

**ЗАСТУПЉЕНОСТ ИСКУСТВЕНОГ УЧЕЊА У УНИВЕРЗИТЕТСКОЈ НАСТАВИ  
ИЗ УГЛА СТУДЕНАТА**

**Проф. др Бранка Ковачевић<sup>257</sup>**  
**Филозофски факултет Пале**  
**Универзитет у Источном Сарајеву**

***Апстракт:** Искусствено учење дефинисано је као континуиран процес, критичке евалуације властитог или туђег искуства кроз цикличку трансформацију (конкретно искуство, рефлексивна опсервација, концептуализација, активно експериментирање) ранијег искуства и интеракцију особе и околине који води ка стицању нових знања. У теоријском дијелу рада разматрана су обиљежја искуственог учења у универзитетској настави. Искусствено учење није пасивна пракса него активно учење, тестирање идеја и претпоставки у пракси. Модел искуственог учења ставља у центар процес учења (учење из искуства) и при томе не треба занемарити чињеницу да свако искуство није у исто вријеме и учење. Циљ истраживања био је утврдити и анализирати степен проијене студената о заступљености искуственог учења у универзитетској настави, као и постојање статистичке разлике у проијени заступљености искуственог учења у универзитетској настави студијских програма друштвених, хуманистичких и природних наука, инжењерства и технологије. Истраживање је реализовано на узорку од 321 студента Универзитета у Источном Сарајеву. За потребе истраживања конструисана је Скала проијене заступљености искуственог учења у универзитетској настави (Ликертова скала). На основу добијених резултата може се констатовати да међу студентима студијских програма друштвених, хуманистичких и природних наука, инжењерства и технологије постоје разлике у проијени заступљености искуственог учења, односно да искуствено учење доминира у сегментима који се односе на повезивање претходног искуства са садржајима који се усвајају. Основу универзитетске наставе не може чинити спорадично искуство у коме животна информација није проживљена и која за студента нема неку вриједност. Стога је важно охрабрити студенте да знања стичу путем личног искуства и откривања, односно образовање је много више од преношења информација и примјене вишеструких стилова поучавања. Савремена универзитетска настава претпоставља већу заступљеност примјера и практичних модела садржаја који се уче, односно холистички приступ темељен на цијеловитости знања. Заговорници промјена у универзитетској настави од савременог образовања очекују заснивање на прогресивистичким тенденцијама, односно стављање императива на принципе искуственог учења.*

**Кључне ријечи:** *искусствено учење, универзитетска настава, знање, студент*

---

<sup>257</sup> branka.kovacevic@ff.ues.rs.ba

## Увод

Замјерке упућене садашњој универзитетској настави односе се на ограниченост наставног плана и програма (круту усмјереност ка његовој реализацији), слабије повезивање усвојених знања, вјештина и способности, непостојање корелације с другим наставним предметима, доминацију фронталног облика рада, те непостојање везе између теорије и праксе. Савремена универзитетска настава подразумијева оријентисаност ка студенту, подстицање сарадничког односа између наставника и студента, отвореност према животним ситуацијама, корелацију са другим подручјима науке и људске дјелатности, примјену сарадничко-тимског рада, развијање организацијских и комуникацијских способности студента (Ковачевић, 2017), као и примјену савремених наставних метода поучавања и учења.

Афирмисање феномена искуства у области образовања и наставе иницирано је настојањем да се превазиђе традиционални приступ учењу и људском развоју (Кулић и Деспотовић, 2004). Маја Максимовић и Тамара Николић Максић (2008) анализом литературе (Кулић и Деспотовић, 2004; Колб, 1984) закључују да сама концепција искуственог учења потиче из различитих научних и теоријских праваца: Спирманове теорије о интелектуалним способностима, когнитивних теорија Пијажеа и Виготског, социјалне теорије учења Левина, хуманистичке психологије Маслова и Роџерса, педагошких схватања Дјуија и Фреиреа, као и схватања Линдемана о образовању одраслих.

Модел искуственог учења средином седамдесетих година прошлог вијека формализовао је Давид Колб (1984). Према Колбу (Kolb, 1984, 1995, 2001) искуствено учење има четири елемента: доживљавање (учење почиње од конкретног искуства), праћење – анализа (особа размишља о искуствима и прикупља информације), размишљање (особа почиње да уопштава оно што се десило у њеном искуству) и дјеловање – рад (нове идеје се тестирају у новим ситуацијама). За искуствено учење не можемо рећи да је откривачко учење због тога што све активности предавач планира, док је задатак студената усмјерен на критичку обраду властитог искуства (Gibbs, 1987). Искуствено учење представља процес у коме се знање ствара трансформацијом искуства – конкретно искуство (захтијева способност и отвореност за нова искуства), опсервације и рефлексије (размишљање о новим искуствима), тестирање у разним ситуацијама (интеграција опсервација и рефлексија у апстрактне концептуалне схеме и теорије), формирање апстрактних концепта и генерализација (употреба ових теорија као водича за доношење одлука и за искуствене акције при рјешавању проблема) (Wallase, 1996, видјети код: Сузић, 1999). У Колбовом моделу се стартује од отворености за нова искуства, а затим сlijеди рефлексија, планирање и акција. Сваки од четири стадија искуственог учења подразумијева посебне способности личности (Сузић, 1999).

Искуствено учење је дефинисано као „континуиран процес критичке евалуације властитог или туђег искуства које кроз цикличну трансформацију (конкретно искуство, рефлексивна опсервација, концептуализација, активно експериментисање) ранијег искуства и интеракцију особе и околине води стицању нових знања“ (Бранковић, 2011: 95). То је заправо „ментална обрада неког искуства било оно вањско или унутрашње а које обогатује знања или развија способности“ (Branковић, 2020: 85).

Искуствено учење у универзитетској настави темељи се на претходним искуствима, увјерењима и идејама студената, односно усмјерено је на рјешавање евентуалних разлика и неслагања у приступима који дјелују подстицајно на учење, доприноси асимилацији новог искуства у постојеће концепте и прилагођава постојеће концепте новом искуству (Ковачевић, 2013). То је процес стварања знања у коме је друштвено знање створено и поново остварено као властито знање студента. Експерти упозоравају да је то у супротности с трансмисијским моделом који доминира на нашим факултетима гдје се постојеће знање настоји пренијети студентима.

Табела 1. Фазе искуственог учења и методе и технике које поснјешују искуствено учење у појединим фазама циклуса искуственог учења (Vizek-Vidović & Vlahović – Štetić, 2007)

Фазе искуственог учења	Наставне методе и технике
1. Искуствени доживљај, перцепција ситуације, учовање тешкоће, проблема, препреке у ситуацији	Симулација, стимулирање чула, анализа случаја (властитог или туђег), играње улога, теренске вјежбе, активности у природи или заједници, демонстрације (уживо или пројекције).
2. Интерпретација прикупљених информација	Изношење запажања у групи, упоређивање, селекционисање и организовање прикупљених података (технике когнитивног мапирања), презентација структурираног материјала и размјена мишљења.
3.а. Препознавање и суочавање с емоцијама изазваних проживљавањем и/или евоцирањем искуства	Анализа расположења, препознавање емоција (технике мапирања емоција у тијелу, употреба метафора за утврђивање емоција, праћење тока/таласа емоција), конфронтација изјава и понашања, примјена стратегија за суочавање с неугодним емоцијама (технике релаксације, смиривања и контроле интензитета, визуализације, употреба хумора.
3.б. Генерализовање и апстраховање информација	Задаци претраживања различитих додатних извора, групна расправа о нејасним и контроверзним питањима, подстицање предвиђања и извођења закључака, подстицање генерализације и предвиђања и извођења закључака, подстицање критичког размисљања: задаци с моралним дилемама, писање есеја о контроверзним темама, презентација.
4. Тестирање хипотеза и провјера могућности примјене	Лабораторијско експериментисање, пројектни рад (индивидуалан или у групи), радна пракса/ стажирање, рјешавање проблема, подстицање креативног и иновативног приступа у примјени резултата, развијање сценарија за будућност.

Хигинс (Higgins, 2008) наглашава да у традиционалном концепту наставе/учења, који још одолијева захтјевима и потребама новог доба, образовање ученика темељи се на критеријуму квантума апсорбованих информација са крајњим циљем продуковања пуких техничара који треба да науче како али остају ускраћени за сазнање зашто. Постоје бројни садржаји који се не могу пренијети са човјека на човјека. Они се једноставно морају практиковати у животном искуству (Bertrand, 2003). У токовима институционалног образовања недовољно се пажње поклања учењу из искуства и остваривању интенционалних циљева у оспособљавању младих и одраслих за свјесно и намјерно учење из властитих и туђих искустава (Branković & Petrović, 2017). Учење путем непосредног искуства, откривања и рјешавања проблема неки су од начина помоћу којих је могуће развијати способности и вјештине студената за успјешно прилагођавање промјенама.

### Методологија истраживања

Циљ истраживања био је утврдити и анализирати степен процјене студената о заступљености искуственог учења у универзитетској настави, као и постојање статистичке разлике у процјени заступљености искуственог учења у универзитетској настави студијских програма друштвених, хуманистичких и природних наука, инжењерства и технологије.

Узорак у истраживању. Истраживање је реализовано на узорку од 321 студента Универзитета у Источном Сарајеву. Узорак је имао карактеристике групног и пригодног узорка.

Методе и технике истраживања. У истраживању су кориштене следеће методе: метода емпиријског-неексперименталног истраживања, метода теоријске анализе и синтезе и дескриптивна метода.

Инструменти истраживања. За потребе истраживања конструисана је Скала процјене заступљености искуственог учења у универзитетској настави (Ликертова скала). Студенти (испитаници) били су у могућности да изразе степен слагања или неслагања са сваком тврдњом (петостепена скала – потпуно се слажем (5), углавном се слажем (4), неодлучан сам (3), углавном се не слажем (2) и уопште се не слажем (1). У позитивно формулисаним ставкама испитаник је за одговор потпуно се слажем добијао 5 бодова, а на негативно формулисаним ставкама 1 бод. Испитаник је за одговор сасвим се не слажем на позитивним тврдњама добијао 1 бод, а на негативно формулисаним тврдњама 5 бодова. Дискриминативност појединачних ставки провјерена је израчунавањем ајтем-тотал корелација. Одбачене су ставке које су имале

најниже корелације са укупним резултатима. Задржане су ставке чије су корелације једнаке или веће од 0,35, док су ставке са корелацијом једнаком и мањом од 0,34 елиминисане. Поузданост инструмената утврђена је помоћу Кронбах-алфа коефицијента ( $p = 0,73$  – сматра се задовољавајућом поузданошћу).

### Резултати и дискусија

Табеларно је представљена скала процјене студената о заступљености искуственог учења у универзитетској настави.

Табела 2. Скала процјене студената о заступљености искуственог учења у универзитетској настави

Ранг прихваћености ставки	Потпуно се слажем	Углавном се слажем	Неодлучан сам	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем	Аритм. средина	Стандардна девијација
Стицање знања повезано је са претходно стеченим искуствима.	245 76.32	54 16.82	16 4.98	5 1.56	1 .32	4.67	.67
У настави се кроз индивидуалне и групне пројекте подстиче изношење властитог искуства.	171 53.27	134 41.74	13 4.05	2 .62	1 .32	4.47	.64
Наставници нас подстичу да самостално мислимо и закључујемо.	134 41.74	90 28.04	92 28.66	2 .62	3 .94	4.09	.90
Наставни садржаји нису повезани са информацијама које су студенти раније учили.	134 41.74	90 28.04	92 28.66	2 .62	3 .94	4.09	.90
Наставници наставне садржаје повезују са животним искуством.	126 39.25	62 19.31	109 33.96	4 1.25	20 6.23	3.84	1.15
Наставни садржаји нису у корелацији са садржајима других наставних предмета.	59 18.38	131 40.81	127 39.57	2 .62	2 .62	3.76	.78
У универзитетској настави не рјешавају се конкретни проблеми и задаци из живота.	81 25.23	90 28.04	139 43.30	7 2.18	4 1.25	3.74	.90
Студенти заједно са наставницима откривају чињенице из садржаја који се уче на часу.	53 16.51	118 36.76	145 45.17	3 .94	2 .62	3.68	.78
Наставници су више заинтересовани за предавања него за учење засновано на искуству.	53 16.51	118 36.76	145 45.17	3 .94	2 .62	3.68	.78
Наставници кроз групну расправу подстичу изношење властитог искуства студента.	44 13.71	136 42.37	112 34.89	27 8.41	2 .62	3.60	.85
У универзитетској настави вреднује се пројектни рад и рјешавање проблема.	70 21.81	71 22.12	128 39.88	42 13.08	10 3.11	3.46	1.07
Наставни садржаји у универзитетској настави не подстичу студенте на израду радних задатака у којима се записује властита активност (биљешке, коментари о властитом учењу).	17 5.30	63 19.63	217 67.60	14 4.36	10 3.11	3.20	.73

Табеларно су представљени резултати испитивања постојања статистичке разлике у процјени студената о заступљености искуственог учења у настави студијских програма хуманистичких, друштвених и природних наука, инжењерства и технологије.

*Табела 3. Процјена студената хуманистичких, друштвених и природних наука, инжењерства и технологије*

Студијски програми	Број испитаника	Аритметичка средина	Стандардна девијација	Стандардна грешка
Хуманистичке науке	107	44.53	4.98	.48
Друштвене науке	107	46.50	5.17	.50
Природне науке, инжењерство и технологија	107	47.79	5.17	.50

*Табела 4. ANOVA*

	Сума скорова	Df	Варијанса	F	Sig.
Између група	574.44	2	287.22	11.02	.00
Унутар група	8285.44	318	26.05		
Тотал	8859.88	320			

*Табела 5. LSD тест*

(I)	(J)	М (I-J)	S	P
Хуманистичке науке	Друштвене Науке	1.97	.70	.01
	Природне науке, инжењерство и технологија	-3.25	.70	.00
Друштвене науке	Хуманистичке	1.97	.70	.01
	Природне науке, инжењерство и технологија	-1.28	.70	.07
Природне науке, инжењерство и технологија	Хуманистичке Науке	3.25	.70	.00
	Друштвене Науке	1.28	.70	.07

Добијена вриједност  $F = 11.02$  статистички је значајна на нивоу 0.01 и може се рећи да се статистички значајно разликује процјена степена заступљености искуственог учења у универзитетској настави између студената студијских програма хуманистичких, друштвених и природних наука, инжењерства и технологије. Утврђено је да не постоји статистички значајна разлика у процјени заступљености искуственог учења у универзитетској настави између студената студијских програма природних наука, инжењерства и технологије и друштвених наука.

Може се констатовати да добијени резултати истраживања показују да је искуствено учење у универзитетској настави присутно у сегментима који се односе на повезивање претходног искуства са садржајима који се усвајају. Налази истраживања указују на специфичност садржаја учења (хуманистичких, друштвених и природних наука, инжењерства и технологије), односно да примјена метода, средстава и облика рада у универзитетској настави може имати важну улогу у усмјеравању и каналисању искуственог учења у настави. Претпостављамо да специфичност организације рада у универзитетској настави одређује степен активне говорне комуникације у универзитетској настави. Често се наставникова улога може означити *мотом нека причају они који највише знају* што са прећутном сагласношћу прихватају сами студенти. Та улога је рационална и ефикасна само површински (Вилотијевић, 2009 – види код: Elklit 1991). Све теже се успоставља смисаона веза између онога што се учи на факултетима и свакодневних животних искустава. При томе не треба занемарити чињеницу да процес универзитетске наставе не може чинити спорадично искуство у коме животна информација није проживљена и која за студента нема неку вриједност. Универзитетска настава претпоставља већу заступљеност примјера и практичних модела садржаја који се уче, односно холистички приступ темељен на цјеловитости знања. За очекивати је да примјена искуственог учења допринесе смањењу неуспјеха студента у настави, смањењу предавачке улоге наставника, повећању мотивације студента и стварању услова за доживотно образовање. Одсуство искуственог учења у универзитетској настави утиче на отвореност студента за нова искуства. Стога је примјену искуственог учења неопходно прилагодити циљевима и потребама универзитетске наставе, односно омогућити студенту да на основу личног искуства има увид у сопствено понашање (шта треба мијењати у циљу достизања бољих резултата), али и да изводи закључке о посљедицама раније донесених одлука. У прилог овом истраживању иде и схватање Scalesa и сарадника (2006) који истичу да искуствено учење имплицира сљедеће: конкретна искуства помажу студентима да боље разумеју одређене концепте када могу промишљати о искуствима која су имали и активно експериментисати са знањима и концептима које уче. Искуствено учење пружа дубље разумевање, обраду и трансформацију информација, као и снажнији утицај на сам процес учења (овај модел је у предности у односу на друге моделе учења). На истраживању студентске популације дошло се до закључка да студенти посједују самоконтрадикторан сет особина битних за искуствено учење који од наставника захтијевају истовремену примјену специфичних метода и техника учења (Hoover, 2011). Досадашња сазнања указују да се искуственим учењем постиже: свјесност о циљу и предмету учења, развијање професионалне компетенције за рјешавање проблема, оспособљавање за одлучивање и примјену рјешења и подизање социјалне одговорности кроз рад у конкретном друштвеном контексту (Grozđanić, 2003). Истраживачи су у петогодишњем истраживању на универзитету Елон (Сјеверна Каролина – САД) процјењивањем утицаја дубине искуственог учења (количина времена преданости) и ширине (број различитих врста искустава) на исходе учења студената утврдили да је дубина (али не и ширина) била повезана с размишљањем вишег реда, синтезом и примјеном на вишим годинама и цјелокупним образовним искуством. Установљено је да је ширина (али не и дубина) била повезана с учинковитим дјеловањем и бољим односима са другима ученицима (Coker, Evan, Taylor & Book, 2017). Овај вид учења је ефикаснији од слушања предавања или читања књиге, односно представља различите изазове за студенте (активности рјешавања проблема са одређеним учешћем студента). На тај начин универзитетска настава подстиче студенте да што дуже задрже у сјећању оно што су искусили и научили, односно оспособљава их за примјену знања у различитим ситуацијама (Kovačević, 2013). Искуствено учење није пасивна пракса него активно учење, тестирање идеја и претпоставки у пракси. При томе не треба занемарити чињеницу да свако искуство није у исто вријеме и учење.

Искусствено учење у универзитетској настави омогућава студенту да заједно са другим студентима учествује у неком искуству открива и разумије нешто у себи, те критички промишља и доноси закључке (Gregory, 2003). Настава у којој је заступљено искуствено учење оријентисана је ка студенту, односно студенти имају могућност за: учествовање у дискусијама, вођење активности учења, осмишљавање и реализовање пројеката, истраживање тема које самостално бирају, евалуирају и доприносе изради наставних предмета (циљева, садржаја), и уче мимо учионица кроз истраживачке или пројекте у заједници, и сл. Избор активности од стране студента зависи од тога на који их начин перципирају, као занимљиве, релевантне, тачне, оне које су за њих на одређени начин значајне (O'Neill & McMahon, 2016). У процес искуственог учења укључени су емоционални, социјални, физички, когнитивни и духовни аспекти личности студента.

### **Закључак**

У савременој универзитетској настави студент пита наставника, друге студенте, саопштава и образлаже своја запажања, истиче и провјерава хипотезе, трага за каузалним везама, доказује и оспорава, односно студенти учењем на основу искуства имају могућност да у све сумњају и да за све тврдње траже убједљиве доказе. Етапе искуственог учења чине: 1) искуство (доживљавање, активност, дјеловање), 2) примјена (кориштење наученог, мијењање старог понашања), 3) уопштавање (расправљање о обрасцима и о томе како се оно што су људи научили односи на стварни свијет; 4) извјештавање (размјена утисака и запажања о ономе што се догодило) и 5) промишљање (расправљање о обрасцима и динамици како би се добио бољи увид у искуство). Помоћу искуственог учења успоставља се однос са стварношћу, са вањским свијетом, животним окружењем, остварује се узајамна повезаност учења и живота. Искусствено учење претпоставља организацију универзитетске наставе која укључује оријентисаност ка студенту, сараднички однос наставника и студената, отвореност према животним ситуацијама, корелацију са другим подручјима науке и друштвене дјелатности, развијање комуникацијских и организационих способности.

Добијени резултати истраживања показују да је искуствено учење у универзитетској настави присутно у сегментима који се односе на повезивање претходног искуства са садржајима који се усвајају. Утврђено је да се статистички значајно разликује процјена степена заступљености искуственог учења у универзитетској настави између студената студијских програма хуманистичких, друштвених и природних наука, инжењерства и технологије. Специфичност садржаја учења (хуманистичких, друштвених и природних наука, инжењерства и технологије) има важну улогу у усмјеравању и каналисању искуственог учења у настави. Такође је значајно да настава на друштвеним, хуманистичким, природним наукама, инжењерству и технологији подстиче иницијативу, самосталност, оригиналност и истраживачку радозналост студента о неком проблему али и да омогућава студенту да слободно изнесе мишљење које је засновано на оправданим аргументима.

Од савременог образовања очекује се заснивање на прогресивистичким тенденцијама, односно акценат је на принципима искуственог учења. Ради постизања академских циљева не треба жртвовати остале важне циљеве образовања; креативност и осјећања су важнија од чињеница. Образовање је у прогресивном курикулуму више питање персоналног развоја, обликовања креативних, одговорних и продуктивних грађана са развијеном способношћу за информисано доношење одлука (Carr, 1998). Идеје о редифинисању циљева високошколског образовања из двадесетих година прошлог вијека не губе на значају. Приоритет је усмјерен на редифинисање циљева високошколског образовања и успостављање боље равнотеже између поучавања, истраживања и знања у високошколском образовању (Dearing, 1997). Евидентно је да су изостале неопходне стратегије иновација у домену унутрашњих промјена у школи (факултету), посебно у настави/учењу (Влаховић, 2001). Експерти образовања упозоравају да су реформе образовања које су у нас вршене током низа деценија уназад, као и најновији подухвати на промјенама у овој области, оставили на маргини, па и изван домаћаја разматрање низа питања која непосредно задиру у квалитет образовања. Колико је постојећа организација

наставе у функцији већег степена заступљености искуственог учења? Задатак савремене универзитетске наставе није искоријенити поучавање, него га учинити више индиректним. Да ли је могуће мијењати стереотипе у универзитетској настави? Наставничко поучавање у универзитетској настави не може се сводити на елоквентно излагање сопствених знања и руковођено учење. Примјена искуственог учења претпоставља низ нових компетенција наставника као што су интерперсоналне вјештине, вјештине вођења групног рада, вјештине управљања властитим ресурсима, вјештине савјетовања и давања повратних информација, вјештине организовања сложених образовних активности те вјештина праћења и вредновања индивидуалног и групног рада (Vizek-Vidović & Vlahović-Štetić, 2007). Пред истраживачима су неразјашњена питања како мотивисати студенте, како дидактичко-методички оспособити наставнике и сараднике за примјену искуственог учења (Kovačević, 2013) у универзитетској настави.

Сматрамо оправданим захтјевање савремених педагога да наставник флексибилно мијења и примјењује методе поучавања, односно да подстиче студенте на примјену стратегија учења које утичу на структурирање знања, повезивање знања из различитих подручја, али и на развијање свијести о сврси учења и значења онога што је научено. Значајно је нагласити да то не значи да наставник занемарује садржај поучавања, и да појмови, чињенице и односи нису важни, већ то значи да је важније колико студент разумије смисао онога што учи, у којој мјери зна научено да примијени у новим ситуацијама (Ољача, 2005). Једино дидактичко-методички оспособљен и максимално мотивисан наставник за рјешавање проблема и потешкоћа примјеном радионичких, интерактивних, симулацијских и практичних вјежби може ставити у први план активно, искуствено и откривалачко учење и стваралаштво студента (Илић, 2011). Стога предлажемо да група експерата из области високошколског образовања приступи изради плана и програма континуираног педагошко-психолошког-дидактичко-методичког усавршавања наставника и сарадника за примјену искуственог учења у универзитетској настави.

## Литература

- Bertrand, Y. (2003). *Contemporary Theories and Practice in Education*. Madison. WI: Atwood Publishing.
- Бранковић, Д. (2011). Теорија и модели искуственог учења. Радови бр. 14, Бања Лука: Филозофски факултет, 89–111.
- Branković, D. & Perović, D. (2017). Refleksivna teorija iskustvenog učenja. *Učenje i nastava*, 209-227.
- Branković, D. (2020). Stavovi srednjoškolaca o modelima iskustvenog učenja. *Pedagoška stvarnost LXVI*, 84–99.
- Вилотијевић, М. (2009). Променама до ефикасније школе будућности – нова парадигма за организацију будуће школе, у: *Будућа школа 2* (713–750). Београд: САО.
- Vizek-Vidović, V. & Vlahović-Štetić, V. (2007). Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj. *Ljetopis socijalnog rada*, br. 2. (283-310). Zagreb: Pravni fakultet.
- Влаховић, Б. (2001). *Путеви иновација у образовању*. Београд: Стручна књига и Едука.
- Walker, D. F., Soltis, J. F. (1997). *Curriculum and Aims*. New York. London: Teachers College, Columbia University.
- Gibbs, G. (1987). *Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods*. Birmingham: FEU Birmingham Polytechnic.
- Grozdanić, V. (2003). Suradničko i iskustveno učenje. U: *Cota-Bekavec, M, Grozdanić, V, Benge Kletzien* (33–56). Zagreb: Forum za slobodu odgoja.
- Gregory, J. (2003). Načela iskustvenog obrazovanja. U P. Jarvis (ur.), *Poučavanje: teorija i praksa*. (str. 137-152) Zagreb: Androgoški centar Zagreb.
- Dearing, R. (1997). *Higher Education in the Learning Society*. Department for Education and Employment.
- Илић, М. (2011). Квалитет универзитетске наставе и болоњски процес, у: *Зборник са Научног скупа Квалитет наставног и научног рада и болоњски процес* (9–44) Бања Лука: Филозофски факултет.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: The Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kolb, D. A., Joyce O. i Irwin R. (1995). *The Organizational Behavior Reader 6e*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall.



- Kolb, D. A. (2001). *Experiential Learning Theory Bibliography 1971-2001*. Boston: McBer and Co.
- Kovačević, B. (2013). Mjesto i značaj iskustvenog učenja u univerzitetskoj nastavi. *Edukacija za budućnost (Zbornik radova sa naučnog skupa)* (145-154). Zenica: Pedagoški fakultet u Zenici.
- Ковачевић, Б. (2017). *Студент у савременој настави*. Источно Сарајево: Универзитет у Источном Сарајеву Филозофски факултет Пале.
- Kulić, R. i Despotović, M. (2004). *Uvod u andragogiju*. Beograd: Svet knjige.
- Maksimović, M. & Nikolić-Maksić, T. (2008). Iskustveno učenje i obrazovanje odraslih. *Andragoške studije*, 265–273.
- Ољача, М., (2005). Савремена универзитетска настава и развој критичког мишљења. Међународни научни скуп: *Наука и образовање*. Бања Лука: Универзитет у Бањој Луци,
- O'Neill, G., & McMahon, T. (2016). Student-centred learning: What does it mean for students and lecturers. У G. O'Neill, S. Moore, & B. McMullin (Ур.), *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching* (стр. 30–39). AISHE.
- Scales, P. et oll. (2006). Reducing academic achievement gaps: The role of community sevice and service learning. *Journal of Experiential Education*, 29 (1), 38–60.
- Сузић, Н. (1999). Интуитивна основа учења. *Радови - часопис за хуманистичке и друштвене науке* 2 (265–281). Бања Лука: Филозофски факултет.
- Hoover, J. Duane (2011). Complexity a voidance, narcissism and experiential learning Developments in Business Simulation and Experiential Learning, *Volume 38*, 97-111.
- Higgins, D. (2008). *Creativity: Its Place in Education*. Wayne Morris.
- Carr, D. (1998). Traditionalism and Progressivism: *A Perennial Problematic of Educational Theory and Policy*: Westminister Studies en Education, Vol.121. 47–55.
- Coker, J. S., Evan, H., Taylor, L. & Book, C. (2017). Impacts of Experiential Learning Depth and Breadth on Student Outcomes, *Journal of Experiential Education*, 40(1), 5–23.

### **REPRESENTATION OF EXPERIENTIAL LEARNING IN UNIVERSITY TEACHING FROM THE STUDENTS' POINT OF VIEW**

**Abstract:** *Experiential learning can be defined as a continuous process of critical evaluation of one's own or other people's experience through cyclical transformation (concrete experience, reflective observation, conceptualization, active experimentation) of previous experience and the interaction of the person and the environment that leads to the acquisition of new knowledge. In the paper's theoretical part, we discussed experiential learning's characteristics in university teaching. Experiential learning is not passive but active learning, testing ideas and assumptions in practice. The experiential learning model puts the learning process in the center - learning from experience, and at the same time, we should not ignore the fact that not every experience is learning. The research aimed to determine and analyze the level of students' assessment of the representation of experiential learning in university teaching, as well as the existence of a statistical difference in the assessment of the representation of experiential learning in university teaching of social sciences, humanities, natural sciences, engineering and technology. The research was conducted on a sample of 321 students at the University of East Sarajevo. For the research, a scale for assessing the representation of experiential learning in university teaching (Likert scale) was constructed. Based on the obtained results, it can be stated that among the students of study programs of social sciences, humanities, natural sciences, engineering and technology there are differences in the assessment of the representation of experiential learning, i.e. experiential learning dominates in the segments related to the connection of previous experience with the content to be acquired. The basis of university teaching cannot be a sporadic experience in which life information has not been experienced and which has no value for the student. Therefore, it is significant to encourage students to acquire knowledge through personal experience and discovery, i.e. education is much more than imparting information and applying multiple teaching styles. Modern university teaching presupposes a greater representation of examples and practical models of the content being learned, i.e. a holistic approach based on the integrity of knowledge. Proponents of changes in university teaching expect modern education to be based on progressivist tendencies, i.e. placing an imperative on the principles of experiential learning.*

**Keywords:** *experiential learning, university teaching, knowledge, student*