata o realizaciji KPP (Kreativne pedagoške prakse) u srednjim školama. Centralni cilj istraživanja je utvrđivanje percepcija studenata o iskustvu učenja kroz praktične aktivnosti koje su prvi put samostalno kreirali i realizovali u školskom kontekstu. U radu je primenjena deskriptivna istraživačka metoda i tehnika intervjuisanja. Uzorak istraživanja čini 36 studenata treće godine studija sa Departmana za pedagogiju. Podaci su prikupljeni putem pisanih strukturiranih intervjua i analizirani kvalitativnim putem. Rezultati istraživanja ukazuju da studenti imaju pozitivna iskustva kako u domenu kreiranja scenarija za radionice, tako i u domenu njihove realizacije. Veći broj ispitanika ukazuje na pozitivne emocije koje su pratile realizaciju radionica i navodi benefite za lični i profesionalni razvoj. Osim toga, ispitanici ukazuju na neke probleme i poteškoće sa kojima su se susretali u organizaciji, koje se pre svega odnose na vremensku ograničenost, saradnju sa školom i manju zainteresovanost učenika iz nekih srednjih stručnih škola. U cilju prevazilaženja postojećih problema, ispitanici su navodili i konkretne predloge vezane za unapređivanje ovih aktivnosti u radu sa generacijama koje dolaze. U zaključku se navodi da iskustva studenata sa kreativnih radionica idu u prilog stavu da bi iskustveno učenje trebalo u većoj meri da bude zastupljeno tokom studiranja, što je značajna implikacija za buduća kreiranja studijskih programa za pedagogiju.

Ključne reči: iskustveno učenje, visoko obrazovanje, KPP, radionice, škole

Uvod

Promene u ulogama univerzitetskog obrazovanja definisane su međunarodnim dokumentima, poput Obrazovne strategije 2030. donete od strane OECD-a (OECD, 2019), u kojoj se skreće pažnja na neke vodeće principe o budućnosti sistema visokog obrazovanja. U pomenutoj strategiji ukazuje se na potrebu za transformisanjem univerzitetskog obrazovanja razvojem partnerstva između obrazovanja i zajednice.

¹ Pripremljeno u okviru projekta Afirmacija pedagoške teorije i prakse u savremenom društvu, koji se izvodi na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Nišu (br. 336/1-6-01). Istraživanje je podržalo i Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (Ugovor br. 451-03-66/2024-03).

² zorica.stanisavljevic.petrovic@filfak.ni.ac.rs

Smatra se da partnerstvo visokog obrazovanja i društvene zajednice treba da započne od visokoškolskih ustanova, koje imaju zadatak da transformišu obrazovni proces kako bi se prilagodile složenim društvenim izazovima i novonastalim obrazovnim potrebama (Curaj et al., 2020). Proces transformacije i prilagođavanja univerzitetskog obrazovanja, između ostalog uključuje i razvoj novih praksi učenja i podučavanja koje bi smanjile postojeći jaz između teorijskih znanja stečenih na fakultetu i potreba realne prakse (Čarkušan, 2020). U skladu sa tim naglašava se potreba za većim udelom iskustvenog učenja u akademskim institucijama, čime bi se studentima omogućilo da steknu relevantna praktična iskustva koja su ključna za uspeh u profesionalnom okruženju.

Osnovna polazišta teorije iskustvenog učenja

Teorija iskustvenog učenja (Experiential Learning Theory ELT) predstavlja holistički model koji je nastao u nameri da se protumači način na koji ljudi uče, rastu i razvijaju se. Sam naziv „iskustveno učenje“ naglašava centralnu ulogu iskustva u procesu učenja, za razliku od drugih, pre svega kognitivnih teorija u kojima se akcenat stavlja na kogniciju i pristupe u kojima se negira bilo kakva uloga subjektivnog iskustva u procesu učenja. Svoje utemeljenje ova teorija nalazi u shvatanjima Djuievog filozofskog pragmatizma, Levinove socijalne psihologije, Pijažeeve kognitivno-razvojne epistemologije, kao i srodnih teorijskih pristupa (Anđelković & Stanisavljević Petrović, 2013). U skladu sa tim saznanjima, teorija iskustvenog učenja čini jedinstvenu perspektivu učenja i razvoja u različitim oblastima i kontekstima (Jose et al., 2017). Polazeći sa tog stanovišta Kolb (Kolb, 2008: 38), uspostavlja model stilova učenja koji se bazira na shvatanju da je učenje „proces u kome se znanje stvara kroz transformaciju iskustva“. U skladu sa tim, učenje uključuje usvajanje apstraktnih koncepata koji se mogu fleksibilno primeniti u nizu različitih situacija. Saglasno tome, podsticaj za razvoj novih koncepata daju nova iskustva. Prema Kolbovom modelu, mogu se razlikovati četiri odvojena stila učenja u skladu sa četvorostepenim ciklusom učenja. Ciklus iskustvenog učenja obuhvata: (1) konkretno iskustvo, koje može biti potpuno novo iskustvo ili situacija, ili reinterperetacija već izgrađenog iskustva u svetlu novih koncepata; (2) reflektivno posmatranje novog iskustva, gde se u svetlu već postojećih znanja promišlja o novom iskustvu; (3) apstraktnu konceptualizaciju, koja označava refleksiju koja dovodi do nove ideje ili modifikaciju već postojećeg apstraktnog koncepata, odnosno znanja koja je osoba stekla iz novog iskustva; (4) aktivno eksperimentisanje koje predstavlja fazu u kojoj se novostvoreni ili modifikovani koncepti i testiraju, što opet rezultira novim iskustvima (Kolb, 2014).

Prema navodima Maksimović i Nikolić-Maksić (2008), iskustveno učenje se razlikuje od učenja iz svakodnevnog iskustva. Naime, svakodnevno iskustvo nije isto što i iskustvo iz kreiranih obrazovnih situacija koje su najčešće u obrazovnim institucijama, a koje podrazumevaju da se sa namerom, dakle, intencionalno kreiraju situacije iskustva za one koji uče. To podrazumeva da iskustveno učenje u kontekstu obrazovne situacije prati planiranje i kreiranje određenih situacija koje će doprineti

procesu učenja, odnosno omogućiti studentima da aktivno istražuju i testiraju nove ideje, da dolaze do rešenja i saznanja koja mogu integrisati u sistem već postojećih znanja. Posmatrano u kontekstu Kolbovog ciklusa iskustvenog učenja, važno je da osoba koja uči prepoznaje i aktivno koristi celokupno životno iskustvo, kao iskustvo učenja, da može da ostvari refleksiju na prethodna iskustva, da može da ih transformiše koristeći raspoložive kognitivne, afektivne i bihejvioralne elemente.

Kao najuticajni model u domenu teorije iskustvenog učenja, Kolbov ciklus iskustvenog učenja je inspiracija za mnoge autore koji kroz istraživanja preispituju ciklus učenja u nameri da razviju kritički pristup (Bergsteiner et al., 2010; Miettinen, 2000). Moris (Morris, 2020), na osnovu sistematskog pregleda literature u nameri da preispita prirodu konkretnog iskustva, predlaže reviziju Kolbovog modela navodeći da se iskustveno učenje sastoji od kontekstualno bogatog konkretnog iskustva, kritičkog refleksivnog posmatranja, kontekstualno specifične apstraktne konceptualizacije i pragmatičnog aktivnog eksperimentisanja.

U uskoj vezi sa iskustvenim učenjem su i savremene teorije učenja, a pre svega konstruktivizam, u kome se polazi od stava da ljudi konstruišu znanje i značenje iz svojih iskustava. Shodno tome, naglašava se značaj okruženja za učenje, koje ne sme biti svedeno na učionicu. Osim toga, jedan od principa konstruktivizma ukazuje da ljudi najbolje razumeju i pamte, kada su informacije i veštine smeštene u prirodnu prostornu memoriju, što ukazuje da je iskustveno učenje visoko efikasno (Bada & Olusegun, 2015). Teorija iskustvenog učenja doživljava svoju aktuelizaciju sa pojavom novih tehnologija, koje čine kontekst učenja savremenih učenika i studenata. Naime, sveprisutne nove tehnologije doprinose bogaćenju iskustava studenata i pružaju mogućnost da kontekst učenja bude raznovrsniji i usklađeniji sa potrebama mladih ljudi. Saglasno tome, autori s pravom naglašavaju potrebe za promenama u obrazovanju zasnovane na iskustvima mladih sa novim tehnologijama, koje kreiraju nove modele iskustvenog učenja (Watson & Ogle, 2013; Watson & Plymale, 2011).

Iskustveno učenje u visokom obrazovanju

Teorija iskustvenog učenja u sistemu obrazovanja nalazi svoju primenu na nivou visokog obrazovanja. Ranije studije ukazuju na značaj, mogućnosti i dobre prakse u primeni iskustvenog učenja u radu sa studentima, posebno u domenu povezivanja institucija visokog obrazovanja sa društvenom zajednicom (Cantor, 1995). U studiji Stilovi učenja i okruženje za učenje: Unapređenje iskustvenog učenja u visokom obrazovanju (Kolb & Kolb, 2005) opisuju se dva nivoa razvoja teorije iskustvenog učenja: prvi, koji se odnosi na usavršavanje u proceni stilova iskustvenog učenja korišćenjem Inventara stilova učenja i drugi, koji uvodi koncept okruženja za učenje, odnosno konteksta u kome se proces učenja odvija. Sa aspekta implementacije teorije iskustvenog učenja u praksu visokog obrazovanja, posebno je značajan drugi nivo, odnosno okruženje za učenje, koje čini važan okvir za razumevanje odnosa između stilova učenja studenata i okruženja, odnosno fizičkog i socijalnog konteksta u kome se proces učenja odvija. Naime, autori (Kolb & Kolb, 2005) navode da se iskustveno učenje može primeniti u celom obrazovnom okruženju kroz programe institucional-

nog razvoja koji uključuju longitudinalno ocenjivanje ishoda, razvoj kurikuluma, razvoj studenata i razvoj fakulteta. Kako bi se u visokom obrazovanju iskustveno učenje implementiralo na adekvatan način, neophodno je poštovanje sledećih principa: (1) poštovanje studenata i njihovog iskustva; (2) kreiranje i održavanje prijateljskog okruženja za učenje; (3) polaganje na početku učenja od iskustva učenika o nastavnim sadržajima; (4) kreiranje okruženja za učenje kroz konverzaciju; (5) kreiranje okruženja za razvoj stručnosti; (6) kreiranje okruženja za akciju i refleksiju; (7) kreiranje okruženja za razvoj osećanja i promišljanje; (8) kreiranje uslova za učenje izazvano unutrašnjom motivacijom, (9) kreiranje uslova u kojima studenti preuzimaju odgovornost za sopstveno učenje (Kolb & Kolb, 2005: 207–209).

Iskustveno učenje studenata danas sve više postaje praksa u sistemima visokog obrazovanja u najrazvijenijim zemljama i može se realizovati na različite načine: kroz nastavne predmete, praksu studenata, različite oblike stažiranja, volontiranja, integrisano učenje, kroz rad, servisno učenje i slično (Harvey et al., 2016). Autori ukazuju da visoka raznovrsnost načina primene iskustvenog učenja u praksi visokog obrazovanja potencira i aktuelizuje pitanje refleksivne prakse (Harvey et al., 2016), koja čini neizostavnu komponentu učenja kroz iskustvo.

U istraživačkoj studiji koja je sprovedena na Univerzitetu primenjenih nauka u Finskoj ispitivano je kako studenti doživljavaju svoje učenje u multidisciplinarnom inovacionom projektu (Hero & Lindfors, 2019). Podaci istraživanja prikupljeni su u obliku nedeljnih dnevnika koja su pisala 74 studenta tokom angažovanja na projektu. Nalazi studije pokazuju da su studenti razvili kompetencije koje su vezane za usvajanje znanja, različite lične karakteristike, socijalne i liderske veštine, kreativnost, kao i veštine vezane za implementaciju inovacija. Slično tome i drugi autori (DeGiacomo, 2002) navode razne benefite iskustvenog učenja koji se odnose na mogućnost alternativnog učenja, realno razumevanje profesije, i lični razvoj studenata koji obuhvata kooperativno iskustvo, poboljšane usmene i pismene veštine, samopouzdanje, zrelost, nezavisnost, sposobnost prihvatanja odgovornosti i delotvornog rada sa drugima. U celini posmatrano, veći broj istraživačkih studija potvrđuje da su rezultati ohrabrujući i da ukazuju na potrebu za pedagoškim načinom povezivanja visokog obrazovanja sa društvenom praksom (Girvan et al., 2016; Kraft & Kielsmeier, 1995; Radović et al., 2021, 2023). Slično tome, u istraživanju Dukatelet i saradnika (Duchatelet et al., 2023) potvrđeno je da je iskustveno učenje višestruko korisno za studente, te da značajno utiče na razvoj generičkih ishoda učenja, kao što su kritičko mišljenje, komunikacija i samoregulacija. Naime, u pomenutom istraživanju kvalitativnim putem analizirani su rezultati 22 istraživačke studije koje su se bavile različitim aspektima iskustvenog učenja u visokom obrazovanju. Rezultati analize ukazuju da su se pored jačanja samopouzdanja i komunikacionih kompetencija studenata izdvojili i elementi koji se odnose na sposobnost za timski rad i rešavanje problema.

Premda je iskustveno učenje na fakultetima popularno među studentima, a i poslodavci smatraju da je važno da kandidati za zaposlenje imaju praktična znanja, ipak, neka istraživanja ukazuju na izvesna ograničenja primene iskustvenog učenja u institucijama visokog obrazovanja (Wurdinger & Allison, 2017). Naime, u obimnijem istraživanju koje je realizovano u SAD u cilju ispitivanja stavova o iskustvenom

učenju kod studenata dodiplomskih studija, došlo se do rezultata koji ukazuju da postoje dominantne prepreke za primenu teorije iskustvenog učenja. Među njima se izdvajaju organizacija nastave, veliki broj studenata, nedovoljno vremena, nemoćnost da se obuhvati kurikulum u celosti, kao i negodovanje i otpori na fakultetu.

Bez obzira na postojeće kritike i probleme koji su povezani sa implementacijom teorije iskustvenog učenja u sistem visokog obrazovanja, nema sumnje da izazovi savremenog društva nameću potrebu za promenama i reformisanjem univerziteta u pravcu sticanja praktičnih, funkcionalnih znanja. Smatra se da teorija iskustvenog učenja može imati značajnu ulogu u transformaciji visokog obrazovanja koje je suočeno sa brojnim izazovima koje nosi savremeno društvo. U tom kontekstu autori (Kolb & Kolb, 2017) podsećaju na ključne elemente za korišćenje teorije iskustvenog učenja na univerzitetima: ciklus učenja iz iskustva, stil učenja i okruženje za učenje, čija implementacija vodi ka smeru poboljšanja efektivnosti nastave i većeg angažovanja studenata.

U cilju povećanja udela iskustvenog učenja na Departmanu za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Nišu, u okviru predmeta iz oblasti školske pedagogije studentima je data mogućnost da se uključe u realizaciju kreativnih radionica u školama. Namera je bila da se studentima pruži prilika za upoznavanje školske prakse, povezivanje teorijskih znanja sa školskom praksom, kao i da se studentima omogući da kroz iskustvo razviju profesionalne kompetencije neophodne za rad pedagoga u školi. Osim toga, indirektan cilj ovih aktivnosti je promocija fakulteta, informisanje o studijama pedagogije, kao i upoznavanje učenika srednjih škola sa radom pedagoga. Proces implementacije je obuhvatio tri etape: U prvoj etapi, koja se odnosila na informisanje studenata, studentima je predstavljen predlog za dodatnu aktivnost, radionicu koju bi trebalo da realizuju u srednjim školama. Krovni naziv za sve radionice studenata je bio KPP (Kreativne pedagoške prakse). Studenti su mogli da se dobrovoljno opredele za učešće u aktivnosti, s tim što im je ukazano da će se takva aktivnost, s obzirom da je dodatna aktivnost, posebno vrednovati. Prva generacija studenata koja je obuhvaćena ovom praksom je generacija koja je akademske 2022/23. godine slušala predmete iz oblasti školske pedagogije. U ovoj generaciji od ukupno 42 studenta, koliko ih je bilo na III godini studija pedagogije, za učešće u istraživanju prijavilo se 18 studenata. Imajući u vidu da je reč o novini koja do sada nije bila zastupljena u radu, procenjeno je da bi studenti mogli da rade u parovima, kako bi mogli da se međusobno dogovaraju, rešavaju probleme i podele odgovornost. U cilju pripreme studenata za realizaciju radionice u školama održana su dva sastanka na kojima su date potrebne instrukcije o strukturi radionica, načinu kontaktiranja sa školama i načinu pisanja izveštaja o održanoj aktivnosti. Nakon toga studenti su imali mogućnost da sami izaberu školu u kojoj će realizovati aktivnost sa preporukom da to budu srednje škole, kako bi se u isto vreme uz radionicu mogla održati i kratka prezentacija vezana za promociju pedagogije kao nauke, mogućnosti upisa i druge informacije vezane za proces studiranja. Svim prijavljenim studentima je ukazano na značaj promotivnih aktivnosti, kao i na administrativne zahteve koji se odnose na dobijanje uputa za realizaciju aktivnosti od strane fakulteta.

U drugoj etapi, koja je obuhvatila pripremanje za kreiranje i realizaciju radionica, studenti su radili u parovima, sa ciljem da zajednički osmisle temu i scenario kreativne radionice. Svoje predloge prethodno su poslali predmetnim nastavnicima na pregled, a osim toga uspostavljeni su kontakti sa školama u kojima planiraju realizacije. Svi materijali pregledani su od strane nastavnika i asistenta, uz napomene i korekcije za izmene tamo gde je to bilo neophodno. Tokom ove etape uspostavljeni su kontakti sa izabranim školama i ugovoreno je vreme realizacije. S obzirom da je reč o većem broju škola, napravljen je raspored u skladu sa potrebama studenata i mogućnostima škola.

Treća etapa sastojala se od realizacije i evaluacije svih aktivnosti u vezi sa KPP. Realizacija radionica u školama uglavnom se odvijala prema napravljenom planu. U jesenjem semestru akademske 2022/23. godine, aktivnosti su realizovane u 9 srednjih škola, koje su se uglavnom nalazile na teritoriji grada Niša. Na isti način ove aktivnosti su realizovane u prolećnom semestru kada je KPP radionicama obuhvaćeno 9 srednjih škola u različitim gradovima Srbije. Evaluacija svih aktivnosti koje se odnose na KPP urađena je na kraju školske godine. Tokom naredne akademske godine 2023/2024. aktivnosti kreativnih pedagoških praksi realizovane su na isti način kao i prethodne godine. Nakon toga je sprovedeno istraživanje u cilju ispitivanja mišljenja studenata o iskustvu učenja kroz KPP.

Metodološki pristup

Osnovni cilj istraživanja je ispitivanje mišljenja studenata pedagogije o iskustvu učenja koje su stekli tokom realizacije kreativnih radionica u školama. U skladu sa definisanim ciljem istraživanja određeni su sledeći istraživački zadaci:

1. Ispitati kako su studenti doživeli iskustvo učenja u KPP;
2. Ispitati mišljenje studenata o pozitivnim i negativnim aspektima iskustva učenja u KPP;
3. Ispitati probleme nastale tokom iskustva učenja u KPP;
4. Ispitati predloge za poboljšanja sličnih aktivnosti zasnovanih na iskustvenom pristupu učenju.

U istraživanju je korišćena deskriptivna metoda, tehnika pisanog intervjuisanja (Schiek, 2022). Shodno tome, kao osnovni instrument istraživanja korišćen je namenski konstruisan strukturirani pisani intervju. Intervjuom je obuhvaćeno 12 pitanja, koja se odnose na: (1) Lični doživljaj iskustva KPP; (2) Mišljenje studenata o pozitivnim i negativnim aspektima KPP iskustva; (3) Probleme i poteškoće nastale tokom iskustva KPP; (4) Predloge za poboljšanja u organizaciji budućih sličnih aktivnosti zasnovanih na iskustvenom pristupu učenju. Prikupljeni podaci obrađeni su kvalitativnim putem. Uzorak istraživanja je nameran i čini ga 36 studenata treće godine studija koji su bili uključeni u realizaciju KPP aktivnosti. Istraživanje je realizovano u periodu od maja meseca akademske 2022/23. godine, do januara meseca 2024. godine. Ispitanicima je elektronskim putem poslat pisani strukturirani intervju, sa predviđenim vremenom za popunjavanje od 45 minuta.

Rezultati istraživanja

Saglasno zadacima istraživanja, svi odgovori ispitanika razvrstani su u četiri celine: (1) Lični doživljaj iskustva KPP; (2) Mišljenje studenata o pozitivnim i negativnim aspektima KPP iskustva; (3) Problemi i poteškoće nastale tokom iskustva KPP; (4) Predlozi za poboljšanja u organizaciji budućih sličnih aktivnosti zasnovanih na iskustvenom pristupu učenju.

1) Subjektivni doživljaj studenta u odnosu na iskustvo učenja KPP

U odgovorima studenata koji se odnose na to kako su lično doživeli realizaciju kreativnih pedagoških radionica u školama dominiraju uglavnom pozitivna mišljenja koja potenciraju da je reč o novom iskustvu kakvo do sada nisu imali tokom studija. Većina ispitanika je navodila uzbuđenje, tremu ili strah koje nosi susret sa novim aktivnostima, tako da su odgovori u većem broju slučajeva emocionalno obojeni. Veći broj odgovora ispitanika ukazuje na postojanje radoznalosti i uzbuđenja u susretu sa novim zadacima. „Kada sam na samom početku, pri upoznavanju sa predmetom Školska pedagogija saznala da postoji mogućnost za izvođenje KPP radionice jako sam se obradovala. Svakako se do sada nismo susretali sa takvim aktivnostima, te sam bila znatiželjna da isprobam nešto novo. Radovalo me je to da ćemo imati priliku prvi put da se susretnemo sa učenicima, da upoznamo tu drugu stranu i svoje veštine primenimo u praksi” (M. P.). U odgovorima studenata dominiraju uglavnom pozitivna osećanja i opisi da su kreativne radionice bile korisno iskustvo: „Realizacija radionica je bila nešto novo za mene. U rad sam ušla ravnodušna, a izašla sa emocijama poput osećaja ispunjenosti, sreće, osećaja uspešnosti i slično. Sada, kada se osvrnem na realizovane aktivnosti vidim da je to jedno lepo i korisno iskustvo... Kao ponosan student pedagogije, bila mi je čast da svoj fakultet, a prvenstveno svoj departman predstavim na što bolji način“ (J. K.). Zanimljivo je da je u odgovorima studenata prisutan stav da rade nešto važno i dobro, ne samo za sebe lično, već i za fakultet u celini: „Radionice su bile zaista interesantne. S obzirom na to da obično nemamo toliko prilika da u okviru studija imamo direktan kontakt sa učenicima, ovo je bila lepa promena. Moj lični osećaj je bio kao da radim nešto za dobrobit samog fakulteta“ (M. B.). Veći broj ispitanika ukazuje da je u početku bio prisutan strah od nečeg novog i nepoznatog, ali da je tokom vremena to sa uspehom prevaziđeno: „Realizaciju radionica u školama sam prihvatila sa velikom dozom odgovornosti. Na prvi pogled postojala je određena doza straha, jer do sada nisam imala prilike da samostalno osmislim i realizujem neke aktivnosti sa učenicima. Dakle, bio je prisutan mali, uobičajeni strah od nečeg novog i nepoznatog. Kada je krenulo dublje razrađivanje detalja aktivnosti i konsultovanje sa profesorkom, postala sam mnogo sigurnija da je moja zamisao dobra i da će realizacija biti uspešna. Generalni doživljaj o samoj aktivnosti je lep, pozitivan i ohrabrujući za neke dalje studentske korake, oblike interakcije sa učenicima i javnog nastupanja uopšte“ (N. N.).

Pojedini odgovori studenata ukazuju da su studenti prepoznali potencijale KPP radionica za lične benefite, a koji se odnose na napredovanje i lični razvoj studenata. U tom kontekstu ispitanici naglašavaju da su ove aktivnosti doživeli kao novo isku-

stvo koje je doprinelo razvoju odgovornosti, samostalnosti i nezavisnosti, kao i povezivanju teorijskih i praktičnih znanja. U odgovorima studenata primetno je da su iskustvo prvog susreta sa praksom doživeli kao priliku za sopstveni razvoj: „Po mom skromnom mišljenju, iako nepoznato i nepredvidivo, ovo iskustvo je bilo izazovno i interesantno i neophodno za sam proces razvoja naše ličnosti... u smislu da otkrivamo sebe, naša stremljenja i razmišljanja, da se upustimo u duboko promišljanje... približili smo naše iskustvo teoriji, što je omogućilo da se bolje razume naša buduća profesija“ (K. M.). Veći broj ispitanika ukazuje na pozitivne efekte KPP radionica za oslobađanje od treme: „Ova aktivnost je bila korisna za mene lično, zbog oslobađanja od treme i straha od javnog nastupa, prilika za novo iskustvo koje se pokazalo kao veoma dragoceno i pozitivno“ (J. K.). Neki od odgovora ispitanika navode na konstataciju da su kreativne radionice bile izazov i zanimljivo iskustvo: „Korisno i zanimljivo iskustvo, prilika da shvatim svoje mogućnosti, da pomerim granice, da dokažem sebi da umem da budem snalažljiva, kreativna i posebno odgovorna, da se oprobam u nečem novom, pre svega u osmišljavanju scenarija za radionice...“ (A. D.). Veći broj ispitanika ukazuje da je iskustvo kreiranja i realizacije radionica doprinelo povezivanju teorijskih i praktičnih znanja: „KPP je ubedljivo najbolja praktična aktivnost koju sam do sada imao na fakultetu. Po prvi put smo se našli u ulozi nastavnika ako izuzmemo prezentacije na fakultetu, jer je ovo ipak predavanje u nepoznatom prostoru i sa nepoznatim učenicima. Ovakve aktivnosti treba u budućnosti češće realizovati jer one svakako omogućuju da teorijska znanja koja smo stekli na fakultetu uspešno primenimo u praksi“ (S. P.)

2) Mišljenje studenata o pozitivnim i negativnim aspektima iskustva učenja u KPP

U analizi odgovora na pitanje o pozitivnim i negativnim aspektima kreativnih radionica dominira tendencija sagledavanja pozitivnih aspekata. U najvećem broju ispitanici navode kao veoma pozitivno to da su imali prilike da sami biraju teme radionica i da samostalno kreiraju scenarije: „Uvođenje ovakvog načina angažovanja studenata ima samo prednosti. Mi kao studenti imamo svu slobodu pri odabiru teme, kreiranju radionice, načinu organizacije... Razvija se samostalnost kod nas s obzirom na to da smo u ovom procesu i planeri i realizatori aktivnosti“ (E. S.). Osim toga, veći broj ispitanika navodi da je samostalni rad prilika za razvijanje profesionalnih kompetencija, kao i da se kroz ovakav tip aktivnosti razvija „zainteresovanost studenata za dodatne aktivnosti... gde treba upotrebiti stečeno znanje i lične osobine, mogućnost za razvoj kompetencija, odnosno sposobnosti i veštine“ (M. S.); „Pozitivne strane su upoznavanje sa ovakvim načinom rada (radionice), zatim razvijanje različitih kompetencija, kreativnost, komunikacija i saradnja sa pedagozima i školama... mogućnost ostvarivanja dodatnih poena“ (T. M.). Pozitivne strane kreativnih radionica ispitanici vide i u tome što je „aktivnost dobrovoljna, omogućava kreativni pristup u osmišljavanju i realizaciji aktivnosti uz mentorstvo profesora, doprinosi poboljšanju veština javnog nastupa, predstavlja novo iskustvo pri neposrednom radu sa učenicima i snalaženje prilikom ostvarivanja kontakta sa stručnim saradnicima i nastavnicima“ (N. N.). Veliki broj ispitanika navodi čitav niz

pozitivnih strana kreativnih radionica: „Smatram da uvođenje ove aktivnosti (KPP) i angažovanje studenata nosi veliki broj pozitivnih strana: obogaćivanje iskustva, praktičan rada, samostalnost studenata, susretanje sa stručnim saradnicima i učenicima, kreativnost, ažurnost i fleksibilnost... i smatram da su ovakve aktivnosti odličan način za uključivanje studenata u aktivnosti van fakulteta“ (A. C.). U pojedinim odgovorima ističe se značaj uvođenja kreativnih radionica za obogaćivanje nastave novim mogućnostima za predispitne obaveze studenata: „Pozitivne strane su isprobavanje nečeg novog, mogućnost da se ostvare poeni na drugačiji način, a ne samo preko seminarskih radova i prezentacija, direktan kontakt sa pedagogom je uvek značajan, usvajaju se neke veštine koje ne mogu da se usvoje kroz druge predispitne obaveze“ (J. K.). Osim toga, veliki broj studenata kao vrednost i pozitivnu stranu kreativnih radionica vidi u podizanju svesti učenika o značaju pedagoga u školi i direktnom kontaktu sa učenicima i nastavom: „Jake strane se odnose na zanimljivost same aktivnosti, kao i podizanje svesti učenika o značaju pedagoga, lako izvođenje aktivnosti i polako uvođenje u direktan kontakt sa učenicima, prilagođavanje različitim učenicima i uslovima rada i sl. Najveću vrednost ima direktan kontakt sa učenicima i nastavom, tada sam se osetila da zapravo radim nešto, a ne samo da se bavim teorijom i učenjem“ (M. B.). Veći broj ispitanika kreativne radionice vidi kao pozitivno iskustvo jer kako navode „studenti stiču nova iskustva, isprobavaju se u novoj ulozi, preuzimaju odgovornost prilikom osmišljavanja i prezentovanja fakulteta, dele svoja iskustva“ (P. L.). Takođe, prema navodima ispitanika ovo je bila dobra prilika za upoznavanje realne prakse u školi: „Susrele smo se sa realnom slikom škole. I koliko god u radu bili tačni, proračunati i marljivi, na neke situacije prosto ne možemo da utičemo... naglasila bih priliku da praktično proverim svoja znanja, što su nam upravo doprinele KPP“ (M. Dž.).

U odnosu na negativne strane iskustva stečenog u kreativnim radionicama, u najvećem broju studenti su navodili da ih nema: „Po mom mišljenju negativnih strana nije bilo“ (V. M.), ili „Jedino što je negativno u KPP je što ovakvih aktivnosti nema više i što se ne praktikuju u većoj meri“ (A. S.). Ostali dobijeni odgovori u odnosu na slabe strane se mogu podeliti u 3 kategorije: (1) Slabija saradnja sa pojedinim školama; (2) Opterećenje studenata; (3) Lične karakteristike studenata. U okviru prve kategorije, odgovori studenata ukazuju da pojedine škole nisu bile otvorene za saradnju: „Kao negativnu stranu mogu samo da izdvojim situacije u kojima škole nisu bile otvorene za saradnju i kada studentima nije pružena prilika da realizuju planirane aktivnosti“ (A. C.). Slično tome, veoma su dragocena iskustva studenata, kojih je bilo u manjem broju, koja ukazuju da je organizacija slaba strana ovih aktivnosti „neke škole se nisu ponele odgovorno, već su pomerale termin realizacije aktivnosti, da bi je na kraju otkazale. Izgubljeno je vreme, a za to vreme su studenti mogli da je obave u drugoj školi... Smatram da im nije bitno kako će ih studenti doživeti...“ (Z. J.). U drugoj kategoriji odgovora koji se odnose na opterećenost studenata, ispitanici su kao slabu stranu navodili „to što je ovo još jedna u nizu predispitnih obaveza kojoj se treba posvetiti, a koju prati potencijalna nesaradljivost sa školama ili nezainteresovanost učenika za uključivanje u aktivnost, nedovoljna opremljenost škola materijalno-tehničkim sredstvima za realizaciju aktivnosti, npr. nema projek-

tora ili interneta u svakoj učionici“ (N. N.). Slično tome, u okviru ove kategorije, kao slabu stranu manji broj ispitanika navodi „nedostatak vremena, pored ostalih obaveza oko fakulteta i to što učenici ne cene dovoljno angažovanje studenata“ (P. L.). U okviru treće kategorije koja je imenovana kao Lične karakteristike studenata, odgovori ukazuju da su kreativne radionice zahtevne za studente koji su introvertni ili nemaju razvijene socijalne veštine: „Ova aktivnost može biti ograničavajuća za studente kojima ovakav način rada ne odgovara zbog različitih razloga, na primer introvertnost, nerazvijene socijalne veštine...“ (J. K.)

3) Problemi i poteškoće koje se javljaju tokom iskustva učenja u KPP

U okviru trećeg istraživačkog zadatka koji se odnosio na probleme i poteškoće koje su studenti imali u učenju kroz iskustvo KPP, dobijeni su različiti odgovori studenata. Svi odgovori studenata su razvrstani u 3 kategorije: (1) Kategorija kojoj pripada najveći broj ispitanika, koja smatra da nije bilo problema, kako u kreiranju, tako i u realizaciji kreativnih radionica; (2) Problemi organizacione prirode, koji obuhvataju posete školama i dogovore sa direktorima i pedagogima; (3) Nedovoljno učešće učenika, što je naveo mali broj ispitanika. U okviru prve kategorije, zanimljivo je da, iako je bila u pitanju sasvim nova obrazovna situacija, većina studenata nije imala gotovo nikakvih problema u delu kreiranja radionica i pisanja scenarija i pripremanja za realizaciju aktivnosti. O tome svedoče sledeći odgovori: „Nisam imala konkretnih problema. Sve se odvijalo blagovremeno, bez smetnji i nejasnoća“ (M. S.), ili „U kreiranju radionica nije bilo problema, uživala sam u samoj izradi, kao i realizaciji. Tokom realizacije jedini problem je bio uklopiti čas koji ćemo posetiti sa našim prevozom, jer smo putovale u drugi grad. Osim toga, sve ostalo je bilo u redu“ (K. A.). U drugoj kategoriji, koja se odnosi na probleme organizacione prirode u odgovorima studenata dominira slaba saradnja sa pojedinim školama, tako da su neki studenti imali negativna iskustva: „Jedini problem sa kojim sam se susrela je bio odbijanje prve škole u kojoj je trebalo da održim aktivnost, dakle, neprihvatanje od strane direktora“ (E. S.). U jednom od odgovora se konkretno pojašnjava problem: „Jedan od problema je dogovor oko realizacije aktivnosti – nakon našeg razgovora sa pedagogom, sačekale smo nekoliko dana da se ona dogovori sa direktorkom, zatim je direktorka škole zahtevala da profesorka pošalje zvaničan mail (iako smo već imale upute sa fakulteta). Pošto je profesorka poslala mail rečeno nam je da to mora biti sa memorandumom fakulteta i tek nakon što je sve ispunjeno (malo duže vremena je potrajalo), bile smo primljene u školu“ (T. M.). Jedna od ispitanica ukazuje na drugu vrstu organizacionih problema koja se odnosi na teškoće oko putovanja u drugi grad sa ciljem realizovanja radionice: „Zbog toga što smo aktivnost realizovale u drugom gradu i taj dan putovale, bilo nam je teško da se dogovorimo oko časa koji bi se uklopio sa našim prevozom. Ali uz pomoć pedagoga uspele smo da održimo aktivnost i stignemo na prevoz. Takođe, bilo nam je potrebno malo vremena da se uklopimo sa školom, jer je u aprilu škola bila zauzeta oko proslave Dana škole, pa su učenici bili preokupirani drugim aktivnostima, a tu je bio i naš ispitni rok u aprilu mesecu...“ (A. S.).

Manji broj studenata ukazuje na probleme koji se odnose na ponašanje učenika tokom realizacije radionica u školama. To je posebno izraženo kod učenika koji

pohađaju srednje stručne škole i nemaju interesovanja za sticanje dodatnih znanja, posebno u oblasti društveno-humanističkih nauka. U skladu sa tim, studenti su ukazivali na neadekvatno ponašanje učenika, slabu aktivnost i saradnju sa njima: „Probleme smo imale samo tokom realizacije aktivnosti, učenici nisu hteli da učestvuju, nisu odgovarali na postavljena pitanja“ (P. L.), ili „neozbiljnost učenika i manjak interesovanja za studiranje uopšte u Građevinskoj školi se postavilo kao problem, za razliku od Pravno-poslovne škole u kojoj nije bilo problema“ (Z. J.). Jedna od ispitanica kao najveći problem izdvaja nepažnju učenika i galamu tokom radionice: „Najveći problem je bila galama. Napomenula bih da su u učionici bile i pedagoškinja i razredna starešina koje su prisustvovala aktivnosti, ali koje nam nisu pomogle da se bar učenici smire i ne prave galamu. Nezainteresovanost je, takođe, bila problem, ali to donekle nije neočekivano“ (A. S.).

4) Predlozi za poboljšanja u organizaciji iskustvenog pristupa učenju

Četvrti istraživački zadatak odnosio se na predloge za poboljšanja u organizovanju budućih aktivnosti zasnovanih na iskustvenom učenju, u nameri da se kvalitet i udeo ovih aktivnosti poveća tokom narednih godina. U cilju analize svi dobijeni predlozi su razvrstani u tri kategorije: (1) Izbor tema za radionice; (2) Bolja organizacija (3) Fleksibilniji vremenski okvir za realizaciju. U okviru prve kategorije koja se odnosi na izbor tema kreativnih radionica izdvajaju se dva predloga, od kojih se prvi odnosi na to da bi bilo dobro da se najpre ispitaju mišljenja učenika srednjih škola o tome koje teme ih interesuju, pa da se onda, na osnovu tih rezultata planiraju kreativne radionice: „... da pre svega studenti prvenstveno ispitaju učenike o temama koje ih interesuju i na osnovu toga kreiraju KPP aktivnost, odnosno radionicu“ (M. Dž.) i drugi, da teme radionica ne budu ograničene samo na obrazovanje, već da to mogu biti i aktuelne društvene teme: „Jedino što bih ja predložila jeste sama tema aktivnosti. Možda ukoliko ne bismo bili ograničeni isključivo na pedagogiju, već pokrenuli neke aktuelne društvene teme, možda bi saradnja učenika bila još veća i bolja“ (I. S.). Najveći broj predloga se odnosio na drugu kategoriju – mogućnosti za bolju organizaciju, oko čega je, što je pokazano u okviru trećeg istraživačkog zadatka, bilo najviše problema. U smislu promena i poboljšanja u organizaciji studenti su navodili sledeće predloge: „Ono što bi bilo poželjno da se uradi jeste da se organizacija oko odlaska u škole prepusti nekom odgovornom licu sa fakulteta, kako bi se izbegle moguće nepoželjne situacije sa kojima su se kolege suočavale prilikom dogovaranja realizacije aktivnosti u školama“ (Z. D.). Slično tome, u drugom predlogu navodi se da je potrebna „bolja organizacija i podrška studentima prilikom kontaktiranja sa školama u kojima će realizovati aktivnost. Ukoliko studenti imaju poteškoća ili škola nije otvorena za saradnju, smatram da je neophodna veća podrška profesora. Rešenje ove poteškoće može biti unapred najavljena i organizovana KPP aktivnost u školama koje su otvorene za saradnju, ili da se na početku školske godine kontaktiraju škole i da se sa njima napravi dogovor oko aktivnosti koje bi bile realizovane u toku cele školske godine“ (A. C.). Pojedini predlozi studenata odnose se na uvođenje fleksibilnijeg vremenskog okvira za organizaciju kreativnih radionica u školama, zbog drugih obaveza koje imaju na fakultetu. Na primer, jedna od ispitanica navodi da: „Zbog

previše predispitnih obaveza predlog je mogućnost da se ova aktivnost realizuje u toku celog semestra, a ne samo u određenim mesecima. Smatram da je poželjno da se češće organizuju ovakve aktivnosti za studente koji su zainteresovani“ (T. M.). Neki predlozi su se odnosili na to da treba promeniti status KPP aktivnosti i da više ne budu dobrovoljne, u smislu da nisu obavezne i da se studenti za njih slobodno opredeljuju. Naime, predlog je da ova ili neka slična aktivnost bude „Obavezna predispitna obaveza kao zamena za prezentacije“ (A. S.).

Najveći broj ispitanika navodi da su bili potpuno zadovoljni i smatraju da nema potrebe za bilo kakvim promenama: „Iz iskustva koje sam imala ne vidim potrebu za poboljšanjem, jer je svaki aspekt u organizaciji, od strane fakulteta i profesora ispunjen. Čak je i dobro da postoje neke prepreke koje bi pomogle da naučimo sebe kako da ih prevaziđemo i da se snađemo... na primer kontakti sa različitim ljudima i mestima, zaposlenima u školama“ (M. S.).

Diskusija

Na osnovu rezultata dobijenih istraživanjem može se zaključiti da su iskustva studenata koja su stekli tokom realizacije kreativnih radionica pozitivna, ali da postoje i određene poteškoće koje su, pre svega, vezane za organizaciona pitanja i saradnju škola i fakulteta uopšte. U odnosu na prvi istraživački zadatak dobijeni podaci ukazuju na pozitivnu ulogu KPP u ličnom razvoju studenata, i da iskustvo kreiranja i realizacije radionica u školama vide kao značajnu promenu u odnosu na znanja koja teorijskim putem stižu na fakultetu. Najveći broj njih navodi emocionalne reakcije koje su pratile ove aktivnosti. Pozitivni doživljaj studenata tokom planiranja i realizacije ukazuje da su iskustva sa KPP radionica ostvarila svoj zadatak u domenu povezivanja studenata sa zadatkom koji obavljaju, posebno u delu uspeha i zadovoljstva nakon realizovanih aktivnosti. Pozitivni efekti po ličnost studenata ogledaju se u i razvoju ličnih kompetencija, kreativnih potencijala, samopouzdanja i vere u sebe i svoje lične sposobnosti. U tom kontekstu, dobijeni rezultati su u saglasnosti sa rezultatima drugih istraživanja u kojima se, takođe, navode pozitivni efekti iskustvenog učenja na studente u kognitivnom, afektivnom, metakognitivnom i sociokomunikacionom domenu (Duchatelet et al., 2023; Hero & Lindfors, 2019).

Rezultati istraživanja u vezi sa pozitivnim i negativnim aspektima učenja kroz iskustva sa kreativnih radionica ukazuju da su studenti prepoznali pozitivne strane ovih aktivnosti. Kao jednu od jakih strana radionice oni navode slobodu i priliku da sami biraju teme radionica i da samostalno kreiraju scenarije radionica. Saglasno tome, ne iznenađuje preovlađujuće mišljenje da su ove radionice bile mogućnost da se odstupi od uobičajenih zadataka koje studenti rade i da se isproba drugačiji način rada koji je u većoj meri okrenut školskoj praksi. Ispitani studenti su kreativne radionice videli kao priliku za samostalni rad i razvoj profesionalnih kompetencija, što je rezultat koji se može smatrati očekivanim. Osim toga, ispitanici su kao pozitivnu stranu ovih radionica istakli razvoj sopstvene kreativnosti, što je u saglasnosti sa drugim istraživanjima u kojima je potvrđeno da korišćenje raznovrsnih i zanimljivi-

vih sadržaja i nastavnih metoda doprinosi razvoju kreativnosti studenata pedagogije (Maksić, 2018). Pozitivne strane ispitanih studenata vide u mogućnostima kreativnih radionica za razvoj komunikacije i saradnje sa pedagogima i školama i mogućnosti ostvarivanja dodatnih poena. Rezultati istraživanja ukazuju i na negativne aspekte ovih aktivnosti kao što je dodatno opterećenje studenata. Nema sumnje da su studenti tokom studiranja opterećeni različitim predispozitivnim obavezama iz svakog predmeta, tako da svaki dodatni zahtev u tom domenu posmatraju kao dodatnu obavezu i napor. U skladu sa tim, dobro je bilo da su ove aktivnosti bile dobrovoljne, u skladu sa opredeljenjem i interesovanjima studenata. Kao slabu stranu realizacije kreativnih radionica studenti su naveli lične karakteristike, koje označavaju neke osobine koje se odnose na socijalne kompetencije ili introvertnost. U posebnu kategoriju svrstani su odgovori ispitanika koji se odnose na slabu saradnju sa školama, što u suštini nije negativna strana radionica i više se odnosi na konkretne situacije i okolnosti.

Podaci istraživanja sugerišu da je pored niza benefita, iskustvo učenja kroz kreativne radionice bilo praćeno i nekim problemima i poteškoćama. Prema nalazima, poteškoće su uglavnom fokusirane na organizacione probleme. To je donekle i razumljivo, jer su pitanja organizacije studenata za posete školama, čini se, slaba strana u saradnji fakulteta sa školskim institucijama. Naime, sve češće je prisutna tendencija da škole nerado primaju studente u svoje okruženje, tako da se javljaju različiti problemi i prilikom organizacije stručne prakse, koja je inače u studijskom programu Departmana za pedagogiju obavezna. U skladu sa tim, celokupna organizacija oko odlaska studenata u škole za obavljanje kreativnih radionica je svedena na predmetnog profesora i asistenta na tom nastavnom predmetu, što predstavlja dodatno opterećenje za same nastavnike. Konkretno, tokom realizacije radionica u školskoj 2022/23. godini u organizaciona pitanja dogovora sa školama, kao pomoć i podrška uključeni su i drugi članovi departmana, upravnik i sekretar Departmana za pedagogiju. Pitanje saradnje sa školama svakako predstavlja izazov za koji će se u budućnosti tražiti adekvatna rešenja koja u velikoj meri zahtevaju uključivanje uprave fakulteta. Zanimljivo je, međutim, da niko od ispitivanih studenata nije prijavio poteškoće ili probleme u kreiranju radionica, što se moglo očekivati s obzirom na to da su oni treća godina studija i da u prethodnom školovanju nisu imali prilike za samostalno kreiranje radionica, a posebno njihovu realizaciju u autentičnim okruženjima. Naime, studenti su pokazali visoku motivisanost pri kreiranju KPP i zaista zahtevali samo manju pomoć i intervenciju od strane profesora. Najčešća pitanja i dileme u vezi sa kreiranjem scenarija za radionice odnosila su se na adekvatnu formulaciju naslova i određivanje ciljeva radionica, što je i razumljivo, jer studenti u ovom delu nisu imali dovoljno iskustva.

Predlozi za poboljšanja u organizaciji budućih aktivnosti zasnovanih na iskustvenom učenju ukazuju da su studenti dosta promišljali o realizovanim aktivnostima i problemima sa kojima su bili suočeni. U skladu sa tim oni su navodili i konkretna rešenja kako smatraju da postojeći problemi mogu biti prevaziđeni, što je svakako od koristi za organizaciju budućih, sličnih aktivnosti. S obzirom da su ispitanici činili prve generacije koje su učestvovala u KPP aktivnostima, predlozi studenata su od izuzetnog značaja za dalji rad i unapređivanje kvaliteta nastavnih predmeta iz oblasti školske pedagogije.

Zaključak

Sagledano kroz prizmu iskustvenog učenja dobijeni rezultati pokazuju da su studenti pedagogije motivisani i spremni da prihvate izazove učenja kroz iskustvo i da to doživljavaju kao mogućnost za svoj lični i profesionalni razvoj. U tom kontekstu, poželjno bi bilo da iskustveno učenje ima veći udeo u studiranju, kako bi se studentima obezbedila iskustva koja značajno mogu doprineti razvoju njihovih kompetencija. Sticanje kompetencija za praksu je posebno važno za nivo visokog obrazovanja u kome tradicionalno tokom obrazovnog procesa još uvek dominiraju teorijska znanja i predavanja kao najzastupljeniji model nastave i učenja budućih akademskih građana.

Primena iskustvenog učenja u procesu studiranja donosi brojne prednosti i doprinosi efikasnijem i sveobuhvatnijem obrazovanju studenata. Ovakav pristup ne samo da podržava sticanje konkretnih veština, već i razvija sposobnost primene stečenog znanja u realnom svetu. Kroz dalji razvoj i prilagođavanje iskustvenog učenja specifičnostima različitih disciplina, može se ostvariti značajan napredak na polju visokog obrazovanja u cilju pružanja relevantnog i kvalitetnog obrazovanja za buduće generacije studenata.

Literatura

- Anđelković, S. i Stanisavljević Petrović, Z. (2013). *Škola i neformalni obrazovni konteksti*. Univerzitet u Beogradu, Geografski fakultet.
- Bada, S. O. & Olusegun, S. (2015). Constructivism learning theory: A paradigm for teaching and learning. *Journal of Research & Method in Education*, 5(6), 66–70.
- Bergsteiner, H., Avery, G. C. & Neumann, R. (2010). Kolb's experiential learning model: critique from a modelling perspective. *Studies in Continuing Education*, 32(1), 29–46.
- Cantor, J. A. (1995). *Experiential Learning in Higher Education: Linking Classroom and Community*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 7. ERIC Clearinghouse on Higher Education, Graduate School of Education and Human Development, The George Washington University.
- Cărăușan, M. V. (2020). The Integration of Experiential Learning in Higher Education Institutions—An Assessment of the Romanian Universities. In A., Curaj, L., Deca & R. Pricopie, (Eds.). *European Higher Education Area: Challenges for a New Decade* (pp. 283–297). Springer International Publishing.
- Curaj, A., Deca, L., & Pricopie, R. (2020). *European higher education area: Challenges for a new decade* (p. 596). Springer Nature.
- DeGiacomo, J. A. (2002). Experiential learning in higher education. *The Forestry Chronicle*, 78(2), 245–247.
- Duchatelet, D., Cornelissen, F. & Volman, M. (2023). Features of Experiential Learning Environments in Relation to Generic Learning Outcomes in Higher Education: A Scoping Review. *Journal of Experientia Education*, 10538259231211537.

- Girvan, C., Conneely, C. & Tangney, B. (2016). Extending experiential learning in teacher professional development. *Teaching and teacher education*, 58, 129-139.
- Harvey, M., Coulson, D., & McMaugh, A. (2016). Towards a theory of the Ecology of Reflection: Reflective practice for experiential learning in higher education. *Journal of university teaching & learning practice*, 13(2), 3–20.
- Hero, L. M. & Lindfors, E. (2019). Students' learning experience in a multidisciplinary innovation project. *Education+ Training*, 61(4), 500–522.
- Jose, S., Patrick, P. G. & Moseley, C. (2017). Experiential learning theory: the importance of outdoor classrooms in environmental education. *International Journal of Science Education, Part B*, 7(3), 269–284.
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of management learning & education*, 4(2), 193–212.
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2017). Experiential learning theory as a guide for experiential educators in higher education. *Experiential Learning & Teaching in Higher Education*, 1(1), 7–44.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
- Kraft, R. J., & Kielsmeier, J. (1995). *Experiential Learning in Schools and Higher Education*. Kendall/Hunt Publishing Co.
- Maksić, S. (2018). Kako budući pedagozi vide kreativno učenje. U G. Gojkov, A. Stojanović (Ur.). *Darovitost i kreativni pristup učenju* (str. 229–239). Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov“, Universitatea de Vest „Aurel Vlaicu“.
- Maksimović, M. i Nikolić-Maksić, T. (2008). Iskustveno učenje i obrazovanje odraslih. *Andragoške studije*, (2), 265–273.
- Miettinen, R. (2000). The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International journal of lifelong education*, 19(1), 54–72.
- Morris, T. H. (2020). Experiential learning—a systematic review and revision of Kolb's model. *Interactive learning environments*, 28(8), 1064–1077.
- OECD. (2019). *An OECD Learning Framework 2030* (pp. 23–35). Springer International Publishing.
- Radović, S., Hummel, H. G. & Vermeulen, M. (2021). The challenge of designing 'more' experiential learning in higher education programs in the field of teacher education: A systematic review study. *International Journal of Lifelong Education*, 40(5–6), 545–560.
- Radović, S., Hummel, H. G. & Vermeulen, M. (2023). The mARC instructional design model for more experiential learning in higher education: theoretical foundations and practical guidelines. *Teaching in Higher Education*, 28(6), 1173–1190.
- Schiek, D. (2022). Written Online Interviews in Qualitative Social Research: On the Methodological Grounding of a New Research Practice. *Forum qualitative social research*, 23(1).
- Watson, C. E. & Ogle, J. T. (2013). The pedagogy of things: Emerging models of experiential learning. *Bulletin of the IEEE Technical Committee on Learning Technology*, 15(1), 3–6.

- Watson, C.E. & Plymale, W.O. (2011). The pedagogy of things: Ubiquitous learning, student culture, and constructivist pedagogical practice. In T. Kidd & I. Chen (Eds.). *Ubiquitous learning: A survey of applications, research, and trends* (p. 3–15). Information Age Publishing.
- Wurdinger, S. & Allison, P. (2017). Faculty perceptions and use of experiential learning in higher education. *Journal of e-learning and Knowledge Society*, 13(1). 15–26.

EXPERIENTIAL LEARNING IN HIGHER EDUCATION FROM THE STUDENTS PERSPECTIVE

Zorica Stanisavljević Petrović, Marija Marković

Department of pedagogy, Faculty of philosophy, University of Niš, Serbia

Abstract: This paper presents the results of a research of students' experiences regarding the implementation of CPP (Creative Pedagogical Practices) in secondary schools. The central aim of the research is to determine students' perceptions of the learning experience through practical activities that they have independently created and implemented in a school context for the first time. The study employed a descriptive research method and interviewing technique. The research sample consisted of 36 third-year students from the Department of Pedagogy. Data were collected through written structured interviews and analyzed qualitatively. The research results indicate that students have positive experiences both in terms of creating workshop scenarios and in terms of implementation. A majority of respondents reported positive emotions accompanying the workshop implementation and cited benefits for personal and professional development. Additionally, respondents pointed out some problems and difficulties they encountered in organization, primarily related to time constraints, collaboration with schools, and lower interest from students in certain vocational high schools. To overcome existing issues, respondents provided specific suggestions for improving these activities in working with future generations. In conclusion, students' experiences with creative workshops support the view that experiential learning should be more prominent during studies, which has significant implications for future curriculum development in pedagogy.

Keywords: experiential learning, higher education, CPP, workshops, schools

Primljeno: 28.2.2024.

Prihvaćeno za objavljivanje: 18.04.2024.