X/0

KULTURA STUDENTIMA

CULTURE

KULTURA

KULTURA STUDENTIMA
Univerzitet umetnosti u Beogradu

Urednik/ce
Nevena Novaković, Milan Đorđević i dr Irena Ristić

Recenzentkinje
Dr Milena Dragićević Šešić
Fakultet dramskih umetnosti, Univerzitet umetnosti u Beogradu
Dr Jasna Žmak
Akademija dramskih umjetnosti, Sveučilište u Zagrebu

Recenzentski odbor
Dr Miodrag Šuvaković
Fakultet za medije i komunikacije, Univerzitet Singidunum
Dr Danijela Milojević Rodić
Arhitektonski fakultet, Univerzitet u Beogradu
Dr Vera Večanski Nikolić
Učiteljski fakultet, Univerzitet u Beogradu
Dr Vladimir Mentus
Institut društvenih nauka u Beogradu
Dr Irena Ristić
Institut društvenih nauka u Beogradu
Dr Vera Mevorah
Institut za filozofiju i društvenu teoriju, Beograd
Dr Vida Knežević
nezavisna kustoskinja
Dr Milica Pekić
nezavisna kustoskinja
Petar Cigić
Arhitektonski fakultet, Univerzitet u Beogradu
Ivan Velisavljević
Dom kulture „Studentski grad" i Fakultet dramskih umetnosti,
Univerzitet umetnosti u Beogradu

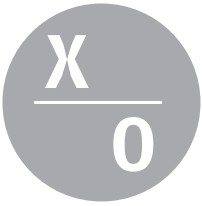
Dizajn
Dr um. Olivera Batajić Sretenović
Fakultet primenjenih umetnosti, Univerzitet umetnosti u Beogradu

Tipografsko pismo
Dr um. Ana Prodanović
Fakultet primenjenih umetnosti, Univerzitet umetnosti u Beogradu

Beograd, 2026

Zahvaljujemo se *Rekonstrukciji Ženski fond* na svesrdnoj podršci.

KULTURA STUDENTIMA



Uredili:
Nevena Novaković
Milan Đorđević
dr Irena Ristić

HOP.LA!

Univerzitet umetnosti u Beogradu
Beograd, 2026

OD VERTIKALNOG PRENOSA KA ZAJEDNIČKOM STVARANJU ZNANJA: TRANSFORMATIVNO I KOLABORATIVNO UČENJE U UMETNIČKOM OBRAZOVANJU

Jovana Karaulić[1]
Ksenija Marković Božović
Fakultet dramskih umetnosti
Univerzitet umetnosti u Beogradu

Apstrakt
Rad se bavi promenama u razumevanju modela učenja među studentima umetničkih fakulteta Univerziteta umetnosti u Beogradu, polazeći od šireg društvenog i institucionalnog konteksta u kome su se tokom studentskih blokada i protesta 2024/25. godine otvorila pitanja studentske autonomije, zajedničkog odlučivanja i javnog delovanja. Istraživanje se fokusira na to kako studenti danas, nakon iskustava kolektivnog organizovanja i društvenih promena koje su inicirali i pratili, razumeju pojmove „znanja", „autoriteta" i „zajedničkog učenja". Teorijski okvir zasniva se na savremenim konceptima transformativne i sociokulturne pedagogije, te praksama horizontalnog i kolaborativnog učenja, kao i prefiguracije, kroz koje se preispituju mogući načini preokreta u tradicionalnoj hijerarhiji obrazovnog procesa. Empirijski deo istraživanja zasnovan je na kombinovanom kvalitativnom i kvantitativnom pristupu, koji uključuje anketu sa zatvorenim i otvorenim pitanjima sprovedenu među studentima Univerziteta umetnosti u Beogradu. Analitičko-interpretativna analiza nalaza teži

1 jovanakaraulic@gmail.com

tumačenju obrazovnih, kulturnih, simboličkih i teorijskih dimenzija minulih dešavanja kojima se ova publikacija bavi, sa ciljem ispitivanja teze o promeni opažanja kako se do znanja dolazi: od vertikalnog prenosa ka horizontalnom procesu zajedničke ko-kreacije značenja.
Ključne reči: kolaborativno učenje, horizontalno učenje, umetničko obrazovanje, zajedničko stvaranje znanja, participacija, akademska zajednica

UNIVERZITETSKE BLOKADE I STUDENTSKO SAMOORGANIZOVANJE KAO PEDAGOŠKI KONTEKST

Tokom prethodne godine, univerziteti u Srbiji suočili su se sa izraženom institucionalnom krizom, koja se manifestovala kroz studentske blokade, obustave nastave, plenumske oblike odlučivanja, kolektivne akcije i intenzivne oblike samoorganizovanja unutar akademskog prostora. Ovi procesi nisu predstavljali samo privremeni prekid nastavnog kontinuiteta, već su otvorili fundamentalna pitanja o ulozi univerziteta, odnosima autoriteta, granicama akademske autonomije i smisla obrazovanja u savremenom društvu. Studentske blokade i prakse samoorganizovanja funkcionisale su kao prostor društvenog učenja, u kojem su studenti preuzimali odgovornost za zajedničko delovanje, javnu komunikaciju, organizaciju vremena i resursa, kao i za međusobnu podršku. U tom procesu, Univerzitet je privremeno prestao da bude isključivo institucionalni okvir za prenos znanja i postao društveni prostor u kome se učenje odvija kroz društvenu interakciju i kolektivnu praksu (Wenger, 1998; Hakkarainen, 2013). Ovakvi kontekksti u savremenim istraživanjima prepoznaju se kao posebno pogodni za razvoj transformativnih procesa učenja, naročito u situacijama krize i neizvesnosti, gde se kroz kolektivno delovanje podstiče refleksija i promena perspektiva (Singer-Brodowski et al., 2022).

U ovom radu, studentske blokade ne posmatraju se isključivo kao politički ili organizacioni fenomeni, već i kao pedagoški relevantni konteksti učenja. Oslanjajući se na koncept prefiguracije, studentsko samoorganizovanje može

se razumeti i kao proces u kome se „oblici odnosa, vrednosti i načini delovanja kojima se teži u budućnosti uspostavljaju već u sadašnjosti" (Ristić, 2024, str. 79). U skladu sa shvatanjem prefigurativne politike, kako je razvija Dejvid Grejber [David Graeber], učenje se u ovim kontekstima ne odvija kao priprema za (buduću) promenu, već kao stvaranje znanja i iskustva kroz praksu, u kojoj horizontalni odnosi, kolektivno odlučivanje i zajedničko preoblikovanje značenja postaju sastavni deo samog delovanja (Graeber, 2009; 2013).

Navedeni procesi posebno su došli do izražaja na umetničkim fakultetima, čiji su obrazovni modeli i načini rada utemeljeni i u kolektivnom radu, refleksivnim procesima i javno orijentisanom delovanju. Zbog toga se umetničko obrazovanje pokazuje kao posebno pogodno polje za razvoj sociokulturnih i transformativnih oblika učenja, u kojima se znanje proizvodi kroz saradnju, dijalog i zajedničku praksu (Belfiore & Bennett, 2007).

Polazeći od ovih pretpostavki, rad uvodi sociokulturnu perspektivu učenja kao teorijski okvir za razumevanje procesa stvaranja i transfera znanja u kolektivnim kontekstima; zatim razmatra transformativno učenje kao proces promene značenjskih perspektiva u uslovima krize; i konačno analizira kolaborativne i horizontalne modele učenja kao operativne oblike kroz koje se ove promene ostvaruju.

TEORIJSKI OKVIR

Od obrazovnog obrta ka prefiguraciji: kolektivno i horizontalno u umetničkim i obrazovnim praksama

Savremene umetničke i obrazovne prakse sve češće se opisuju pojmovima koji ukazuju na pomeranje fokusa sa stabilnih struktura, hijerarhija i unapred zadatih uloga ka procesima, relacijama i zajedničkom delovanju. Jedan od takvih pojmova jeste „obrt" (engl. *turn*), kako ga definiše teoretičarka i kustoskinja Irit Rogof [Irit Rogoff], ne kao promena objekta ili teme, već kao pomeranje same pozicije subjekta u procesu mišljenja i delovanja. Dalje, obrazovni obrt podrazumeva da se znanje ne proizvodi spolja, kao gotov sadržaj, već se aktivira kroz uključenost učesnika u situaciju, pri čemu se transformacija ne dešava „nad"

praksom, već „u" njoj (Rogoff, 2008). Upravo zato, obrazovni obrt u relaciji sa savremenom umetnošću predstavlja tendenciju kojom umetnost prelazi u polje obrazovanja, sa idejom da ga proširi i učini mestom potencijalnosti, sa kojeg je moguće promišljati, kritikovati i prekidati dominantni poredak i uspostaviti drugačiji poredak koji vodi ka konceptima emancipatorske filozofije kako ih uspostavlja Ransijer (prema Sarvanović, 2017).

Ovakvo razumevanje umetničkih i obrazovnih procesa blisko je konceptu prefiguracije, gde principi kolektivnog odlučivanja i neposredne participacije ne predstavljaju sredstva ka nekoj spoljašnjoj transformaciji, već su same po sebi procesi učenja kroz praksu, u kojima se znanje proizvodi istovremeno sa društvenim odnosima koji ga stvaraju (Graeber, 2013). U obrazovnom kontekstu, prefiguracija omogućava da se učenje razume ne kao priprema za delovanje u nekoj budućoj društvenoj realnosti, već kao istovremeno pedagoški i politički proces, u kome se kroz kolektivni rad i samoorganizovanje razvijaju nove forme agensnosti, odgovornosti i zajedničkog smisla. Ovakva perspektiva posebno je relevantna u umetničkom obrazovanju, gde su procesi stvaranja znanja neraskidivo povezani sa eksperimentisanjem i javnim delovanjem.

Dodatni teorijski okvir za razumevanje kolektivnog i horizontalnog učenja pruža Žak Ransijer [Jacques Ranciře], čija kritika hijerarhijskih modela obrazovanja dovodi u pitanje pretpostavku o nužnoj nejednakosti između onih koji znaju i onih koji uče. U *Učitelju neznalici*, Ransijer razvija ideju emancipacije kao procesa koji ne počiva na prenosu znanja sa „znajućeg" na „neznajućeg", već na pretpostavci jednakosti inteligencija, pri čemu se učenje odvija kroz zajedničko istraživanje, pažnju i volju (Ranciře, 1991). Iz ove perspektive, horizontalni odnosi u obrazovanju nisu metodološki izbor, već političko-pedagoška pretpostavka koja omogućava da se učenje odvija kao kolektivni proces proizvodnje značenja, a ne kao reprodukcija hijerarhije između onih koji objašnjavaju i onih kojima se objašnjava.

Posmatrani zajedno, koncepti obrazovnog obrta, prefiguracije i emancipacije omogućavaju da se savremene umet-

ničke i obrazovne prakse razumeju kao prostori kolektivnog učenja, u kojima se znanje ne odvaja od odnosa, a pedagogija od društvenog delovanja. Ovi teorijski uvidi otvaraju prostor za analizu horizontalnih i kolaborativnih modela učenja kao konkretnih praksi kroz koje se sociokulturni i transformativni potencijali učenja realizuju, što će biti dalje razmatrano u narednim poglavljima.

Sociokulturna perspektiva i transformativno učenje

Savremena razumevanja učenja sve češće polaze od pretpostavke da se znanje ne formira unutar izolovane percepcije, već u okviru društvenih odnosa, kulturnih praksi i zajedničkog delovanja. Ovakav pristup ima svoje teorijsko utemeljenje u radovima Leva Vigotskog [Лев Семѓнович Вѓотски], koji je ukazao na to da se kognitivni razvoj odvija kroz društvenu interakciju i kulturno posredovane aktivnosti, pri čemu se funkcije mišljenja najpre javljaju na socijalnom, a zatim na individualnom nivou (Vigotski, 1977). Na tim osnovama razvijene su savremene teorije učenja koje ovaj proces razumeju kao kolektivnu dinamiku, ukorenjenu u društvenim praksama i interakcijama (Sawyer, 2006).

U tom okviru, Venger [Etienne Wenger] definiše učenje kao proces društvene participacije, u kome se znanje ne prenosi kao gotov sadržaj, već se proizvodi kroz aktivno učestvovanje u praksama zajednice (Wenger, 1998), a na tom tragu, sociokulturni pristupi dodatno naglašavaju da se središte procesa učenja nalazi u društvenim odnosima i zajedničkim praksama, pri čemu učenje istovremeno proizvodi znanje i transformiše same učesnike u tom procesu (Hakkarainen et al., 2013). Ovakvo razumevanje posebno je relevantno u kontekstima studentskog samoorganizovanja, gde se granice između učenja, delovanja i društvene participacije brišu.

Na sociokulturnu perspektivu nadovezuje se i koncept transformativnog učenja, utemeljen u radovima istraživača obrazovanja Džeka Mezirova [Jack Mezirow], koji ovakvo učenje razume kao proces kritičkog preispitivanja, pa i napuštanje duboko ukorenjenih značenjskih perspektiva (Mezirow, 2000). Tako posmatrano, transformativno učenje ne podrazumeva samo usvajanje novih informacija, već

promenu načina na koji pojedinci razumeju sebe, znanje i svet u kome deluju. I pored snažnog teorijskog utemeljenja u Mezirovim radovima, transformativno učenje i dalje je opterećeno određenim konceptualnim i metodološkim nejasnoćama, posebno u pogledu toga šta se tačno transformiše i kako se ti procesi mogu empirijski pratiti.[2] Noviji pristupi naglašavaju da se ovi procesi odvijaju kroz stvaranje značenja koje istovremeno preoblikuje svrhu i okvir delovanja pojedinaca, te u tom smislu, transformativno učenje podrazumeva reorganizaciju odnosa između značenja i delovanja, a ne samo kognitivnu promenu.

Savremeni autori dodatno naglašavaju kolektivnu i relacijsku dimenziju transformativnog učenja, posebno u situacijama krize i neizvesnosti. Tako, Singer-Brodovski [Maren Singer-Brodowski] ukazuju na važnost stvaranja „sigurnih prostora" za transformativno učenje u visokom obrazovanju, naročito u uslovima nesigurnosti i kriznih stanja, što omogućava dublju refleksiju i angažovano delovanje studenata i nastavnika (Singer-Brodowski, 2022). Ovi teorijski uvidi dodatno dobijaju na težini u svetlu savremenih studentskih blokada u Srbiji, koje su, nakon tragedije u Novom Sadu 2024. godine, transformisale univerzitete u prostore intenzivnog kolektivnog delovanja i stvaranja značenja. Kao što pokazuju prilozi u zborniku *Protest je ispit: profesorski zapisi o studentskim protestima 2024/25*, studentske blokade funkcionisale su kao svojevrsne „žive učionice", u kojima su se kroz plenume, samoorganizovanje i javno delovanje preispitivale postojeće obrazovne i društvene norme, kao i uloge studenata i nastavnika unutar akademske zajednice (Spaić, 2025). U tom smislu sociokulturne i transformativne teorije učenja koje omogućavaju sagledavanje načina na koje se u kriznim kontekstima obrazovanje premešta iz institucionalno regulisanog okvira u dinamičan prostor kolektivnih praksi pregovaranja (pa i promene identiteta), jesu analitički relevantan okvir za razumevanje ovih dešavanja, koja su

2 Kako ukazuje pojedini autori ova otvorena pitanja otežavaju operacionalizaciju transformativnog učenja u savremenim istraživanjima (Fredman, 2022).

od reakcije na spoljašnje okolnosti prerasla u dugotrajni proces zajedništva, dijaloga i konflikta kroz koje se preoblikuju postojeće obrazovne i društvene uloge, kao i vrednosni okviri.

Tokom blokada i protesta učenje se odvijalo paralelno sa društvenim delovanjem, postajući njegov integralni deo. Kroz samoorganizovane strukture studenti su ne samo radili na artikulaciji svojih zahteva (prema pravosudnom i političkom sistemu), već su istovremeno stvarali nova razumevanja procesa stvaranja znanja, javnog interesa, autoriteta i sopstvene pozicije unutar fakultetskih i univerzitetskih zajednica kojima pripadaju. Takođe, ono što se dešavalo unutar blokada može se razumeti u svetlu prefigurativnih praksi, u kojima se promene značenjskih perspektiva ne odvijaju odvojeno od društvenog delovanja, već upravo kroz njega. Kako ističe Grejber, ovakve prakse podrazumevaju uspostavljanje novih oblika odnosa i odlučivanja u sadašnjosti, čime se proces učenja neraskidivo povezuje sa transformacijom identiteta i kolektivne agensnosti. Stoga, transformativno učenje u ovom konkretnom kontekstu ne odnosi se samo na individualno preispitivanje sociopolitičkih uverenja o kome svedoče brojni studenti, već i na kolektivno pregovaranje značenja, u okviru kojeg se – kroz platforme uspostavljene na više nivoa horizontalnosti – menjaju odnosi prema autoritetu, odgovornosti i zajedničkom delovanju.

Kolaborativni i horizontalni modeli učenja

Horizontalno i kolaborativno učenje mogu se razumeti kao operativni nivoi sociokulturnog i transformativnog učenja: oni predstavljaju načine na koje se zajedničko stvaranje značenja, redistribucija autoriteta i kolektivna agensnost ostvaruju u svakodnevnim obrazovnim praksama. U teorijama kolaborativnog učenja, znanje se ne posmatra kao unapred definisan sadržaj koji se prenosi od nastavnika ka studentima, već kao rezultat zajedničkog rada, dijaloga i koordinacije aktivnosti među učesnicima. Ovakav pristup nadovezuje se na ideju učenja kao participacije (Wenger, 1998), ali je dodatno razrađen kroz analizu konkretnih mehanizama zajedničkog rešavanja problema i pregovaranja

značenja u okviru kolektivne prakse (Hakkarainen et al., 2013).

Horizontalnost u tom smislu ne označava samo ravnopravnost učesnika, već i pomak od hijerarhijski strukturisanih obrazovnih odnosa ka dinamičnim, relacijskim i situaciono utemeljenim oblicima učenja. Važno je naglasiti da horizontalno i kolaborativno učenje ne predstavljaju negaciju institucionalnog obrazovanja, već njegovu transformaciju u uslovima u kojima se autoritet znanja, uloga nastavnika i položaj studenata iznova pregovaraju, radi postizanja dubljih pedagoških efekata i u skladu sa društvenim, tehnološkim i epistemološkim promenama. U tom smislu, kolaborativne prakse postaju prostor u kome se transformativni potencijali učenja, opisani u prethodnom poglavlju, konkretizuju kroz zajedničko delovanje, eksperimentisanje i kolektivnu refleksiju.

Koncept kolaborativnog učenja objedinjuje ciljeve koje navode Li Smit i Makgregor (Leigh Smith & MacGregor, 1992), u radu „Šta je kolaborativno učenje?", a koji se odnose na uključenost grupe u procese učenja, i ostvarivanja saradnje sa drugim studentima i fakultetima, čime se pored intelektualnih razvijaju i socijalni kapaciteti. Dodatno i jednako važno – u pomenutoj studiji navodi se društvena odgovornost u kontekstu razvoja demokratskog društva, gde obrazovanje ima važnu ulogu kroz negovanje vrednosnih principa usmerenih na odgovornost prema široj zajednici. Tako, kolaborativno učenje podstiče studente da se razviju kroz oblikovanje i promovisanje sopstvenih ideja i vrednosti, što nedvosmisleno odgovara sociokulturnoj i transformativnoj perspektivi učenja.

Savremena empirijska istraživanja dodatno preciziraju na koji način kolaborativni i horizontalni modeli učenja funkcionišu u praksi, ukazujući na konkretne mehanizme i ograničenja ovih pristupa. Uprkos različitim disciplinarnim pristupima definisanju kolaborativnog učenja, studije u visokom obrazovanju ukazuju na značaj strukturisanih oblika saradnje, uz jasno definisane uloge i zadatke, koji doprinose većem angažmanu studenata i dubljem razumevanju sadržaja (Yang, 2022). Istovremeno, pojedina istraživanja ukazuju da kvalitet zajedničkog učenja zavisi od procesa

zajedničke regulacije aktivnosti i vidljivosti doprinosa učesnika, koji omogućavaju koordinaciju i ravnomerno učešće u radu (Järvel" et al., 2013; Schnaubert & Bodemer, 2021).

U kolaborativnim okruženjima mogu se javiti izazovi poput neujednačenog učešća i smanjene efikasnosti grupnog rada. Naime, horizontalni i kolaborativni modeli učenja ne podrazumevaju nužno spontanu jednakost, već zahtevaju pažljivo oblikovane pedagoške okvire koji podržavaju koordinaciju, odgovornost i održivu kolektivnu dinamiku (OECD, 2021). Istovremeno, važno je naglasiti da se istraživanje kolaborativnog učenja razvija kroz širok spektar disciplina uključujući socijalnu i kognitivnu psihologiju, pedagogiju, teorije učenja, sociokulturna istraživanja i studije obrazovnih tehnologija, pri čemu su teorijski i metodološki pristupi često fragmentirani i razdvojeni između različitih istraživačkih tradicija (O'Donnell & Hmelo-Silver, 2013). Upravo zbog toga, savremeni pristupi naglašavaju potrebu za interdisciplinarnim okvirom koji omogućava povezivanje ovih perspektiva i integraciju nalaza o različitim modelima kolaborativnog učenja, njihovoj efikasnosti i načinima evaluacije. U tom smislu, kolaborativno učenje ne predstavlja jedinstven model, već skup raznovrsnih pristupa koji se razvijaju u različitim kontekstima i istraživačkim poljima, ali koje povezuje fokus na zajedničkom stvaranju znanja, interakciji i koordinaciji aktivnosti među učesnicima. Ovi uvidi posebno su relevantni u kontekstu studentskog samoorganizovanja, gde se kroz prakse poput plenuma i kolektivnog odlučivanja jasno uočavaju i potencijali i ograničenja horizontalnih oblika učenja (Baucal, 2025; Marković, 2025).

METOD

Empirijski deo istraživanja obuhvatio je anketiranje studenata Univerziteta umetnosti u Beogradu, sprovedeno u oktobru 2025. godine, nakon perioda blokada i protesta, a u vreme intenzivne nadoknade školske 2024/25. godine. Onlajn upitnik sa zatvorenim i otvorenim pitanjima popunilo je 111 studenata, što čini približno 3–4% ukupne studentske populacije Univerziteta umetnosti. Uzorak je

prigodan i zasnovan na dobrovoljnom učešću ispitanika, a s obzirom na to da raspodela ispitanika prema nivoima studija odražava realnu strukturu studentske populacije UU, može se smatrati da odražava studentske stavove i u tom specifičnom aspektu.

Jedno od objektivnih ograničenja u ovom kontekstu predstavlja samoselekcija aktivnijih studenata, tj. mogućnost da je veći broj ispitanika učestvovao u anketi upravo zato što su bili aktivni tokom studentskih protesta i samim tim prirodno zainteresovaniji za predmet istraživanja. Drugo ograničenje odnosi se na intenzivne emocionalne doživljaje kod ispitanika nakon desetomesečnih studentskih blokada, kao i pratećih dešavanja opštedruštvenog organizovanja kroz različite forme građanskog udruživanja, proteste, štrajkove i dr.

Upitnik je sastavljen od 18 zatvorenih pitanja (P1-P18) formulisanih u vidu tvrdnji na koje su ispitanici odgovarali odnosno izražavali stepen (ne)slaganja korišćenjem Likertovih skala (od 1 do 5). Time je omogućeno kvantitativno ispitivanje saglasnosti sa iskazanim stavovima na temu: razumevanja (zajedničkog) procesa učenja i spremnosti na dijalog, odnosa prema autoritetu i refleksija o kolaborativnim načinima rada. Na osnovu relevantne literature, definisani su teorijski konstrukti, te ključne dimenzije istraživanja (dijaloško i kolaborativno učenje, efekti takvog učenja, hijerarhijski odnosi u obrazovanju i iskustveni aspekti učenja), a zatim je za svaku od njih načinjen skup tvrdnji koje odražavaju različite aspekte datog konstrukta (npr. značaj dijaloga, uloga nastavnika, iskustvo grupnog rada, percepcija efekata kolaborativnog učenja i sl.). Tvrdnje su objedinjene u jedinstveni upitnik i raspoređene u logičke celine, uz dodatak otvorenih pitanja koja su formulisana sa ciljem dubljeg uvida u nedostatke postojećih pedagoških praksi, željene promene, te uticaj proteklog studentskog delovanja na obrazovnu perspektivu. Otvorena pitanja imala su komplementarnu funkciju u identifikaciji ključnih obrazaca u mišljenjima ispitanika, te su omogućila povezivanje statističkih pokazatelja sa konkretnim iskustvima i interpretacijama studenata. U analitičkoj fazi, naknadnom grupacijom stavki na

osnovu njihove sadržinske i teorijske povezanosti, identifikovane su četiri tematske celine: vrednosni stavovi prema kolaborativnom i dijaloškom učenju (V1), percipirani efekti kolaborativnog učenja (V2), odnos prema autoritetu i hijerarhiji (V3) i dosadašnja obrazovna iskustva (V4). Interpretacija nalaza je organizovana u skladu sa ove četiri tematske celine, čime je omogućeno sistematično sagledavanje stavova, percepcija i iskustva ispitanika.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Rezultati frekvencijske analize (Tabela 1) pokazuju da studenti imaju izuzetno pozitivan stav prema kolaborativnom i dijaloškom modelu stvaranja znanja. Sa tvrdnjom koja naglašava značaj dijaloga između nastavnika i studenata (P2) slaže se ukupno 82,9% ispitanika, a slično je i sa tvrdnjom o dobrim efektima projektno orijentisane kolaborativne nastave (P7) koja beleži 80,1% pozitivnih odgovora. Ovome odgovaraju i tek nešto niži rezultati iskazane saglasnosti sa potrebom za otvorenijim i fleksibilnijim procesom učenja (P5) sa kojom je saglasno 77,5% studenata, kao i idejom da se najviše uči kroz zajednički rad i razmenu iskustava (P4), sa kojom se 75,6% ispitanika saglasilo.

Nasuprot tome, kod tvrdnji koje se odnose na tradicionalne i postojeće oblike nastave primećuje se značajno niži nivo saglasnosti, pa tako efikasnost *ex cathedra* predavanja (P3) beleži svega 23,4% odgovora u zonama slaganja i dominaciju neutralnih odgovora (55%). Slično, procena adekvatnosti dosadašnjeg obrazovnog iskustva s aspekta razvoja veština (P6) pokazuje značajnu polarizaciju stavova sa 50,4% slaganja, značajnim procentom neslaganja (25,2%) i gotovo isto toliko odgovora u neutralnoj zoni (24,3%).

U domenu odnosa prema autoritetu, naročito se izdvaja tvrdnja o značaju poverenja i uzajamnog poštovanja (P10), sa čak 90,1% odgovora u zonama slaganja. Takođe, i sa tvrdnjom o potrebi za većim prostorom za dijalog (P8) slaže se 88,3% ispitanika, kao i sa stavom da bi profesori trebalo da podstiču aktivno učešće studenata u kreiranju nastavnog procesa (81% pozitivnih odgovora). Nešto niže vrednosti saglasnosti beleži tvrdnja da horizontalni odno-

si u učenju doprinose većem samopouzdanju i kreativnosti (P11), koju 67,5% ispitanika ocenjuje u zonama saglasnosti, a 27,9% u neutralnoj zoni. Jedan od ključnih nalaza – u ovom setu pitanja, ali i uopšte, odnosi se na tvrdnju da nastavne metode korišćene u dosadašnjem obrazovanju odgovaraju principima horizontalnog učenja (P12), koje čak 50% ispitanika ocenjuje neutralno, 27,3% u zonama saglasnosti i 22,8% u zonama nesaglasnosti.

U poslednjem setu zatvorenih pitanja posvećenih refleksivnim stavovima studenata, najviši procenat saglasnosti prisutan je kod tvrdnje o značaju uključivanja različitih perspektiva (P14), sa 90,1% pozitivnih odgovora. Razumevanje znanja kao dinamičkog i društveno konstruisanog procesa (P17) ocenilo je 74,8% ispitanika u zonama saglasnosti, dok su procene dosadašnjeg iskustva u ovom kontekstu, premda afirmativne, ipak umerenije i neujednačenije. Tako, 68,4% ispitanika je saglasno, a 25,2% neutralno orijentisano prema tvrdnji da su kroz iskustva zajedničkog delovanja naučili da znanje nastaje kroz dijalog i razmenu značenja među učesnicima (P13). Vrlo slične su i ocene iskustva u pogledu ravnopravnije raspodele autoriteta među učesnicima procesa učenja (P16), koje 69,3% ispitanika ocenjuje u zonama saglasnosti, a 24,3% u neutralnoj zoni. S druge strane, 73,8% ispitanika ocenjuje u zonama saglasnosti tvrdnju o povezanosti kolektivnog promišljanja i većeg stepena odgovornosti prema zajedničkom ishodu učenja (P15). Na kraju, tvrđenje na temu raznovrsnosti dosadašnjih pristupa usmerenih na zajedničko stvaranje znanja (P18) ostvaruje 77,4% ukupne saglasnosti, mada – imajući u vidu druge nalaze, ovo pre oslikava obrazac idealizacije obrazovnog iskustva kod ispitanika, nego realno iskustvo.

RAZUMEVANJE PROCESA UČENJA		1	2	3	4	5
P1	Učenje vidim kao zajednički proces u kome svi učesnici doprinose znanju.	4,5%	12,6%	27,0%	29,7%	26,1%
		5	14	30	33	29
P2	Nastanak i usvajanje znanja su preduslovljeni postojanjem dijaloga između nastavnika i studenata.	0,9%	6,3%	9,9%	31,5%	51,4%
		1	7	11	35	57
P3	Ex-katedra predavanja su siguran način za usvajanje novih znanja.	5,4%	16,2%	55%	12,6%	10,8%
		6	18	61	14	12
P4	Najviše naučim kroz zajednički rad i razmenu iskustava sa drugima.	4,5%	9,0%	10,8%	31,5%	44,1%
		5	10	12	35	49
P5	Proces učenja bi trebalo da bude otvoreniji i fleksibilniji nego što je sada.	0,9%	3,6%	18,0%	26,1%	51,4%
		1	4	20	29	57
P6	Nastava koju sam pohađala/o je odgovarajuća za sticanje potrebnih veština i znanja u polju umetnosti i kulture.	6,3%	18,9%	24,3%	28,8%	21,6%
		7	21	27	32	24
P7	Projektno orijentisana kolaborativna nastava doprinosi dubljem razumevanju umetnosti i društva.	0,9%	2,7%	16,2%	33,3%	46,8%
		1	3	18	37	52
ODNOS PREMA AUTORITETU I HIJERARHIJI						
P8	U obrazovanju bi trebalo da postoji više prostora za dijalog između profesora i studenata.	0,9%	2,7%	8,1%	27,9%	60,4%
		1	3	9	31	67
P9	Profesori bi trebalo da podstiču studente da aktivno učestvuju u kreiranju nastavnog procesa.	0,9%	3,6%	14,4%	34,2%	46,8%
		1	4	16	38	52
P10	Poverenje i uzajamno poštovanje važniji su od autoriteta u procesu učenja.	0,9%	3,6%	5,4%	21,6%	68,5%
		1	4	6	24	76
P11	Horizontalni odnosi u učenju doprinose većem samopouzdanju i kreativnosti.	0,9%	3,6%	27,9%	25,2%	42,3%
		1	4	31	28	47

P12	Nastavne metode korišćene u mom dosadašnjem obrazovanju odgovaraju principima horizontalnog učenja.	7,3%	15,5%	50,0%	19,1%	8,2%
		8	17	55	21	9
REFLEKSIJA O ZAJEDNIČKOM NAČINU/MODELU UČENJA						
P13	Kroz iskustva zajedničkog delovanja naučio/la sam da znanje nastaje kroz dijalog i razmenu značenja među učesnicima.	0,9%	5,4%	25,2%	35,1%	33,3%
		1	6	28	39	37
P14	Verujem da se razumevanje produbljuje kada različite perspektive aktivno učestvuju u oblikovanju zajedničkog znanja.	0%	1,8%	8,1%	31,5%	58,6%
		0	2	9	35	65
P15	U situacijama kolektivnog promišljanja osećam veću odgovornost prema zajedničkom ishodu učenja.	2,7%	8,1%	15,3%	32,4%	41,4%
		3	9	17	36	46
P16	Iskustva tokom prethodnih meseci pokazala su mi da autoritet u učenju može biti raspodeljen među učesnicima, a ne vezan samo za poziciju profesora.	1,8%	5,4%	23,4%	21,6%	47,7%
		2	6	26	24	53
P17	Kroz zajedničke refleksivne procese spoznao/la sam da je znanje dinamičan, društveno konstruisan proces, a ne gotov sadržaj koji se prenosi.	0,9%	5,4%	18,9%	20,7%	54,1%
		1	6	21	23	60
P18	Prema mom dosadašnjem iskustvu umetničko obrazovanje podrazumeva razvnovrsne pristupe usmerene na zajedničko stvaranje znanja, poput: diskusija, kolaborativnih i interdisciplinarnih projekata, podsticanja multiperspektivističkog pristupa problemu, saradnje sa zajednicom itd.	3,6%	7,2%	11,7%	28,8%	48,6%
		4	8	13	32	54

Tabela 1. Učestalost odgovora u odnosu na stepen slaganja odnosno neslaganja sa tvrdnjama o procesu, autoritetu i modelu zajedničkog učenja

Analiza srednjih vrednosti (Tabela 2) potvrđuje nalaze frekvencijske analize, ukazujući s jedne strane na jasno profilisane i relativno stabilne stavove u korist kolaborativnog, dijaloškog, društveno-konstruisanog učenja, i veću varijabilnost kod pitanja koja se odnose na lično iskustvo i postojeće obrazovne prakse, s druge. Najviše srednje vrednosti zabeležene su kod tvrdnji koje se odnose na značaj poverenja i uzajamnog poštovanja u odnosu na autoritet (P10: M = 4,53; SD = 0,83), i uključivanje različitih perspektiva u proces učenja (P14: M = 4,47; SD = 0,72).

Visoke vrednosti prisutne su i kod tvrdnji o potrebi za dijalogom između studenata i profesora (P8: M = 4,44; SD = 0,83), aktivnijem učešću studenata u kreiranju nastavnog procesa (P9: M = 4,23; SD = 0,89), projektno orijentisanoj nastavi (P7: M = 4,23; SD = 0,88) i važnosti otvaranja i veće fleksibilnosti procesa učenja (P5: M = 4,23; SD = 0,93).

Suprotno ovome, najniže srednje vrednosti zabeležene su u vezi sa tvrdnjama koje se odnose na tradicionalne oblike nastave i procenu postojećih obrazovnih praksi, kao što su *ex cathedra* predavanja (P3: M = 3,07; SD = 0,97) i usklađenost nastavnih metoda sa principima horizontalnog učenja (P12: M = 3,05; SD = 0,98).

Umerenije vrednosti prisutne su kod procene ličnog iskustva u obrazovnom procesu, kao što je adekvatnost nastave za razvoj veština (P6: M = 3,41; SD = 1,20) i percepcija učenja kao zajedničkog procesa (P1: M = 3,60; SD = 1,14). Imajući u vidu da su upravo ova pitanja sa najvišim standardnim devijacijama, te da su u većini slučajeva one relativno niske (ispod 1), nalaz upućuje na neujednačenost obrazovnih praksi i iskustva, naspram visokog stepena saglasnosti u vezi sa vrednosno orijentisanim tvrdnjama.[3]

3 U većini slučajeva standardne devijacije su niske – ispod 1, a pored pomenutih P6 i P1 one prelaze 1,1 kod tvrdnji u vezi sa pozitivnim efektima zajedničkog rada i razmene (P4: M = 4.02; SD = 1,15) i dosadašnjom raznovrsnosti nastavnih metoda usmerenih na zajedničko stvaranje znanja (P18: M = 4,12; SD = 1,1).

Tvrdnje	M	SD
P1	3.6	1.14
P2	4.26	0.94
P3	3.07	0.97
P4	4.02	1.15
P5	4.23	0.93
P6	3.41	1.2
P7	4.23	0.88
P8	4.44	0.83
P9	4.23	0.89
P10	4.53	0.83
P11	4.05	0.97
P12	3.05	0.98
P13	3.95	0.94
P14	4.47	0.72
P15	4.02	1.07
P16	4.08	1.05
P17	4.22	0.99
P18	4.12	1.1

Tabela 2. Srednje vrednosti (M) i standardne devijacije (SD) kod procene tvrdnji o procesu, autoritetu i modelu zajedničkog učenja

DISKUSIJA

U okviru diskusije, rezultati će biti sagledani kroz četiri ključne analitičke dimenzije koje se odnose na: vrednosne stavove prema kolaborativnom, dijaloškom učenju (V1), percipirane efekte ovakvog modela stvaranja znanja (V2), odnos prema autoritetu i hijerarhiji (V3) i dosadašnja obrazovna iskustva (V4). U interpretaciji biće korišćeni i kvalitativni nalazi, odnosno odgovori na otvorena pitanja upitnika, kao sredstvo dubljeg i potpunijeg razumevanja uočenih obrazaca.

Posebno je važno naglasiti da su stavovi ispitanika definisani i artikulisani u specifičnom društvenom i obrazov-

nom kontekstu nakon studentskih protesta i blokada, koje su za mnoge od njih predstavljale (prvo) neposredno iskustvo kolektivnog delovanja, odlučivanja i saradnje. U tom smislu događaji u ovom kontekstu tretirani su kao prostor učenja, u kome su mišljenja i osećanja na analizirane teme formirana i osnažena.

Stavovi studenata prema kolaborativnom učenju

Rezultati pokazuju da studenti visoko ocenjuju važnost dijaloga, podržavaju ideju o učenju kroz razmenu i zajednički rad sa drugima, te povezuju pojam znanja s pojmovima cirkulacije i razmene. U velikoj meri, i sa visokim stepenom saglasnosti, prepoznaju značaj multiperspektivnosti i fleksibilnosti obrazovnog procesa, što upućuje na težnju ka obrazovnom iskustvu u kome će imati aktivn(ij) u ulogu u oblikovanju načina rada i konstruisanju znanja. Ovako profilisana vrednosna orijentacija može se dovesti i u vezu sa neposrednim iskustvima kolektivnog delovanja tokom studentskih blokada u okviru kojih su, kroz formu plenumskog organizovanja i odlučivanja studenti imali prilike da participiraju u intenzivnim oblicima dijaloga, razmene i zajedničkog odlučivanja.

Analizirajući nalaze s ovog aspekta značajno je primetiti i to da ispitanici ističu kako je društveno-kontekstualizovani rad i razmena prirodno okruženje za razvoj kreativnog mišljenja i stvaranja. Implicitno ili eksplicitno pominju da društveni faktori snažno usmeravaju kreativne procese, te da su u tom kontekstu intrinzična i socijalna motivacija komplementarne. Ovi stavovi korespondiraju sa teorijom Amabile o kreativnosti u socijalnom kontekstu, koja upućuje na to da okruženje i međusobne relacije značajno podstiču ili ograničavaju kreativno razmišljanje i izražavanje, direktno utičući na procese učenja i zajedničkog stvaranja znanja (Amabile 2019).

U odgovorima na otvorena pitanja često naglašavaju da „kroz diskusiju dolazimo do dubljeg razumevanja", te da „razmena mišljenja pomaže da sagledamo problem iz više uglova". U tom kontekstu upečatljivo je isticanje važnosti vršnjačkog propitivanja u procesu stvaranja znanja – „kada jedni druge preispitujemo, bolje razumemo gradivo".

Iskazi poput ovih pokazuju da za ispitanike dijalog nije isključivo forma komunikacije nego suštinski mehanizam učenja. Tako ni znanje nije (ili ne bi trebalo da bude) statičan sadržaj koji se prenosi (s nastavnika na studente), već dinamičan proces u kome dominiraju interakcija i zajedničko promišljanje. Štaviše, učestalo ponavljanje sličnih izjava, kao i konzistentnost stavova u ovom domenu ukazuju na to da kolaborativno učenje za ispitanike nije samo teorijski ideal ili poželjna vrednost, već internalizovani model i konkretna praksa koja (jedina) ima smisla iz perspektive učesnika.

Percepcija efekata kolaborativnog modela stvaranja znanja

U prilog tezi kojom se završava prethodna analiza stoji i nalaz da ispitanici u velikoj meri prepoznaju konkretne efekte kolaborativnog učenja. Ovi efekti odnose se na dublje razumevanje sadržaja učenja, veću odgovornost za zajednički proces rada, kao i razvoj sposobnosti kontekstualnog sagledavanja problema iz različitih perspektiva. To odgovara pristupima koji naglašavaju značaj uključivanja različitih perspektiva i izražavanja slobodnog mišljenja unutar radnih grupa, te uspostavljaju vezu između stvaranja uslova za aktivno učešće pojedinca u procesu razmene mišljenja i kreativnosti i performanse grupe (Millken et al., 2003).

Imajući u vidu studentske blokade kao kontekst iskustva koji objašnjava zašto su stavovi takvi kakvi jesu, možemo pretpostaviti da su utvrđeni efekti zapravo i doživljeni, te da ih možemo tumačiti ne samo kao apstraktna očekivanja, već i kao refleksiju konkretnih iskustava stečenih kroz neformalne oblike studentskog organizovanja. U prilog ovakvom tumačenju stoje i pojedini kvalitativni nalazi koje se vezuju za kontekst protesta, ističući da su „kroz zajedničko organizovanje i razmenu, ideje postajale jasnije i razvijenije."

Usklađenost između vrednosnog opredeljenja ka kolaborativnom modelu rada i percepcije njegovih ishoda, ukazuje na konzistentnost i stabilnost stavova ispitanika u ovom kontekstu, što dodatno oslikavaju i kvalitativni nalazi.

Studenti ističu da „zajednički rad omogućava razmenu ideja koje pojedinac sam ne bi razvio", što vodi „kompleksnijem sagledavanju problema." Ovi i slični podaci pokazuju da se kolaborativno učenje povezuje sa prevazilaženjem ograničenja individualnih kognitivnih kapaciteta, te da ono podstiče razvoj kompetencija korišćenja (i konstruisanja) kolektivne inteligencije.

Dodatno, u odgovorima se naglašava i dimenzija odgovornosti – „kada zajedno radimo osećam veću odgovornost prema rezultatu" – što ide u prilog zaključivanju o povećanom osećaju angažovanosti kojim ovakvi modeli rada rezultiraju. Sveukupno, s aspekta efekata, studenti povezuju kolaborativno učenje ne samo sa boljim i potpunijim razumevanjem, već i sa transformacijom sopstvene uloge – od pasivnih primalaca u aktivne učesnike procesa učenja.

Odnos studenata prema autoritetu i hijerarhiji

Rezultati ukazuju i na izraženu promenu u razumevanju uloge autoriteta u obrazovnom procesu. Tradicionalni hijerarhijski model, u kojem je nastavnik primarni nosilac znanja i autoriteta, ustupa mesto odnosima koji počivaju na dijalogu i ravnopravnijim pozicijama (moći). Ispitanici jasno favorizuju prakse u kojima profesori podstiču studente na aktivnije učešće u kreiranju nastavnog procesa, te visoko ocenjuju uzajmno poverenje i poštovanje (za razliku od autoriteta nastavnika shvaćenog isključivo kao institucionalna pozicija). Zagovaraju pedagoške perspektive koje podrazumevaju „manje monologa i više dijaloga", odnosno pomeranje sa transmisivnih ka interaktivnim i participativnim modelima učenja. Ovakvi stavovi su u skladu i sa Sojerovim i Norisovim konceptom dijaloga kao istraživačkog i pedagoškog instrumenta koji omogućava osvetljavanje različitih glasova i perspektiva kao osnovu za dubinsko istraživanje i ko-konstrukciju znanja (Sawyer & Norris, 2016).

Imajući u vidu i kvalitativne nalaze, ispitanici ne dovode u pitanje značaj nastavnika, ali problematizuju nepregovornost uloga „znajućeg" i „neznajućeg", kako ih artikuliše Ransijer, doživljavajući ih kao nedovoljno efikasne – ali i nedovoljno pravedne – u savremenom društvenom kontekstu. Ističu da „jednosmerno predavanje ne ostavlja prostor za

razmišljanje" i naglašavaju potrebu za većom participacijom: „Profesor ne treba da bude jedini izvor znanja", te je „važno je da studenti učestvuju u kreiranju nastave".

Pojedini odgovori jasno ukazuju i na šire sagledavanje problema koji nije isključivo prisutan u relaciji nastavnik–student, već u institucionalnom sistemu percipiranom kao da je „zatvoren" i ograničavajući za uspostavljanje saradnje. Nasuprot tome deluje da studenti jasno teže dehijerarhizaciji odnosa u obrazovanju i pomicanju ka participativnijim i demokratičnijim oblicima učenja, koji podrazumevaju „obrt" u razumevanju autoriteta – shvaćenog ne kao pozicije moći, već kao relacijske kategorije koja se uspostavlja kroz interakciju. U tom smislu važno je podcrtati da horizontalno i kolaborativno učenje, ni iz studentske perspektive, ne predstavljaju odbacivanje institucionalnog obrazovanja, već njegovu transformaciju usmerenu ka preispitivanju i redefinisanju autoriteta, pozicija i uloga nastavnika i studenata, radi postizanja dubljih pedagoških efekata i u skladu sa širim društvenim, tehnološkim i epistemološkim promenama.

Raskorak ideala i dosadašnjih iskustava studenata

Za razliku od jasno izraženih vrednosnih stavova i dosledne percepcije efekata kolaborativnog rada, rezultati koji se odnose na dosadašnje obrazovno iskustvo ukazuju na umerenije i neujednačenije procene ispitanika. Studenti ne smatraju u potpunosti da su principi kolaborativnog, dijaloškog i horizontalnog učenja dosledno prisutni u njihovom obrazovanju. Nalazi sugerišu da dosadašnje nastavne metode vrlo malo odgovaraju principima horizontalnog učenja, te da su tradicionalni modeli kao što su frontalna predavanja upitno efikasni za sticanje novih znanja.

Deo studenata i dalje veruje u postojeće modele rada i superiornu predavačku poziciju, dok drugi jasno izražavaju potrebu za rušenjem hijerarhijskih barijera između predavača i studenata. U tom smislu kvalitativni odgovori pružaju jasniji uvid o diskrepanci između ideala procesa učenja i njegovih realnih ishoda. U njima ispitanici navode da „nema dovoljno grupnog rada", da „saradnja između studenata nije podstaknuta", da je potrebno „više zajed-

ničkih projekata i povezivanja smerova", ali da „nedostaje organizacija koja bi podržala ovakav način rada".

Ovakvi i slični iskazi pokazuju da problem nije isključivo u individualnim praksama nastavnika, već u epistemologiji i funkcionisanju sistema visokog obrazovanja, koji ne podržava u dovoljnoj meri „zajednički proces razmene i stvaranja". S tim u vezi utvrđena diskrepanca može se tumačiti i kao indikator tranzicionog stanja obrazovnog sistema, u kojem su novi modeli učenja prisutni na nivou ideja, očekivanja i *ad hoc* inicijativa, ali još uvek nisu u potpunosti integrisani u svakodnevne nastavne prakse.

Konačno, važno je naglasiti da se deo iskustva na koje se ispitanici pozivaju ne odnosi isključivo na formalni obrazovni sistem, već i na neformalne i vaninstitucionalne oblike učenja ostvarene tokom studentskih protesta i blokada u kojima se „najviše naučilo kroz zajedničko delovanje i organizovanje". Ovi procesi mogu se razumeti kao paralelni, alternativni obrazovni prostor u kojem su principi kolaborativnog, dijaloškog, horizontalnog i društveno-transformativnog učenja bili direktno testirani, za razliku od „klasičnog" obrazovanja u kojem su oni najčešće nedovoljno prisutni.

ZAKLJUČAK

Nalazi ovog istraživanja pokazuju da se među studentima umetničkih fakulteta oblikuje nova, drugačija pedagoška subjektivnost, zasnovana na vrednovanju dijaloga, zajedničkog promišljanja i vidljivosti procesa učenja. Visoko ocenjene tvrdnje koje se odnose na razmenu perspektiva i ko-kreiranje znanja pokazuju da studenti učenje shvataju kao relacijsku praksu, dok umereno ocenjena iskustva formalne nastave ukazuju na postojanje strukturalnog raskoraka između očekivanja i onoga što nastavni proces trenutno omogućava. Ovakav obrazac potvrđuje da je vertikalni model prenosa znanja sve manje kompatibilan sa savremenim kompetencijskim zahtevima umetničkog polja, kao i sa iskustvima samoorganizovanja u kojima su se studenti neposredno susreli sa horizontalnijim oblicima odlučivanja.

Uvidi u njihove odgovore dodatno osvetljavaju potrebu za transparentnijim kriterijumima evaluacije, za refleksivnim

sesijama nakon praktičnih zadataka i za većim učešćem studenata u oblikovanju nastavnog procesa. Stoga, umetničko obrazovanje, posmatrano kroz prizmu ovih nalaza, više ne može biti zamišljeno isključivo kao akumulacija sadržaja, već kao organizovanje odnosa, uloga i odgovornosti u okviru zajednice učenja.

Imajući u vidu prirodu pitanja, te fokus istraživanja na obrazovne prakse u polju umetnosti, nalaze ovog istraživanja nije moguće generalizovati na druge univerzitete. S druge strane, značaj i aktuelnost teme ukazuju na mogućnost adaptacije metodologije i pristupa za druga obrazovna polja, što bi omogućilo uočavanje sličnosti i razlika, kao i komparativnu analizu s potencijalom za dijagnostikovanje šire slike u ovom kontekstu.

Dalji koraci istraživanja bi trebalo da budu usmereni na dublje razumevanje načina na koji se ovakvi modeli mogu institucionalno podržati, kao i na razvoj pedagoških praksi koje omogućavaju da se kompetencije ko-kreiranja značenja i zajedničkog rešavanja problema aktivno proveravaju u formalnom okruženju. U tom smislu, prelazak sa vertikalnog prenosa na horizontalno zajedničko stvaranje znanja ne predstavlja samo teorijski ideal, već i odgovor na promenjene generacijske navike učenja i profesionalne potrebe savremenog umetničkog polja. Time se otvara prostor za pedagošku praksu koja nije zasnovana na autoritetu pozicije, već na autoritetu kompetencije, uz uvažavanje uloge studenata kao ravnopravnih učesnika u procesu obrazovanja.

REFERENCE

Amabile, T. M. (2019). *Creativity in Context: Update to the Social Psychology of Creativity.* London: Routledge.

Baucal, A. (2025). Obrazovanje i vaspitanje tokom blokade nastave. U B. Spaić (ured.) *Protest je ispit: Profesorski zapisi o studentskim protestima 2024/25* (pp. 135–162). Beograd: Biblioteka XX vek.

Belfiore, E., & Bennett, O. (2007). Rethinking the social impacts of the arts. *International Journal of Cultural Policy, 13*(2), 135–151.

Friedman, J. (2022, June). How a new learning theory can benefit transformative learning research: Empiri-

cal hypotheses. In *Frontiers in education* (Vol. 7, p. 857091). Frontiers Media SA.
Graeber, D. (2009). *Direct action: An ethnography.* AK Press.
Graeber, D. (2013). *The democracy project: A history, a crisis, a movement.* Spiegel & Grau.
Hakkarainen, K., Paavola, S., Kangas, K., & Seitamaa-Hakkarainen, P. (2013). Socio-cultural theory of learning: A new synthesis. In C. E. Hmelo-Silver, C. A. Chinn, C. K. K. Chan, & A. M. O'Donnell (Eds.), *The international handbook of collaborative learning* (pp. 57–73). Routledge.
Järvelä, S., Järvenoja, H., Malmberg, J., & Hadwin, A. F. (2013). Exploring socially shared regulation in the context of collaboration. *Journal of Cognitive Education & Psychology, 12*(3).
Krajcik, J. S., & Blumenfeld, P. C. (2014). Project-based learning. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (2nd ed., pp. 215–235). Cambridge University Press.
Leigh Smith, B., & MacGregor, J. T. (1992). What is collaborative learning? In A. S. Goodsell et al. (Eds.), *Collaborative learning: A sourcebook for higher education.* National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment.
Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress.* Jossey-Bass.
Milliken, F. J., Bartel, C. A., & Kurtzberg, T. R. (2003). Diversity and creativity in work groups: A dynamic perspective on the affective and cognitive processes that link diversity and performance. In P. B. Paulus & B. A. Nijstad (Eds.), *Group Creativity: Innovation through Collaboration* (pp. 32–62). Oxford University Press.
Moesby, E. (2005). *Curriculum development for project-oriented and problem-based learning.* Aalborg University Press.
OECD. (2021). *21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world.* OECD Publishing.
O'Donnell, A. M., & Hmelo-Silver, C. E. (2013). Introduction: What is collaborative learning? An overview. In

C. E. Hmelo-Silver, C. A. Chinn, C. K. K. Chan, & A. M. O'Donnell (Eds.), *The international handbook of collaborative learning* (pp. 1–15). Routledge.
Ranciře, J. (1991). *The ignorant schoolmaster: Five lessons in intellectual emancipation.* Stanford University Press.
Ristić, I. (2024). Prefiguracija u svetu umetnosti: Kako je nastajao Nevidljivi portret. *Zbornik radova Fakulteta dramskih umetnosti u Beogradu, 46*, 77–94.
Rogoff, I. (2008). Turning. *e-flux journal, 1*, E1-E10.
Sarvanović, A. (2017). Obrazovni obrt u savremenoj umetnosti. *Inovacije u nastavi, 30*(3), 1–11.
Sawyer, R.D. & Norris, J. (2016) Dialogic Interdisciplinary Self-Study Through the Practice of Duoethnography in R.D. Saweyer & J. Norris (Eds.) *Interdisciplinary Reflective Practice Through Duetnography: Examples for Educators,* (pp. 1-14) Palgrave Macmillan.
Schnaubert, L., & Bodemer, D. (2021). Providing different types of group awareness information to guide collaborative learning. International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning.
Singer-Brodowski, M., Fřster, R., Eschenbacher, S., Biberhofer, P., & Getzin, S. (2022). Facing crises of unsustainability: Creating and holding safe enough spaces for transformative learning in higher education for sustainable development. *Frontiers in Education, 7*, 1–17.
Spaić, B. (2025). Hronologija istrajnosti: Tokovi studentskog protesta 2024/2025. U B. Spaić (ured.). *Protest je ispit: Profesorski zapisi o studentskim protestima 2024/25.* Beograd: Biblioteka XX vek.
Vigotski, L. S. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity.* Cambridge University Press.
Yang, Y. (2022). A historical review of collaborative learning and cooperative learning. *TechTrends, 66*(4).

FROM VERTICAL TRANSMISSION TO CO-CREATION OF KNOWLEDGE: TRANSFORMATIVE AND COLLABORATIVE LEARNING IN ARTS EDUCATION

Jovana Karaulić
Ksenija Marković Božović
Faculty of Dramatic Arts
University of Arts in Belgrade

Abstract
This paper explores changes in the understanding of learning models among students of arts faculties at the University of Arts in Belgrade, situated within a broader social and institutional context shaped by student blockades and protests in 2024/25. These events opened key questions regarding student autonomy, collective decision-making, and public engagement. The research focuses on how students today following experiences of collective organizing and the social transformations they initiated and participated in understand the concepts of knowledge, authority, and the learning process as a shared practice. The theoretical framework draws on contemporary concepts of transformative and sociocultural pedagogy, as well as practices of horizontal and collaborative learning and prefiguration, through which possible shifts in the traditional hierarchy of the educational process are examined. The empirical part of the research is based on a combined qualitative and quantitative methodological approach, including a survey with both closed- and open-ended questions conducted among students of arts faculties at the University of Arts in Belgrade. The analytical-interpretative analysis of the findings aims to examine the educational, cultural, symbolic, and theoretical dimensions of these recent developments, in order to test the hypothesis of a shift in the perception of how knowledge is produced: from vertical transmission to a horizontal process of collective co-creation of meaning.

Keywords: transformative learning, collaborative learning, horizontal learning, arts education, student self-organization