

Institut za pedagogiju i andragogiju
Filozofskog fakulteta
Univerziteta u Beogradu

Violeta Orlović Lovren

PODUČAVANJE
ODRASLIH
– STRATEGIJE I METODE –

Beograd, 2021.

Izdavač

Institut za pedagogiju i andragogiju
Filozofskog fakulteta
Univerziteta u Beogradu

Za izdavača:

Prof. Dr Živka Krnjaja

Recenzenti:

Prof.dr Miomir Despotović
redovni profesor Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu

Prof.dr Aleksandra Pejatović
redovni profesor Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu

Prof. dr Ranko Bulatović
redovni profesor Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu u penziji

Prof.dr Borut Mikulec
vanredni profesor Filozofskog fakulteta Univerziteta u Ljubljani, Slovenija

Svima od kojih sam učila i sa kojima učim

SADRŽAJ

PODUČAVANJE – POJAM I PROCES	13
Podučavanje i srodnji pojmovi – terminološke i konceptualne odrednice	17
Podučavanje i nastava	18
Podučavanje i učenje	23
ODRASLI UČENICI U PROCESU PODUČAVANJA	27
Predstave o odraslima u procesu učenja	27
Karakteristike odraslih i pristup podučavanju	32
PROFESIONALCI U PODUČAVANJU ODRASLIH	37
Teorijskofilozofski okvir i uloge u podučavanju odraslih	39
Iskustveno učenje	41
Transformativno učenje	42

Radikalna pedagogija i socijalnokritičke teorije učenja	44
Filozofija, uverenja i perspektive edukatora	52
Stil podučavanja i učenja odraslih	53
Kontekst za učenje i uloge profesionalaca u podučavanju odraslih	60
Individualno i socijalno okruženje i pristup podučavanju odraslih	60
Disciplinarni kontekst i pristup podučavanju odraslih	62
Institucionalni kontekst i pristup podučavanju odraslih	63
Kulturni kontekst i pristup podučavanju odraslih	68
Digitalno okruženje i pristup podučavanju	69
Ko je profesionalac u podučavanju odraslih	74
STRATEGIJA I STRATEGIJE PODUČAVANJA ODRASLIH	79
Strategije u podučavanju odraslih	81
Strategije i namere u podučavanju odraslih	81
Strategije i metode u podučavanju odraslih	86
Strategije u dizajnjiranju procesa podučavanja odraslih	91
Pristup instruktivnog dizajna	92
Pristup interaktivnog dizajna	96
METODE U PODUČAVANJU ODRASLIH	107
Metode i tehnike podučavanja	111
Oprema, sredstva i materijali za učenje	112
Okvir za izbor metoda podučavanja	115

Grupisanje metoda podučavanja	118
Oblici organizovanja i metode podučavanja	118
Metode podučavanja i učesnici	126
Metode i ciljevi podučavanja	130
Metode i okviri instruktivnog dizajna	137
Metode prema vrsti izraza	140
Izbor iz metoda podučavanja odraslih	144
Predavanje	144
Diskusija	147
Debata	150
Demonstracija	153
Igra uloga	155
Studija slučaja	158
POGOVOR	165
SUMMARY	169
LITERATURA	175

PREDGOVOR

„Kada razvijam silabus koji je osmišljen da pomogne studentima da razumeju oblast koju bi trebalo da istraže i resurse koji će im u tome pomoći, ja podučavam. Kada pišem knjigu poput ove, ja podučavam. Dok sačinjavam listu pitanja za diskusiju kojom će podstići studente da razmotre nove perspektive, ili kada napravim video zapis kojim demonstriram neku veština, ja podučavam. Kada napravim pauzu da bi se nivo energije održao na visini, ja podučavam. Kada zamolim studente da neko vreme provedu čitajući neki odeljak u tišini, ja podučavam....Omiljeno pitanje koje sebi postavljam dok pokušavam da se odlučim između mnogo različitih otvorenih mogućnosti kako mogu da provedem vreme u učionici jeste 'Kako to pomaže učenju?'“

(Brookfield,2013:15)

Svako od nas ko se posvetio podučavanju u svojoj karijeri, životu i vremenu koje se teško može omeđiti samo na ono provedeno u učionici, verovatno se može lako pronaći u Brukfeldovoj samorefleksiji u odeljku iz knjige „Moćne tehnike podučavanja odraslih“ (2013). Zaista, dugačak je niz otvorenih mogućnosti i situacija u kojima podučavamo. Na kraju dana, kao i na početku, one se kreću oko samo naizgled jednostavnog pitanja – kako to pomaže učenju?

Postavljanje strategija i metoda podučavanja odraslih u središte ove knjige, inspirisano je, takođe, tim pitanjem. U nizu didaktičkih pitanja, ono koje počinje sa „kako“ tiče se, najpre, načina kako ovaj proces može biti

osmišljen i organizovan. Odgovor, međutim, teško možemo dobiti bez uvida u ostala pitanja – zašto, šta, čemu, gde – a posebno *ko* uči i kakve potrebe i ciljeve ima. U traganju za odgovorima, otvara se prostor za najrazličitija rešenja, bogat onoliko koliko je široko i raznovrsno obrazovanje odraslih i potrebe učesnika u njemu, bilo da su u ulozi onoga ko uči ili podučava. Za uspešno osvajanje ovog prostora, u mnogim je aspektima, najpre, važno otkloniti „šum“ koji obično prati svako obilje – različitih značenja, termina, odrednica i koncepata.

Strategije. Pristupi. Tehnike. Metode. Aktivnosti. Sredstva. Postupci. U literaturi se ovi i srodnii izrazi veoma često javljaju kao sinonimi, nekada kao osloinci, a neretko kao izazovi u dolaženju do odgovora na pitanje kako podučavati. Korišćenje strategija i metoda kao sinonima stvara često utisak da zanemarujemo makar jedan od pojmove i nedovoljno otkrivamo ono što u sebi nosi. Sagledavajući liste metoda i tehnika u priručnicima koji bi trebalo da olakšaju podučavanje i onima sa malo iskustva i onima koji su duže u oblasti obrazovanja, može nam se učiniti da ih nije neophodno dublje analizirati, kad su već tako jednostavno i plastično opisane i „spremne za upotrebu“.

Kako, međutim, sve to pomaže učenju – čijem i koliko?

Ko su, prema višedecenijskim teorijskim i praktičnim uvidima, odrasli koji uče a kakve su predstave o njima danas? Gde je granica između učenja i podučavanja i da li je moguće povući? Ko su profesionalci u podučavanju odraslih? Ulazeći sa različitim obrazovanjem i iskustvom u beskrajni prostor programa za obrazovanje odraslih, sa kakvim ih oni ličnim filozofijama a kakvim pogledima na učenje i podučavanje odraslih osmišljavaju i realizuju?

Posmatrajući proces podučavanja iz ugla andragoga, često zaboravljamo da nisu svi profesionalci u podučavanju odraslih andragozi. Niti će se svi andragozi baviti podučavanjem – makar u užem, formalnom smislu. Kakvi su međutim osnovni zahtevi i polazišta sa kojih bi trebalo da krenu u ovaj odgovoran posao svi koji se njime bave? Razlike u perspektivama, obrazovanju, stilovima i iskustvima su prirodne i dobrodošle ali dobro poznавanje tih sopstvenih karakteristika kao i specifičnosti onih sa kojima

učimo i koje podučavamo, te andragoških principa i fundamentalnih znanja – neophodan su zajednički imenitelj za sve profesionalce u podučavanju odraslih.

Stoga se naše nastojanje da se bliže pozabavimo strateškim pristupom u dizajniraju podučavanja i metodama koje pritom biramo, kreiramo i primenjujemo, teško može ostvariti bez vraćanja na šira i temeljnija pitanja – poput prirode samog podučavanja, njegovih relacija sa učenjem kao i međuodnosa svih elemenata koji čine ovaj proces dinamičnim i složenim. Kako ćemo osmisliti i sprovoditi ovaj proces, ima svoje temelje u našem shvatanju podučavanja, njegove svrhe, a posebno sopstvene uloge u njemu. Zato se na stranicama ove knjige posebna pažnja poklanja ulogama onih koji dizajniraju i primenjuju strategije i metode podučavanja, kreirajući jedinstven odnos sa svim učesnicima i poštujući njihove kao i specifičnosti konteksta. Uvažavajući raznovrsnost – pogleda, perspektiva, stilova i konteksta, kako onih koji uče tako i onih koji podučavaju – kao relevantnih za pristup podučavanju, nastojaćemo da koliko je moguće umanjimo komunikacijske smetnje u razumevanju ključnih konstrukata i zadržimo se na onom što je neophodno da bude zajedničko.

Pitanja započeta sa *kako*, kao što znamo, otvaraju nova i vode u diskusiju i razmenu. Promišljanje andragoški ključnih odrednica kao što su podučavanje, odrasli učenici, edukatori, strategije i metode, koje smo preduzeli u ovoj knjizi, poziv su na diskusiju i nova istraživanja, pre nego skup rešenja dilema i otkrivanje konačnih odgovora. Poziv je upućen svima koji o podučavanju i kroz njega žele da uče, istražuju, reflektuju i tragaju za kvalitetom podstičući u tome i druge.

*Autorka
Beograd, 2021.*

PODUČAVANJE – POJAM I PROCES

Podučavanje je jedan od ključnih fenomena nauka o obrazovanju čiji značaj kontinuirano zaokuplja pažnju i istraživača i profesionalaca u praksi. Vreme u kome se učenje smatra sveživotnim i celoživotnim imperativom dovodi nas, bez obzira kojom se profesijom bavimo, u poziciju da i drugima i sebi budemo učitelji pa i pokušamo da odgonetnemo kako toj ulozi najbolje da pristupimo. U tom svetlu, kako predlaže Džarvis (Jarvis, 2003), mogli bismo zajednicu našeg doba označiti ne samo kao društvo učenja već i kao društvo po(d)učavanja.

Baviti se podučavanjem profesionalno, a posebno podučavanjem odraslih, čini ovu ulogu i proces slojevitim: sagledavajući sebe kao učitelja ili osobu koja podučava, paralelno se suočavamo i sa tim ko smo mi, kako prolazimo kroz ovaj proces kao učenici te kakve to implikacije ima na obe (ili sve) naše uloge i međuodnose.

Za postizanje balansa u ovim ulogama i u različitim kontekstima neophodno je posedovati, kako podsećaju Hajmlih i Norland (Heimlich & Norland) „i veštinu i dar i talenat i tehniku“ (prema Galbraith, 2004:4). Slike o „harizmatičnom nastavniku“ i stara pitanja o tome da li je podučavanje umetnost ili nauka ustupaju mesto pogledima na složenost i ne-linearnost ovog procesa za čiji uspeh nema jednog puta ni „pravila koja

treba da se slede” (Medić,2018:47). Ne postoji „sedam navika uspešnog podučavanja, niti pet pravila ka pedagoškom uspehu” (Brookfield,2006:1). Brojni priručnici, razvijeni tokom poslednjih decenija, usmereni su ka olakšavanju profesionalcima a posebno „novajlijama” u obrazovanju odraslih da se kreću kroz ovaj kompleksni zadatak. U njima se, međutim, mahom pojednostavljuju kako karakteristike odraslih kao polaznika, tako i mogući pristupi, odabir metoda i oblika rada, uz opasnost da prerastu u „magičnu kutiju saveta” pre nego u vodiče kroz često nepredvidivi, individualno, socijalno i kontekstualno specifični put ka dostizanju krajnjeg cilja – učenje. Kako poručuje Džarvis, podučavanje možemo shvatiti kao odraz i nauke i umetnosti; svođenje samo na metode ili samo na umetnost značilo bi da ga zaista ne shvatamo ili da pokazujemo „neodgovornost i neprihvatljivu ekscentričnost”.(Jarvis, 2003:47.).

Krećući se od modernističkog ka postmodernom razumevanju, dihotomija tradicionalno – aktivno ili tradicionalno – moderno podučavanje kritički se posmatra kao crno-bela slika previše kompleksnog fenomena i procesa. Kako podseća Prat (Pratt), čitav pokret kojim se favorizuje konstruktivistički pristup podučavanju nastaje delom kao reakcija na usmerenost ka nastavniku i na tradicionalni pristup – koji je još uvek zastupljen u praksi, kako u obrazovanju odraslih, tako i u visokom obrazovanju; ne odbacujući konstruktivistički pristup podučavanju, autor kritikuje tendenciju da se usvoji jedan dominantni pogled na učenje i podučavanje te tako „jedna dogma (orthodoxy) zameni drugom i određeni pristup promoviše kao 'dobro podučavanje koje pristaje svima'('one size fits all')” (Pratt,2002:5). Slično viđenje izražavaju poslednjih godina i autori koji su izraziti zastupnici (socijalno)konstruktivističke orientacije, zalažući se protiv isključivosti i dominacije jedne teorije ili pristupa u podučavanju (Gergen, prema Radulović, 2016).

Dok je tradicionalni pogled na podučavanje podrazumevao postojanje jedne istine – znanja – ili „prihvaćene teorije koja se širi posredstvom učitelja” (Jarvis,2003:39), u kasnom modernom, to jest postmodernom društvu, neguje se pluralitet kako u teorijskom tako i pogledu primene metoda.

Razlike u poimanju ovog kompleksnog fenomena rastu kada je reč o obrazovanju odraslih, usled raznovrsnosti područja, ciljnih grupa i

konteksta u kojima se ono odvija. Pre nego što dotaknemo razlike proistekle iz terminološke specifičnosti i multidimenzionalnosti uloga onih koji uče i podučavaju u obrazovanju odraslih, pomenućemo neka opšta određenja kojima se nastoji obuhvatiti sva širina i raznovrsnost, a izbeći varijabilnost pristupa podučavanju usled različitih teorijskih, koncepcijskih i kontekstualnih orientacija autora.

Naglašavajući dinamiku koja potiče od kontinuiranih promena i razvoja ovog procesa, autori ga simbolički predstavljaju kao 'spiralnu traku' (Galbraith) ili kao putovanje u kome su i oni koji podučavaju i oni koji uče u stalnom pokretu i menjanju (Deloz, prema Galbraith,2004). Ipak, zajednička svrha procesa podučavanja vidi se u „podršci ličnom rastu i razvoju koji utiče na profesionalne, socijalne i političke odlike onih koji uče” (Galbraith,2004:3).

Shodno karakteru i otvorenosti obrazovanja odraslih, autori podsećaju da podučavanje nije samo ono što se dešava u okviru formalnog obrazovanja ili isključivo od strane profesionalaca, već se može odvijati i kroz bliske odnose, poput porodičnih, unutar grupa rekreativaca, zajednica, socijalnih pokreta i svih vidova organizovanja (Halx,prema Brookfield,2013). U tim različitim kontekstima podučavanje se najopštije može definisati kao „svaki namerni akt dizajniran da pomogne nekome da nešto nauči” (Brookfield,2013:16). Još opštije, u suštini veoma slično, određenje nude Harst i Piters (Hirst & Peters) prema kojima je podučavanje namera da se ostvari učenje – dakle, „bilo koja aktivnost koja se sprovodi u cilju učenja, bez obzira kako vođena”(Jarvis,2004:139). Dalje, iako otvaramo pitanja poput onog da li postoji „nenameravano podučavanje” (Jarvis,2004), a posebno kada ga posmatramo u kontekstu incidentnog, nemernog učenja i preklapanja ovih procesa, karakterističnih za obrazovanje odraslih, fokus usmeravamo ka podučavanju koje se osmišljava i sprovodi sa namerom onoga ko podučava i to, pre svega, u kontekstu formalnog i neformalnog obrazovanja. Nesumnjiva važnost samoučenja i incidentnog, informalnog učenja, pa i mogućeg nenameravanog podučavanja, predstavlja ne manje važna i kompleksna pitanja čija širina nadilazi okvire ovog rada.

• • •

Podučavanje kao kompleksni fenomen zauzima jedno od centralnih mesta u naukama o obrazovanju. Andragoška razmatranja posvećuju posebnu pažnju višedimenzionalnosti uloge onih koji podučavaju što je istovremeno i uloga učenika. Uprkos raznovrsnosti određenja, zajednička nit u definicijama autora jeste da je podučavanje odraslih usmereno ka namernom pomaganju odraslima da uče. Reč je, dakle, o dinamičkom odnosu između učesnika u podučavanju i transakciji na relaciji učenje – podučavanje koji se odvijaju u različitim kontekstima i podsistemima. Imajući sve to u vidu, opredelili smo se za sledeće određenje: *Podučavanje odraslih je strateški osmišljen i osvešćen proces podrške učenju u skladu sa karakteristikama svih učesnika i specifičnošću konteksta u kome se odvija.*

Podučavanje i srođni pojmovi – terminološke i konceptualne odrednice

Terminološki gledano, u našem govornom području pa i literaturi u oblasti nauka o obrazovanju, smenuje se upotreba izraza podučavanje i poučavanje koji imaju izjednačeno značenje. Koristeći izraz poučavanje i tragajući za njegovim različitim značenjima, Džarvis (Jarvis) se poziva na niz tumačenja ponuđenih u rečniku (Oxford English Dictionary):

- davati sistematske informacije nekoj osobi o nekom predmetu ili vještini,
- profesionalno se time baviti,
- omogućiti nekoj osobi da nešto radi poučavanjem ili vježbom (plivanje, pisanje),
- biti zagovornik nekih moralnih principa (roditelji su me učili da opraćam),
- komunicirati, poučavati u skladu s moralnim načelima,
- navesti neku osobu, primjerom ili kaznom, da nešto radi ili ne radi[],
- odvratiti neku osobu od nekih stvari [].

(Concise Oxford English Dictionary, prema Jarvis, 2003:25).

Pojedine odrednice, kako zaključuje i Džarvis (2003), očigledno imaju pozitivne, a neke i negativne konotacije (poučavanje kao kazna za one koji ne žele da uče ili kao moralna pouka za onoga ko nešto skrivi). Takođe, pozivanje na moralna načela, principe, primere i sl., ukazuje na koren reči poučavanje – pouku - koja u našem jeziku zaista više asocira na izvlačenje zaključaka iz određenog ponašanja o tome šta je ispravno, a šta ne ili bar kakve lekcije smo dobili, jednokratno, kroz određeno iskustvo.

Mada je u našem jeziku prisutna i dozvoljena upotreba oba izraza (Matica srpska, 1960) naš je terminološki izbor *podučavanje*, čime naglašavamo da je reč o procesu koji vodi ka učenju u svim segmentima u kome se deluje na osobu na svim nivoima, ne samo moralnom i ne samo u pravcu nastavnika – onaj koji uči. Izraz *poučavanje* ovde koristimo samo kada to čini autor na čiji se iskaz pozivamo.

Podučavanje i nastava

Za bolje razumevanje bliskosti i relacija između ova dva pojma, korisno je, takođe, zaviriti u njihove terminološke odrednice; najpre, u pitanja korišćenja izraza u različitim jezicima. Kako se navodi u „Pedagoškom tezaurusu” (Potkonjak,1997), termin poučavanje u srpskom i engleskom, francuskom, nemačkom i ruskom jeziku (Teaching/ Instruction/tuition/training; Instruction/ Enseignement; Belehrung; Poucenie) gotovo se u potpunosti izjednačava sa navedenim prevodima reči nastava (Teaching/ Instruction; Enseignement; Unterricht; obucenie) (Potkonjak,1997: 97;81).

Prema odrednicama u „Pedagoškom leksikonu”, nastava i poučavanje takođe imaju identično značenje: „Proces nastave podrazumeva delatnost nastavnika (nastavu) i delatnost učenika (učenje), što predstavlja dve strane jedinstvenog procesa koji se odvija prema utvrđenom nastavnom planu i programu, a njime rukovodi nastavnik, sa stalnom ili promenljivom grupom učenika.” (Jakšić,1996). Kada je reč o poučavanju, ono predstavlja „didaktički posmatrano, sve radnje koje polaze od nastavnika u cilju rešavanja i vođenja procesa učenja. Podrazumeva aktivnosti nastavnika koje zajedno sa učenjem (aktivnostima učenika) čine dve strane jedinstvenog nastavnog procesa”. (Isto:386)

U domaćoj pedagoškoj literaturi, opet terminološki gledano i nezavisno od konceptualnog pristupa, prepoznatljiv pristup jeste da se rečju nastava označava ukupnost ovog procesa i konteksta u kome se odvija, odnosći se pretežno na okvir škole i obrazovanja dece i mlađih. (Dubljanin,2015;Radulović,2016).

Jednu od (ne tako čestih) pojmovnih distinkcija nalazimo među teoretičarima instruktivnog dizajna, prema kojima, u odnosu na podučavanje – posmatrano (sa kognitivističko- konstruktivističkih pozicija) kao proces pomaganja učenicima da grade vlastito znanje – nastavu bi trebalo shvatiti šire, kao „sve što se preduzima da bi se olakšalo svrhovito učenje“ (Reigeluth, 1999:20). Prema ovakvoj postavci, podučavanje (teaching) se neposredno odnosi na podršku učenicima u procesu učenja – što prepoznajemo i u ranije navođenim određenjima – dok bi nastava (instruction) mogla da

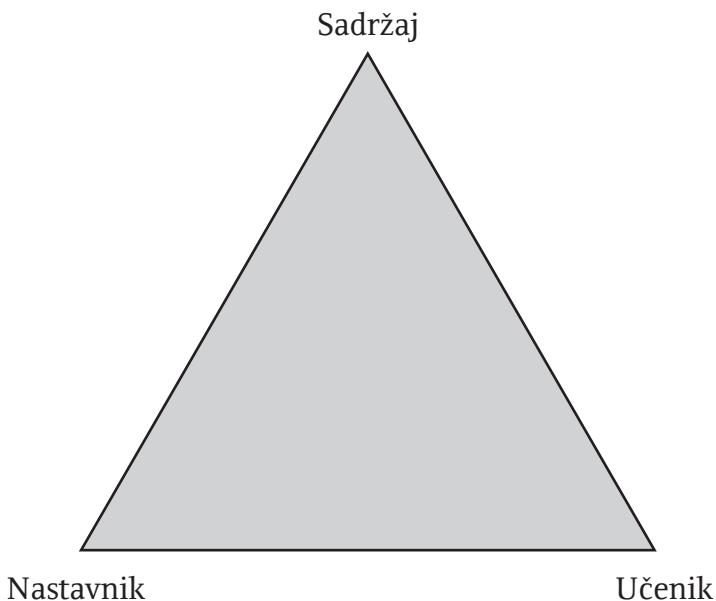
se posmatra kao obezbeđenje uslova i svih neophodnih elemenata kako bi se taj proces uspešno odvijao (Reigeluth, 1999).

Mada se kroz razvoj (post)modernih koncepcija prevazilazi pristup po kojem je učenik objekat nastavničkih uticaja, a elementi nastave se posmatraju u međuodnosu, sam pojam nastava i dalje se vezuje pre svega za školu, to jest institucije formalnog obrazovanja. Premda se danas striktne razlike u pogledu korišćenja resursa i programa neformalnog obrazovanja, kao i samostalnosti u informalnom učenju između dece i odraslih, u velikoj meri relativizuju, ne samo usled uticaja novih tehnologija na obrazovanje, svođenje obrazovanja odraslih, pa time i podučavanja, samo na okvir institucija, a posebno institucija formalnog sistema, teško da bi bilo opravdano. Iako se u svakodnevnom govoru sintagme poput „nastava za odrasle” ili „nastava stranih jezika” koriste i u slučajevima kada je reč o programima u neformalnom obrazovanju, pa i onda kada je to stvar isključive inicijative odraslog koji pohađa određeni program u digitalnom ili nekom drugom okruženju, sama priroda obrazovanja odraslih, koje se prostire na širok dijapazon sektora i oblasti, kao i status odraslih u učenju i odnos sa osobom koja podučava, ne dozvoljavaju svođenje na školski okvir i strogu institucionalnu ili nastavničku kontrolu nad ovim procesom.

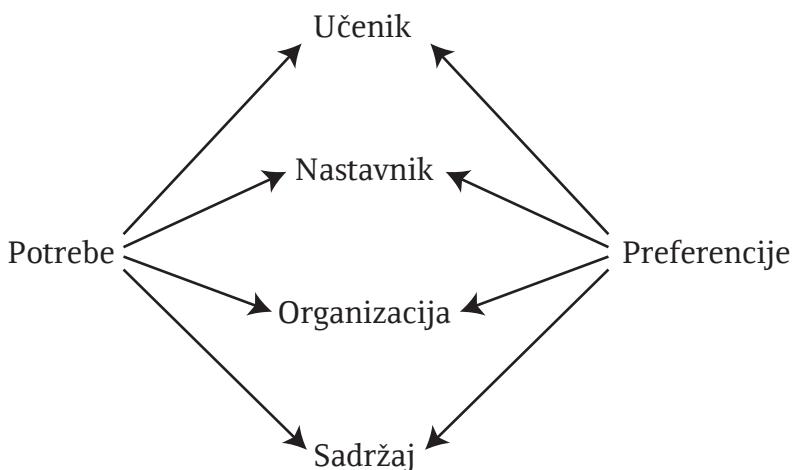
Posmatrajući obrazovanje odraslih kao planirano učenje, Kulić i Despotović (2010) govore o nastavi kao „sistemu poučavanja i učenja”, to jest kao „unapred potpuno struktuiranoj situaciji učenja i poučavanja” (Kulić, Despotović, 2010:211). Reč je dakle, o sistemu ili situaciji kao okviru za procese podučavanja i učenja koji se unutar njega odvijaju. Nastava se, takođe, vidi i kao „organizacija procesa učenja” (Medić, 2018).

Različiti modeli podučavanja čine svojevrsne konceptualne okvire reflektujući dinamiku i složenost ovog procesa. Nakon opštepoznatog „didaktičkog trougla” (slika 1) koji naglašava značaj nastavnika, učenika i sadržaja u procesu podučavanja, prepoznajući ih kao elemente nastave, razvijaju se modeli „četvorougla” (Jakšić, 1996), koji uvode ne samo element modernih sredstava za učenje, već najčešće određeni kontekst – najpre u smislu organizacije ili situacije u kojoj se podučavanje odvija.

Posmatrajući odnose između učenika, nastavnika, sadržaja i organizacije, koje nazivaju kategorijama, autori u obrazovanju odraslih uočavaju i dva ključna koncepta – potrebe i preferencije – koji sa navedenim kategorijama u međusobnim dinamičkim relacijama čine mrežu koja utiče na izbor strategija u podučavanju odraslih (Seaman/Fellenz, 1989:7). Dinamički međuodnos datih elemenata i uzajamnost uticaja naglašava se kao suštinska odlika ovog procesa i svim akterima pridaje aktivnu ulogu.



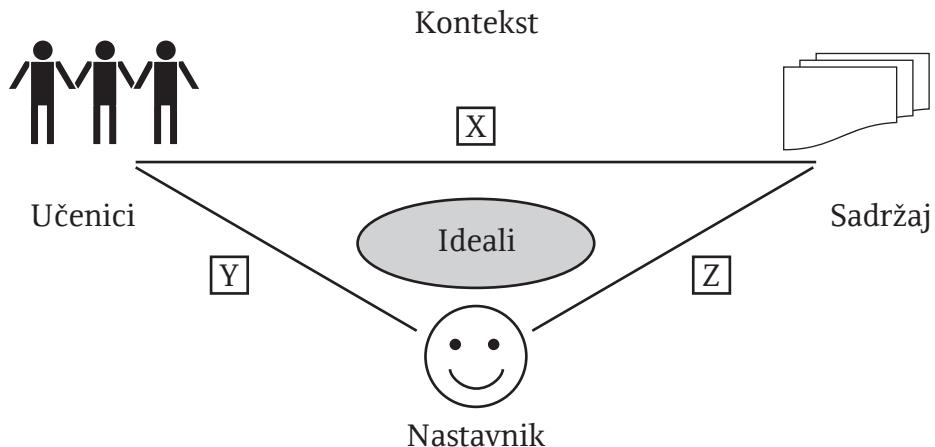
Slika 1: Didaktički trougao



Slika 2: Činioći odabira strategija podučavanja (Seamon, Fellenz, 1989)

Zastupajući postmodernističko viđenje podučavanja koje ne favorizuje jednu već „pluralitet dobrih nastava“ (Pratt, 2002; Pratt et al., 2016), Prat sa saradnicima razvija opšti model podučavanja (slika 3) od koga kreće u istraživanje prateći viđenja nastavnika za odrasle o tome kakva je uloga aktera u podučavanju (nastavnika i učenika), kakve su njihove međusobne relacije (Y), odnos nastavnika i učenika prema sadržaju (Z i X), a kako se ovi odnosi odvijaju u zavisnosti od uverenja (ideali) i konteksta. Povezujući ove elemente sa aspektima posvećenosti nastavnika (akcije, namere i uverenja), autori identifikuju pet perspektiva nastavnika¹ koje „upravljaju time šta činimo dok podučavamo i zašto mislimo da su te aktivnosti vredne ili opravdane“ (Pratt et al., 2016:13).

¹ Više o perspektivama u poglavlju Filozofija, uverenja i perspektive edukatora



Slika 3: Opšti model podučavanja Danijela Prata (Pratt et al., 2016)

Imajući u vidu dinamičnost međuodnosa, sveobuhvatnost činilaca i pluralitet dobrih podučavanja koje zagovaraju Prat i saradnici (2016), ovaj model smatramo najpogodnijim okvirom za razmatranje pitanja pristupa, strategija i metoda podučavanja odraslih u našem radu.

• • •

Razmatrajući sličnosti i razlike u određenjima i upotrebi termina podučavanje i nastava, prepoznajemo da se terminološki, pa i konceptualno, nastava vezuje češće za školski, to jest kontekst formalnog obrazovnog sistema koji čini samo segment obrazovanja odraslih. U andragoškoj literaturi pod pojmom nastava se najčešće podrazumeva okvir, organizacija elemenata koji podržavaju proces učenja i podučavanja. Ne zanemarujući značaj organizacionog okvira i neophodnih uslova koje valja obezbediti, naša usmerenost je ka samom procesu podučavanja i na međusobnom dinamičnom odnosu svih elemenata višeugla bez kojih proces učenja ne bi mogao da se odvija. Ako je nastava okvir, podučavanje i učenje jesu u srži unutrašnje slike; ako je nastava situacija, podučavanje je proces koji se, komplementarno sa učenjem, odvija u njoj gradeći dinamičke odnose sa

svim njenim elementima. U tom smislu, terminološki i pojmovno razlikujemo podučavanje odraslih od nastave.

Naglasak na podučavanju zasnovan je, takođe, na andragoškom otklonu od tradicionalnog shvatanja nastave kao procesa u kome nastavnik isključivo ima moć i funkciju kontrole, ka složenoj interakciji odraslih učesnika (koji međusobno mogu menjati uloge od onih koji podučavaju ka onima koji uče i obrnuto) noseći zajedničku odgovornost za učenje.

Podučavanje i učenje

Kako smo videli, već i terminološko, a posebno pojmovno, razmatranje podučavanja nezaobilazno sadrži promišljanje relacija sa učenjem. Bez obzira na teorijski, epistemološki i konceptualni specifikum, učenje se u različitim definicijama javlja kao pojam i proces bez koga se podučavanje teško može i objasniti, jer, kako poručuju ranije navođena određenja, a formuliše i Džarvis, „možda najznačajnije svojstvo poučavanja jest pomoći drugima da uče”(Jarvis,2003:25).

Učenje i podučavanje se, zaista, samo veštački mogu razdvojiti (Ross Gordon, 2002). Kao dva suštinski važna procesa koji se odvijaju paralelno, najčešće se prate i analiziraju: interakcija između učenika i onoga ko ih podučava i transakcija na relaciji podučavanje – učenje. Kako navodi Terhart, „...veza između poučavanja i učenja nije kauzalno- mehaničke prirode budući da učenje uvijek podrazumeva i vlastitu aktivnost onoga koji uči”. (Terhart, 2001:54). U obrazovanju uopšte, a posebno u obrazovanju odraslih, kako smo već naznačili, ove se uloge i procesi višestruko prepliću.

Koncept samousmerenog učenja ili samoobrazovanja, kao jedan od ključnih konstrukata karakterističnih za obrazovanje odraslih, upravo izostavlja fokus ka ovoj višestrukoj ulozi učesnika u procesu podučavanja. Među brojnim terminima koji se koriste u različitim sredinama i konceptima, ovaj konstrukt se pored ostalog naziva i samoučenje, samoinstrukcija ili samonastava (Tough, prema Kulić,Despotović,2010). Kako smisao ovog pristupa interpretira Terhart, „upravo učenje koje se oslanja na autoritete treba zamijeniti uvođenjem u samoorganizirane procese učenja i obrazovanja”(Terhart,2001:134).

Mada je težište u promovisanju ovog pristupa na negovanju i dostizanju samostalnosti (odraslih) u procesu učenja, uključujući i prepoznavanje sopstvenih potreba i planiranje ovog procesa, u kontekstu našeg razmatranja fokus je takođe na mogućnosti da učenici aktivno doprinesu ne samo usmeravanju podučavanja ka zadovoljavanju svojih potreba kako im odgovara, već da time, pre svega, doprinesu da se ostvari osnovna svrha podučavanja – učenje.

Ciljevi samousmerenog učenja, kao i učenja uopšte, a time i podučavanja, variraju u skladu sa teorijskim i filozofskim polazištima autora: dok humanisti govore o razvoju kapaciteta odraslih za (samousmereno) učenje (Knowles, Tough, Brocket, Hiemstra, prema: Merriam,2001) dotle pristalice teorija kritičkog i transformativnog učenja u centar procesa stavljuju socijalnu i političku emancipaciju, to jest samorefleksiju koja bi trebalo da pospeši autonomiju onih koji uče (Mezirow,Brookfield, prema: Merriam, 2001:9).

Mada se ka učeniku usmereno podučavanje smatra zajedničkom značajkom (post)modernog pristupa obrazovanju na svim uzrastima, orijentacija ka onima koji uče je u srži andragoškog pristupa, ne samo u smislu razvoja autonomnosti i kapaciteta za samoučenje, već u podsticanju učenika na aktivnost, uvažavanju njihovih potreba za učenjem i životnog iskustva. Podučavanje je, kako smo videli, proces pomaganja odraslima da uče, dok je obrazovanje organizovano učenje. Imajući u vidu da se učenje posmatra i kao „nadređeni pojam i obrazovanju i obučavanju“ (Pejatović,2019:77), možemo reći da se ono i ovde pojavljuje kao najviši cilj: interakcija između onih koji uče i podučavaju i naizmeničnost promene njihovih uloga trebalo bi, najpre, da služe obezbeđivanju uslova i vođenju procesa ka tome da se dogodi učenje.

Kako smo videli, i složili se, namera je važan pokretač i navigator podučavanja. Kako će se i sa kojih polazišta ona formulisati, delovaće na čitav dalji proces planiranja i dizajniranja – postavljanje cilja, odabir sadržaja, metoda, uspostavljanje određene klime za učenje, izbor modela evaluacije... Da li će se, međutim, ona i ostvariti, zavisiće opet od postignutog sklada svih elemenata i u velikoj meri od samih učesnika i konteksta u kome se podučavanje odvija. Ako se početna namera ne ostvari, postavlja se pitanje

da li se može govoriti o efektivnom podučavanju, to jest „možemo li govoriti o uspjehu ako dođe do nekog drugog oblika učenja osim onoga kome je poučavanje težilo?” (Terhart,2001:54). Kako se navodi, uspeh u podučavanju se teško može meriti samo dostizanjem prvobitno nameravanog, budući da se, usled delovanja dinamike svih aspekata i elemenata podučavanja, može desiti da dođe do neplaniranog i od nastavnika nenameravanog učenja (Oelkers,prema Terhart, 2001).

Razmatrajući odnos između nastave kao „potpuno struktuirane situacije učenja i poučavanja” i kurikuluma, Despotović (2010) takođe skreće pažnju da bez obzira na postavljene ciljeve i planirane sadržaje kao i napor nastavnika, do učenja, makar za određenu skupinu ili pojedince, ne mora svakako da dođe. Drugim rečima, može se desiti da se ne dođe do učenja koje je planirano dok se, zahvaljujući učenju od drugih učesnika, iz različitih izvora i sl., uprkos planu i struktuiranosti, može naučiti i nešto što nismo predvideli. Samim tim se, kako autor i zaključuje, „između onog što je planirano i onog što se dešava u toku učenja ne može staviti znak jedнакosti” (Despotović,2010:84).

• • •

Kompleksnost relacija učenje – podučavanje ovim se svakako ne iscrpljuje. Ovde dotaknuti aspekti služe da naglasimo njihovu nerazdvojivost, kao i dinamičnost i nelinearost njihovog odnosa. Učenje je svrha podučavanja i proces kroz koji prolaze ne samo oni koji u toj situaciji imaju ulogu učenika, već neminovno svi učesnici. Kako nas podseća Džarvis (2003) postoji, međutim, učenje i neučenje: isti proces nekoga vodi ka promeni, odnosno učenju, dok druge ostavlja nepromenjenim – čak i onda kada smo procesu podučavanja pristupili profesionalno, strateški i struktuirano. Učenje se ne dešava samo iz jednog izvora i ne može biti kontrolisano samo sa jednog mesta. To što je nameravano i planirano jeste preduslov da bi se podučavanje – a ne uvek samo nameravano učenje – desilo.

Kako s pravom naglašava Pecold (Patzold,2011), profesionalac koji podučava ne može naterati osobu da uči: može obezbediti uslove i podršku u tome, pri čemu su karakeristike i odnos sa okruženjem onih koji uče

kritični. Sledeći Toflerovu kovanicu (Alvin Toffler), u tom se smislu, kako predlaže i Pecold, odrasli koji uči može okarakterisati kao prokorisnik (prosumer), dakle onaj ko koristi znanja ili uslove za učenje (korisnik) ali i sam stvara proizvode (odatle prefiks pro) ili utiče na dostizanje ishoda ovog procesa (Pecold,2011:80). Jedna od karakteristika obrazovanja odraslih je fleksibilnost oblika i uloga onih koji uče i podučavaju, a podučavanje u tom kontekstu nije isključivo odgovornost ni rezultat aktivnosti nastavnika, već često prerasta u samoučenje ili samopodučavanje.

ODRASLI UČENICI U PROCESU PODUČAVANJA

Predstave o odraslima u procesu učenja

Terminološke varijacije u označavanju odrasle osobe koja se pojavljuje u ulozi učenika, kao i u drugim ovde razmatranim elementima podučavanja, upućuju ne samo na jezičke preferencije već često i na koncepcijske razlike. One su takođe i refleksija trendova, a u novije vreme svakako ukazuju na prevazilaženje ranije ustaljenih odrednica poput polaznik ili učesnik, u korist sintagme odrastao učenik, koja „iskazuje novu realnost u obrazovanju odraslih i afirmiše učenje kao jedan od kategorijalnih andragoških pojmoveva” (Kulić, Despotović, 2010:72).

Odrasli, danas, ne moraju pronalaziti instituciju i uključiti se u neki obrazovni program u okviru formalnog ili neformalnog obrazovanja, već se mogu, korišćenjem novih tehnologija ili samoučenjem, upustiti u proces učenja u skladu sa svojim potrebama, ciljevima, raspoloživim vremenom, mogućnostima i dostupnim resursima – u kućnom ili nekom drugom ambijentu. Različitost konteksta, u smislu neposrednog okruženja za učenje, ali i podistema obrazovanja odraslih, neformalnog ili formalnog, kao i informalnog učenja, značajni su za sagledavanje osobenosti odraslih učenika.

Raznolikost institucionalnih okvira, područja i oblika u kojima se odvija, smatra se specifikom obrazovanja odraslih, a otvorenost i fleksibilnost, kao i dostupnost različitim kategorijama zainteresovanih učenika prednošću koja prati ne samo široki spektar individualnih potreba već i društvene promene i zahteve našeg doba. Kako to izražava Terhart, „na osnovu svoje institucionalne, personalne, tematske i procesualne fleksibilnosti ono može mnogo lakše od tromog, administrativno do najsitnijih pojedinosti uređenog školskog sustava brzo i, prije svega, u skladu s potrebama polaznika reagirati na nove društvene, kulturne i individualne problemske situacije“ (Terhart, 2001:133). Ovakva potencijalna prednost, međutim, neretko pokazuje i svoju drugu stranu, koja se ogleda u nesigurnosti i nepredvidivosti (Terhart, 2001), poteškoćama praćenja i kontrole kvaliteta obrazovnih programa i njihovih ponuđača, komercijalizaciji kao trendu prilagođavanja tržišta znanja kratkoročnim ciljevima i zakonima profita ili u barijerama koje i dalje redukuju naizgled bezgraničnu dostupnost obrazovanja širokom krugu odraslih. Tek dotaknuti obrisi konteksta u kojima se odvija učenje odraslih i sistema obrazovanja odraslih svakako čine važan okvir za sagledavanje karakteristika i statusa odraslih učenika u procesu podučavanja koje su u fokusu našeg razmatranja.

Niz teorijskih koncepata i istraživačkih poduhvata inspirisan je „klasičnim“ Torndajkovim istraživanjima intelektualnih funkcija i karakteristika odraslih (Torndajk; Konrad i Džons; Veksler i dr.prema: Kulić, Despotović, 2010) dajući potporu zaključku da se može učiti u odrasлом dobu i izdvajajući specifičnosti odraslih učenika. Među najpoznatijim, 60-ih godina prošlog veka nastaje Noulesov (Knowles) skup ključnih pretpostavki o odraslim učenicima, prema kojima:

- 1) sa zrelošću odraslih javlja se tendencija ka samousmerenosti, mada u pojedinim situacijama mogu još zavisiti od drugih;
- 2) akumulira se rezervoar iskustva kao bogat resurs za učenje odraslih;
- 3) odrasli su svesni specifičnosti svojih potreba za učenjem koje su povezane sa stvarnim životnim zadacima i problemima;
- 4) umesto odložene primene, oni su okrenuti ka neposrednom korišćenju stečenih kompetencija (Knowles, prema: Brookfield, 1986; Taylor and Laros, 2014).

Iako po mišljenju autora ovakav opis nagnje predstavi o odraslima kao „superučenicima“ (Long, 2004:23), realna slika ipak govori o raznovrsnim iskustvima i potrebi da se zasnuje još više na nalazima istraživanja. Tokom 70-ih i 80-ih godina XX veka Noules revidira svoje prethodne pozicije o pedagogiji kao nauci i umetnosti obrazovanja mlađih i andragogiji kao nauci i umetnosti obrazovanja odraslih i opredeljuje se za model kontinuuma – od učenja usmerenog ka nastavniku do učenja usmerenog ka učeniku; oba pristupa mogu se primeniti i sa mlađima i sa odraslima, u zavisnosti od njihovih karakteristika i situacije (prema Merriam, 2001:6).

Osnovne postavke o karakteristikama odraslih u učenju inspirišu autore da usmere svoja istraživanja ka izdvajaju principa učenja odraslih koji su svakako služili kao dragoceni vodiči u podučavanju. Nalaze niza autora (Gibb, Miller, Kidd, Knox, Brundage and Mackeracher, Smith, Darkenwald & Merriam) i na njima zasnovanih principa učenja odraslih, Brookfield sumira na sledeći način:

- odrasli uče tokom celog života prolazeći kroz tranzicione faze koje specifično deluju na razloge i motive učenja;
- odrasli imaju različite stilove i strategije učenja, kognitivne sposobnosti i procedure, učeći na različite načine, u različito vreme i sa specifičnim namerama;
- po pravilu, oni preferiraju učenje orijentisano ka problemima, realnim životnim situacijama i neposrednoj primeni u praksi;
- prethodna iskustva deluju na učenje odraslih nekada podsticajno a nekada kao barijera;
- uspeh u učenju je povezan i sa self konceptom – slikom koju odrasli imaju o sebi kao učeniku;
- odrasli pokazuju sklonost ka samousmerenom učenju

(Brookfield, 1986:31).

Mada široko prihvaćene u obrazovanju odraslih i među istraživačima, ove postavke, kako tvrdi više autora (Brookfield, 1986; Long, 2004; Taylor & Laros, 2014) nisu uvek potkrepljene empirijskim nalazima na različitim uzorcima, proističući dominantno iz istraživanja na pripadnicima srednje klase, belcima, iz relativno razvijenih sredina. Dok se, s jedne strane, podseća na nalaze (Erikson, Pijaže, prema Brookfield, 1986) o elementima

samousmerenosti koji su otkriveni i u učenju dece, istovremeno se skreće pažnja i na to da autonomnost i spremnost za samostalnu aktivnost ima različite stepene i mogućnosti ispoljavanja u različitim kulturama. Kako Freire podseća, sklonost ka autonomiji kao sastavni deo ili čak preduslov samousmerenosti, vrlo se teško razvija i ispoljava u totalitarnim režimima, u kojima odrasli ne uspevaju tako lako da se nose sa izazovima i „kreiraju alternative kroz koje mogu da izraze svoju nezavisnost” (Brookfield, 1986:94). Nakon prвobитно crno-belih zaključaka o razlikama u učenju između dece i odraslih, sve više se pažnja usmerava na razlike među odraslima i na to da se unutar svoje grupe, odrasli „fiziološki, psihološki i sociološki više međusobno razlikuju nego deca” (Long, 2004:25).

Podrazumevajući da je varijabilnost među odraslima prisutna u svim pomenutim i drugim individualnim i sociokulturalnim aspektima, Long (2004) grupiše opште karakteristike odraslih značajne za učenje na sledeći način (Long, 2004:28-35):

- **Fiziološke karakteristike:** opadanje vizuelnih sposobnosti kod odraslih posebno nakon 40. godine; problemi sa slušom, manje izraženi nego vizuelni, često stvaraju problem zbog dominantnog oslanjanja na auditivne medije u podučavanju; nivo opшte energije koji deluje na pažnju i u korelaciji je sa nivoom energije nastavnika i ostalih učenika; opшte zdravstveno stanje – zdravstveni problemi mogu narušiti sposobnost odraslih da redovno pohađaju nastavu, ometati njihovu pažnju, redukovati sposobnost kreativnog rešavanja problema, refleksivnog mišljenja i slično;
- **Kognitivne karakteristike:** uprkos snažnom uticaju Pijažeovih nalaza o tome da su odrasli na formalnom stupnju kognitivnog razvoja, novija istraživanja (Arlin; Chiapetta; prema Long, 2004) relativizuju stav da isključivo uzrast doprinosi ovoj sposobnosti, uvodeći čitav niz faktora koji deluju na učenje kao na kognitivni proces, poput: prethodnog znanja, stavova i uverenja, kao i opšteg stanja učenika;
- **Karakteristike ličnosti:** varijabilnost i heterogenost odraslih je verovatno najizraženija u ovom domenu; različitost stavova, uverenja i utvrđenih obrazaca ponašanja odraslih, odnosno njihovo poznavanje, od ključne je važnosti za uspeh u učenju, odnosno podučavanju;

- **Iskustvene karakteristike:** pored autonomnosti (ili bar sklonosti ka njoj), iskustvo se najčešće ističe kao jedna od tipičnih odlika odraslih učenika. Kako s pravom naglašava Kid (Kidd), nije stvar samo u tome da „odrasli imaju više iskustva, već da je reč o različitim vrstama iskustva i načinima kako su organizovana“ (Long, 2004:33)
- **Karakteristike uloga odraslih:** njihova brojnost, promenljivost u istorijskom i smislu životnog ciklusa, mogući konflikti i doživljaj odraslog kao učenika bitni su i za proces učenja i podučavanja.

Analizirajući saznanja o specifičnostima odraslih kao učenika i njihovim implikacijama na učenje iz perspektive razvojnih teorija, autori takođe prepoznaju tri grupe karakteristika – fiziološke, psihološke i sociološke (Merriam, Caffarella, 1991). Funkcionisanje nervnog sistema i brzina reakcije dodaju se prethodno pomenutim trendovima u oblasti fizioloških promena, dok se među psihološkim ističu sekvencijalnost razvoja, životni događaji i tranzicije, a među sociološkim različiti aspekti sociokulturalnog konteksta i činilaca koji u tom pogledu deluju na učenje.

Novija andragoška literatura proširuje pojam odraslosti i posmatra odrasle ne samo u kontekstu njihovih prirodnih, socijalnih, već i duhovnih odnosa i interakcija sa svetom tokom kojih se kontinuirano dešavaju promene (Savićević, 2009).

Ne zalazeći dalje u složena pitanja razvojnih karakteristika odraslosti, čini se da se već i iz prethodnog kratkog osvrta mogu ocrtati opšti trendovi, poput sledećih:

- Promene u svim domenima i tokom čitavog života odraslih, a posebno sa produženjem životnog veka, imaju višestruke uzajamne veze sa njihovim kapacitetima za učenje i motivima sa kojima mu pristupaju;
- Učenje kao kognitivni proces u višestrukim je uzajamnim vezama sa afektivnim procesima, self konceptom odraslih, a posebno njihovom slikom sebe kao učenika, kao i sociokulturalnim uslovima i karakteristikama;
- Pored hronološkog uzrasta, odrasli učenici poseduju „veći ili manji stepen psihološke, socijalne i profesionalne zrelosti“ (Kulić, Despotović, 2010:71);

- Različitost supkulturnih i interkulturnih karakteristika određuje ne samo različite mogućnosti i pristup učenju za različite grupe odraslih, već i značenje koje se tome pridaje.

Karakteristike odraslih i pristup podučavanju

Ma kako opšti ili potkrepljeni istraživanjima na specifičnim uzorcima, prethodno sumirani principi učenja odraslih na različitim nivoima usmeravaju pristup podučavanju, uvažavajući karakteristične individualne, institucionalne, sektorske i sociokulturne kontekste.

Niz implikacija promena koje se kod odraslih mogu očekivati u različitim životnim periodima na fiziološkom nivou, pretače se najčešće u poruke profesionalcima koji ih podučavaju o potrebi za brižljivim prilagođavanjem auditivnih, vizuelnih i drugih elemenata (poput artikulacije izlaganja, veličine slova, neophodnog osvetljenja i drugih fizičkih uslova, vrste zadataka, karakteristika pripremljenog materijala za rad i sl.) Psihološke i socijalne karakteristike, posebno stavovi, uverenja, prethodna iskustva, radno - profesionalni status, opšte zdravstveno stanje i druge, navode se kao neophodni segmenti ukupne slagalice čije pažljivo sagledavanje i uvažavanje može znatno doprineti uspehu pa i zadovoljstvu svih učesnika u podučavanju.

Među specifičnostima odraslih u učenju, važnost iskustva i relacija ne samo sadržaja već čitavog pristupa podučavanju sa realnim životnim problemima stavlja se uobičajeno u prvi plan. „Bogato iskustvo jeste važna karakteristika odraslih, ali nije bitno samo po sebi - koliko način kako se ono unosi i kako mu se pristupa u procesu poučavanja; šta to iskustvo znači za polaznike, kako ih podstiče pri konstruisanju znanja, kako ista iskustva doživljavaju drugi članovi grupe, a koliko su vrednosno i naučno prihvativljiva” (Orlović Lovren, Despotović, Bulajić, 2016:58). Pored sklonosti da se ove odlike smatraju osnovom za odabir određenih metoda koje imaju veći potencijal da dovedu do efektivnijeg podučavanja, poput iskustvenih metoda, diskusije i rešavanja problema (Brookfield 1986), uvažavanje ranijeg iskustva koje obično implicira i prethodna znanja, jedan je od elementarnih

principa u dizajniranju i izvođenju obrazovnih programa namenjenih odraslima. „Nastavnici odraslih imaju u vidu, kada god je to moguće, važnost korišćenja prethodnih iskustava kako bi se stvorile veze sa novim materijalom koji se proučava ili setom veština koji se razvija. Ovo se naravno može raditi i sa decom, ali veća raznolikost i dubina iskustava koju su mnogi odrasli stekli, često znači da [u podučavanju odraslih] ima više mogućnosti da se to desi.”(Brukfield, 2013:19) Jedna od dominantnih u obrazovanju odraslih, teorija iskustvenog učenja, posebno ističe značaj iskustva za novo učenje (Rodžers, prema Maksimović, Nikolić Maksić, 2008:266). Prema tome, nije reč samo o prošlom, akumuliranom resursu iskustva učenika na koji se možemo osloniti u podučavanju, već i o aktuelnom konstruisanju iskustva u situacijama učenja, bilo da je ono proživljeno od strane učenika ili posredованo kroz određeni medij, tj.od strane onoga ko podučava – dakle, bilo da je reč o 'primarnom' ili 'sekundarnom' iskustvu (Jarvis, 2004).

Značaj i potreba ravnopravnosti učesnika u podučavanju odraslih dovodi se najčešće u vezu sa mogućnošću razmene ovih iskustava, njihovog stavljanja u funkciju u procesu učenja, kao i potencijala za kreiranje povoljne emocionalne klime, kao važne prepostavke uspeha u ovim procesima (Kulić, Despotović, 2010). Samu sintagmu poštovanje odraslih učenika kako Brukfield zaključuje na osnovu istraživanja, pojedini nastavnici tumače kao tretiranje ljudi kao odraslih, drugi kao nastojanje da im se „ne obraćaju sa visine”, treći da je u pitanju „ozbiljno uzimanje u obzir učeničkih doprinosova”, dok pojedini naglašavaju kako to za njih znači da „uče od svojih studenata-učenika više nego što oni podučavaju njih” (Brookfield, 2013:19).

Široko naglašavana dobrovoljnost obrazovanja odraslih, uvažavanje njihove odraslosti (ma kako teorijski i kulturološki interpretirane), kao i povezanost sa zainteresovanosti za specifične probleme koji su važan deo njihove životne situacije, činiće proces podučavanja efektivnijim, ali i primamljivijim, a potencijalne učenike samim tim više motivisanim da u njemu učestvuju. U tom smislu, usmerenost ka učeniku poprima u podučavanju odraslih šire značenje od samog principa uvažavanja njihovih potreba i karakteristika u učenju; ono nosi i značenje ove veze sa realnim životnim pitanjima. „Okrenutost polaznicima” postaje time središnjim načelom djelatnika u obrazovanju odraslih, i to kako na makrodidaktičkoj razini izrade

programa, tako i na mikrodidaktičkoj razini oblikovanja pojedinih situacija poučavanja i učenja“ (Terhart, 2001:134).

Motivi sa kojima odrasli ulaze u proces obrazovanja, u andragoškoj su literaturi godinama istraživani unutar studija participacije u institucionalno organizovanim programima. Njihovi rezultati, uopšteno, osim profesionalnih motiva, govore o potrebi odraslih da budu bolje informisani, osmisle svoje slobodno vreme, kvalitetnije obavljaju svakodnevne zadatke, ali i da sreću druge ljude, izbegnu dnevnu rutinu i sl.(Johnstone&Rivera, prema: Jarvis, 2004). U svakom slučaju, kako na osnovu svojih istraživanja zaključuje i Hol(Houle), učešće u bilo kojoj obrazovnoj aktivnosti se obično dešava na osnovu niza motiva, dok se istovremeno, na osnovu orientacija prema učenju, među odraslima mogu prepoznati oni usmereni ka cilju, ka aktivnostima ili ka učenju kao takvom (prema: Jarvis, 2004:73).

Nesumnjiv značaj motiva sa kojima odrasli dolaze u situaciju učenja, odnosno obrazovanja, njihovo složeno poreklo i višedimenzionalnost, svakako zahtevaju od onoga ko osmišljava i realizuje proces podučavanja, pažljive uvide i ugradnju i ovih elemenata u opštu sliku o odraslima za koje se proces i program dizajnira. Oni se mogu posmatrati kao deo šire osnove na kojoj se grade specifične strategije i pristupi za podsticaj i aktivnost u samom procesu učenja i podučavanja. Dok grupe opštih motiva za učešće u nekom obrazovnom programu korespondiraju sa individualnim i socijalnim profilom, životnom situacijom i opštim ciljevima odraslih, dotle motivacija za učenje i aktivnost u procesu podučavanja, mada na njima zasnovani, u velikoj meri zavise od pristupa podučavanju i načina kako se, u interakciji učenika i profesionalaca koji ga kreiraju i/ili realizuju, uspostavljaju i razvijaju odnosi.

Mesto sa koga se pritom kreće na kontinuumu „nesamostalno – samousmereno ili autonomno učenje“, umnogome će delovati na kvalitet i tip tog odnosa, kao i na ukupnu klimu i rezultate procesa, kako za one koji uče tako i one koji podučavaju. Nadograđujući ideju o samousmernom učenju i autonomiji odraslih u okviru šireg pristupa usmerenosti ka učeniku, danas se prepoznavaju koncepti poput heutagogije (Blaschke, 2012; Heick, 2018; prema Gravani, 2019) ili rizomatskog učenja (Harris, 2016; Mackness, Bell, & Funes, 2016; prema Gravani, 2019), koji zapravo i nastaju, kako smatra

Gravani (2019) kao 'ekstenzija' andragogije (Knowles), učenja zasnovanog na rešavanju problema i transformativnog učenja (Freire, Mezirow). Svima njima, zajednički je fokus na aktivnosti onih koji uče, njihove sposobnosti za samorefleksiju, metakogniciju, ali i učešće o odlučivanju o tome kako će proces teći - što zahteva fleksibilnost i od nastavnika i od kurikuluma (Blaschke & Hase, 2016; Gravani, 2019).

Karakterišući učenike u XXI veku kao heutagoške, Blaške i Hase (Blaschke & Hase) ocrtavaju njihov profil sledećim poželjnim osobinama: visoko umešni učenici; sposobni da pronađu adekvatne izvore učenja u moru informacija i baza podataka na Internetu ili u čitaonici; dobri istraživači sa adekvatnim digitalnim veštinama; da se kritički odnose prema važnosti informacija, da su u stanju da ih analiziraju i sintetišu, prepoznađu dobar argument i razlikuju korelacijske od kauzalnih veza (Blaschke & Hase, 2016:35). Na istom mestu, oni navode i spisak osobina kreiran od drugih autora, prema kojima bi odrasli učenici našeg doba trebalo da budu u stanju da:

- budu agilni i adaptabilni;
- poseduju razvijene oralne i pisane komunikacijske veštine;
- budu u stanju da sarađuju unutar različitih mreža;
- budu optimistični, razvijenih sposobnosti kritičkog mišljenja I rešavanja problema;
- pokazuju inicijativu;
- budu preduzetni;
- imaju viziju;
- budu rezilijentni;
- pokazuju empatiju i osećaj za globalno upravljanje.

(Gernstein, prema: Blaschke & Hase, 2016:35-37)

• • •

Od klastera osobina (Blaschke & Hase) do liste karakteristika ljudi XXI veka (Gernstein), izgleda, sve više, kao da se krećemo kroz spisak osobina profesionalca za koga je raspisan konkurs za određenu složenu poziciju, nego kroz odlike odraslih koji uče. Ukoliko je skup prepostavki o

učenju odraslih koje je sačinio Noules, kako smo pominjali, okarakterisan kao profil „superučenika“, liste poput prethodno navedenih pre deluju kao ocravanje „superlidera“ ili „nepobedivog Avatara“ u učenju ili nekoj drugoj aktivnosti. Svaka od navedenih karakteristika dobija specifično obliće u određenom kontekstu, a posebno s obzirom na to kakva prethodna iskustva učenja, životnu situaciju i aspiracije pokazuje odrasli učenik. U moru statističkih podataka o nepismenosti ili participaciji odraslih u institucionalno organizovanim programima ili različitim lista poželjnih osobina odraslih učenika, dragocena su, retka i neophodna dalja istraživanja specifičnih odlika odraslih koji uče – u konkretnom sociokulturnom i kontekstu podučavanja.

Orijentisani ka ulozi odraslih kao učenika u procesu podučavanja, ovde smo dotakli na istraživanjima i teorijskim uvidima zasnovane odlike i iz njih izvedene principe koji bi trebalo da služe kao orientiri u osmišljavanju i realizaciji obrazovnih programa za odrasle. U skladu sa našim osnovnim težištem, fokus ćemo nadalje izoštiti ka značenju koje ove predstave i saznanja o odraslim učenicima dobijaju u odnosu na odlike i uloge onih koji bi trebalo da vode proces podučavanja.

PROFESIONALCI U PODUČAVANJU ODRASLIH

Kako raste složenost sveta u kome živimo i očekivanja da on preraste u društvo koje uči, umnožavaju se i rasprave o ulogama i specifičnostima profesionalaca koji osmišljavaju i/ili vode proces podučavanja odraslih. Kompleksnost njihovih uloga umnogome proističe iz prethodno razmatranih specifičnosti onih koji uče, a i samog procesa učenja i podučavanja (Galbraith, 2004:3). Dodamo li tome raznolikost područja obrazovanja odraslih i neposrednih sociokulturnih, institucionalnih i drugih aspekata okruženja za učenje, varijabilnost postaje još veća, a time i teže definisanje uloge pa i očekivanja od onih koji podučavaju.

Istraživanja nisu potvrdila da baš određene osobine nastavnika neučinkovito vode uspehu. Zato se nastoje izdvojiti oblasti ekspertize, to jest kompetencija profesionalaca u podučavanju odraslih, koje su neophodne za kvalitetno osmišljavanje i vođenje ovog procesa. Za uspeh u podučavanju neophodno je, kako se naglašava, posedovati znanja o samom tom procesu, budući da samo stručna znanja jesu neophodna, ali nisu dovoljna (Galbraith, 2004:4).

Pod tim osnovnim, fundamentalnim znanjima koja su neophodna i za dizajniranje i sprovođenje programa obrazovanja odraslih, Kafarela i Retklif Daffron (Caffarella, Ratcliff Daffron) podrazumevaju sledećih pet

oblasti: učenje odraslih (posebno poznavanje iskustvenog, transformativnog i tradicionalnog, „starosedelačkog“ učenja); kulturne razlike (poznavanje sociokulturnih, ideoloških, geografskih i drugih lokalnih odrednica, posedovanje kulturoloških kompetencija); izgrađivanje odnosa (uključujući formalne i neformalne); moć i interes (u pozitivnom i negativnom značenju, kao sposobnost delovanja na druge) kao i tehnologiju (inoviranje tehnoloških sredstava i ugrađivanje novih tehnoloških dostignuća u dizajn i proces podučavanja) (Caffarella, Ratcliff Daffron, 2013:75).

I drugi autori se slažu da bi, pored posedovanja znanja u određenoj stručnoj oblasti, onaj koji podučava odrasle trebalo da ima „i druge karakteristike da bi pomogao odraslima da uče, poput znanja o procesu obrazovanja, adekvatnu filozofiju i stavove kao i veštine podučavanja i ‘meke’ veštine“ (Jarvis, 2004:142). Iz prethodnih navoda autora, jasno je da i pored korišćenja tog termina (characteristics) zapravo reč nije o karakteristikama već konceptima koje nastavnik ima – kako o sebi tako i o obrazovanju odraslih – kao i o kompetencijama za podučavanje. Neophodan je, naglašava se, balans između razumevanja sebe kao nastavnika i iznalaženja puteva za razvoj učenja koje će biti smisleno i podstaći lični i profesionalni razvoj (Galbraith, 2004:4).

Teorijskofilozofski okvir i uloge u podučavanju odraslih

Pored različitih pogleda na cilj obrazovanja i procese učenja, teorije učenja projektuju i specifične profile ili „slike o nastavniku“ (Radulović, 2016), bez obzira da li je reč o obrazovanju dece, mlađih ili odraslih. Tako je, recimo, za kognitivistički orijentisane teoretičare nastavnik najpre „izvor informacija i predavač...ili pak organizator nastavnih situacija u kojima učenici razvijaju kognitivne sposobnosti i veste“ (Radulović, 2016:39). Za bihevioriste, to je onaj ko podržava poželjne ili tačne odgovore nasuprot pogrešnima – budući da se greške izbegavaju (Belanger, 2011), dok u konstruktivistički zasnovanim teorijama nastavnik postaje „partner u procesu učenja, u procesu izgradnje značenja u datim situacijama“ (Pešikan, 2010:158). Humanistička orijentacija, zajednička pristalicama različitih teorijskih pravaca i svakako dominantna u andragogiji, vidi nastavnika ili osobu koja podučava kao „organizatora i facilitatora učenja, koji planira individualizovanu nastavu, gradeći prijatnu atmosferu u učionici, brinući o potrebama i o osećanjima učenika“ (Radulović, 2016:39).

Dominantne teorije učenja u andragogiji oslanjaju se na filozofske, kao i naučne – pretežno psihološke i sociološke – temelje, zbog čega je Hejv (Ten Have) opisuje kao „disciplinu prvog sprata“ (prema Gouthro, 2019:63). Ovakvu utemeljenost odražava i jedna od poznatih tipologija u andragoškoj literaturi (Elias&Merriam) prepoznajući sledeće ‘filozofije obrazovanja odraslih’: liberalnu, progresivističku, biheviorističku, humanističku i radikalnu (prema: Walter, 2009). Dok se u skladu sa liberalnim i biheviorističkim idejama, nastavnik vidi kao izvor autoriteta i kontrole ponašanja, preostali koncepti mu pre dodeljuju ulogu vodiča ili facilitatora, a unutar okvira radikalne pedagogije i funkciju aktiviste koji podstiče učenike na kritički dijalog i akciju (Elias&Merriam, prema Walter, 2009).

Niz teorijskih i filozofskih koncepcija učenja koje su ostvarile značajan uticaj na podučavanje u prethodnom veku, autori u obrazovanju odraslih, takođe, na dimenziji usmerenosti ka onima koji uče ili podučavaju, svode na dva osnovna pravca – instruktivistički i konstruktivistički; dok prvi naglašava ulogu nastavnika (instruktora) u postavljanju ciljeva i odabiru sadržaja

nezavisno od učenika, dotle drugi stavlja težište na učenike i „njihove interpretacije kroz samousmeravana istraživanja“ (Gold; Reeves; Merriam & Caffarella; prema Cercone, 2008:142).

Koristeći tipologiju autora Merriam i Kafarella (Merriam, Caffarella), Pol Belanžer (Paul Belanger), pored klasičnih teorijskih uticaja bihevioralnih, kognitivističkih, konstruktivističkih i humanističkih teorija, izdvaja i iskustvene i transformativne teorije učenja (Belanger, 2011) koje imaju vidan uticaj na teorijske koncepte učenja i podučavanja u andragogiji, a svakako i implikacije na ulogu onih koji podučavaju odrasle.

Istorijski posmatrano, na teorijskoj platformi obrazovanja odraslih dominirali su uticaji psiholoških teorija, a ponajviše biheviorističkih, da bi se vremenom fokus proširivao ka uvažavanju ne samo unutrašnjih pocesa (kognitivizam) već i konteksta i međusobnog odnosa učesnika (socijalne teorije, konstruktivizam, radikalne i teorije iskustvenog učenja) do metakognicije i refleksije nad sopstvenim obrascima i značenjima (transformativno učenje). Ovi se uticaji, kao i granice samih teorijskih pristupa svakako ne mogu tako jasno razdvojiti niti se tragovi ranije dominantnih ideja smatruju izbrisanim u savremenoj teoriji i praksi obrazovanja odraslih.

Ipak, osnovne ideje o tome kako se vidi učenje i čemu bi trebalo da bude usmereno daju okvir za razumevanje uloge koja se očekuje od profesionalca koji vodi proces podučavanja. Dakle, ako je učenje promena ponašanja, nastavnik bi, u skladu sa viđenjem biheviorista, trebalo da se potрудi da obezbedi sve uslove i načine podrške i vrednovanja postignutog, kako bi se željeno ponašanje dostiglo i utvrdilo. Ako se učenje shvata, kao u humanističkim teorijama, kao razvoj autonomije ličnosti i samoaktuelizacija, nastavnik je dominantno orientisan ka uvažavanju potreba i karakteristika ličnosti u celini i pružanje podrške njenom razvoju. U tom slučaju imaće prevashodnu ulogu facilitatora – ali se ona dominantno javlja i u kontekstu konstruktivističkih, radikalnih, iskustvenih i transformativnih teorijskih okvira, poprimajući unutar svakog od njih specifične primeše. Takođe, ni u jednom okviru ne nalazimo samo jednu, već više uloga nastavnika. Stoga je za razumevanje sopstvene uloge edukatora ili profesionalca u podučavanju odraslih neophodno dublje sagledavanje konceptualnih odrednica i teorijskih pristupa učenju.

Imajući u vidu dominaciju teorija iskustvenog učenja, radikalnih i teorija transformativnog učenja u andragogiji, čiji nastanak se vezuje (posebno u slučaju radikalnih, socijalno - kritičkih i transformativnih teorija) upravo za obrazovanje odraslih, podsetićemo na viđenje učenja koje nude, kako bismo se približili ulozi profesionalca u podučavanju kakvu one projektuju.

Iskustveno učenje

Teorije iskustvenog učenja naslanjaju se na shvatanja koja od XX veka razvijaju Džon Djui, Kurt Levin, Žan Pijaže, Vilijam Džejms, Karl Jung, Paolo Freire, Karl Rodžers i drugi (Kolb&Kolb, 2005). Pitanja iskustva i njegove uloge u učenju u andragoškoj literaturi posebno razmatra Noules tvrdeći da odrasli zapravo grade svoj identitet na stečenom iskustvu. Ukoliko ne uzmemu u obzir učenje koje su odrasli stekli kroz svoje iskustvo, mi zapravo „poričemo ko su oni, odakle dolaze, kakve sličnosti i razlike nose“ (Caffarella&Ratcliff Daffron, 2013:53). Kao što smo već naglasili razmatrajući karakteristike odraslih kao učenika, reč nije samo o prošlom, akumuliranom, već i o aktuelnom iskustvu koje se stiče tokom učenja iz različitih izvora i pažljivo kreiranih ili kokonstruisanih situacija.

Kako smatra Džarvis, dajući svoj nesumnjivi doprinos ovom području andragoškog istraživanja, iskustvo na kome se uči u procesu podučavanja može biti, ranije ili u tom trenutku, proživljeno od strane samog učenika ili primarno, i posredovano, kroz određeni medij, tj. od strane onoga ko podučava, dakle sekundarno (Jarvis, 2004).

Uprkos specifičnim razlikama među pojedinim teoretičarima, Kolb i Kolb (2005) smatraju da se kao zajedničke prepostavke multidimenzionalnog i nelinearnog modela iskustvenog učenja mogu izdvojiti sledeće:

- 1) Učenje je proces a ne samo ishod;
- 2) Svako učenje je ponovno učenje (re-learning)
- 3) Učenje zahteva rešavanje konflikta između dijalektički suprostavljenih vidova adaptacije na svet;
- 4) Učenje je holistički proces adaptacije na svet;

- 5) Učenje je proizvod sinergijske transakcije između osobe i okruženja;
- 6) Učenje je proces kreiranja znanja kroz transformaciju iskustva i kreativnu tenziju između četiri modaliteta: usvajanja iskustva (konkretno iskustvo i apstraktna konceptualizacija) i transformisanja iskustva (reflektivna opservacija i aktivno eksperimentisanje)

(Kolb & Kolb, 2005:194)

U skladu sa ovim polazištima, podučavanje bi trebalo da teče kroz facilitaciju zasnovanu na postojećim uverenjima i idejama učenika o određenoj temi i podršku njihovoj proceni, ispitivanju i integrisanju u nove reformulisane ideje, na šta se ponajpre odnosi kovanica 'ponovno učenje' (Kolb & Kolb, 2005). Mada su prethodno opisani procesi mahom kognitivne prirode, autori, posebno u kasnijim radovima, naglašavaju da učenje kao holistički proces, a time i podučavanje, prema ovim teorijskim postavkama obuhvata integrисану osobу: mišljenje, osećanja, opažanje i ponašanje (Kolb & Kolb, 2005).

Za facilitatora ovog procesa važna je još jedna funkcija iskustva odraslih u učenju: uvažavanje njihovih iskustava ne znači bespogovorno prihvatanje da su sva ona dobra i pozitivna, već nosi važan motivacioni potencijal za njihovo aktivno uključivanje u proces i mogućnost unošenja novih uvida u diskusiju (Caffarella, Ratcliff Daffron, 2013).

Transformativno učenje

Teorijske osnove transformativnog učenja postavio je Mezirow (Mezirow), a njihovom razvoju u andragoškoj literaturi doprinosi niz autora, među kojima posebno Dirks, Tejlor, Kreton i Njuman (Dirkx, Taylor, Cranton, Newman). U odnosu na „psihokritičnu“ perspektivu (Mezirow), u novije vreme se prepoznaju bar tri alternativne pespektive transformativnog učenja: psihanalitička, psihorazvojna i emancipatorska; dok su prve dve više orijentisane na individualni nivo, poslednja uvažava i naglašava značaj socijalnog konteksta za transformativno učenje (Taylor, 2008).

Uz sve specifičnosti, osnovna ideja koja je zajednička različitim perspektivama unutar ove teorije jeste da se učenje posmatra kao proces „u kome odrasli učenici preispituju svoje vrednosti, uverenja i perspektive o svom životu i relacijama sa okruženjem u kome žive“ (Caffarella, Ratcliff Daffron 2013:54). Centralnu ulogu ovde ima kritička refleksija, koja je u konceptu koji kreira Mezirou prevashodno kognitivni proces, dok ga autori kasnije vide i kao „neracionalni“ („extrarational“) i afektivni proces (Cranton, 2006:12). Mada su sposobnosti kritičke samorefleksije i reflektivnog rasuđivanja, smatra Mezirou, verovatno već prisutne kod odraslih kao posledica prethodnog razvoja, zadatak obrazovanja odraslih jeste da im pomogne da ih i ostvare, „razvijajući veštine, uvide i dispozicije od značaja za njihovu delanost“ (Mezirow, 2003:62).

Transformativno učenje obično je podstaknuto određenim događajem ili trenutkom („aktivirajući događaj“) koji za određenu osobu ili grupu ima posebno značenje (Cranton, 2002; Caffarella, Ratcliff Daffron, 2013), dok neki drugi pojedinac ili grupa mogu potpuno drugačije doživeti isti momenat. Da bismo reflektivali, preispitivali određenu pojavu, odnosno perspektivu koju zauzimamo, neophodno je da je budemo svesni, da o njoj razvijemo određeni diskurs, navodi Krenton, opisujući transformativno učenje kao spiralni, a ne linearni proces (Cranton, 2002). Tek tako ćemo sagledati da li nam perspektive pomažu da bolje organizujemo informacije i značenja ili nas ometaju u opažanju ili razumevanju; ovakav proces doprinosi ne samo uvidu u postojeće načine kako saznajemo i razumevamo svet oko sebe, nego u mogućnosti drugačijeg gledanja i pridavanja značenja sopstvenom iskustvu (Dirkx, 1998).

Naglašavajući takođe holističku prirodu takvog učenja, koje uključuje ne samo osećanja već i druge vrste saznavanja (intuitivno, somatsko) i odnose sa drugima, Tejlor (2008) govori o implikacijama ovih teorijskih postavki na praksu, to jest ulogu onoga ko podučava. Ukoliko žele da podstiču transformativno učenje, praktičari bi dakle trebalo da obezbede uslove za aktivni dijalog o osećanjima, kao i razmišljanjima učenika; ukoliko žele da podstaknu promenu i prevladaju neke od otpora i mogućih barijera, oni bi trebalo da dobro upoznaju učenike kao individue i primene raznovrsne pristupe, poštujući ulogu njihovog životnog iskustva (Taylor, 2008).

Bez obzira na pristup i strategiju onoga ko podučava, kako smatra Krenton, ukoliko ih zasnivamo na transformativnom učenju, neophodno je obezbediti dijalog između nastavnika i učenika, kao i učenika međusobno; od ključne važnosti je pritom umeće da se postigne dinamički balans između izazova, podrške i osnaživanja učenika, ili 'klima izazova' (Cranton, 2002:71). Uz otvaranje brojnih pitanja o ovoj interakciji i odnosima među svim učesnicima u podučavanju, koja bi trebalo da pokrenu dalja istraživanja, autori posebno naglašavaju kako je za uspeh u transformativnom podučavanju neophodno jako dobro poznavanje učenika i njihovog 'selfa' u specifičnom kontekstu, pri čemu je ključan stav onoga ko podučava da veću važnost ima odnos sa učenicima nego strategija koju će primeniti (Dirkx, 1998). Tejlor takođe poručuje da podučavanje iz perspektive transformativnog učenja predstavlja više od nastavne strategije – to znači podučavati iz određenog ugla gledanja, iz obrazovne filozofije. Preuzimanju takve uloge trebalo bi da prethodi otvoren odgovor na pitanje koje profesionalac u podučavanju postavlja samom sebi: „ Da li sam spreman-spremna da se i sam(a) transformišem u procesu pomaganja svojim učenicima da se transformišu? To znači zastupanje stava da su bez razvoja duboke svesnosti o našim vlastitim referentnim okvirima i tome kako oni oblikuju praksu, male šanse da možemo podstaći promenu kod drugih (Taylor, 2008:13).

Radikalna pedagogija i socijalnokritičke teorije učenja

Teoretičari ovog pravca zauzimaju socijalnu perspektivu naglašavajući pitanje pravde, moći, jednakosti i kolektiviteta. Prema zastupnicima ove orijentacije, obrazovanje odraslih se posmatra kroz „društveno-politička sočiva“, služeći kao instrument za kritičku analizu normi i poziv na akciju (Clover et.al, 2010:24). Kako tvrdi otac radikalne pedagogije Paolo Freire, odrasli uče kako bi se oslobodili ugnjetavanja prisutnog bilo kroz siromaštvo, diskriminaciju, rasizam ili seksizam, preispitujući strukture sistema koji ih podržava (Walter, 2009). Učenje je u tom kontekstu proces kritičke refleksije i osvećivanja kroz koje se razotkrivaju obrasci moći i strukture koje generišu nepravdu među ljudima (Kilgore, 2001). U centru ovog pristupa je osnaživanje odraslih kroz obezbeđenje mogućnosti za razumevanje i oslobađanje od ograničavajućih struktura koje su kako u njima, tako i van

njih – čime se transformišu „od posmatrača ili žrtve u aktere ili agente promene, oblikujući i preoblikujući sopstvene živote, zajednice i društva ovog sveta“ (Clover et.al, 2010:25).

Bliskost postavki o učenju i podučavanju između transformativnih i koncepata radikalne teorije ne čudi imajući u vidu da su ideje Paola Freirea snažano uticale na razvoj transformativnog učenja (Dirkx, 1998). Kako smo videli, postavke o socijalnoemancipatorskom karakteru učenja Tejlor svrstava među alternative teorija transformativnog učenja; na njoj izrastaju tri pristupa podučavanju: prvi, kritička refleksija sa ciljem razotkrivanja (ili ponovnog otkrivanja) moći i pomoći učenicima da razviju svest o svom potencijalu da transformišu društvo i sopstvenu realnost; drugi, oslobađajući pristup, zasnovan na metodama usmerenim ka rešavanju problema i podsticanju dijaloga i treći, horizontalni odnos ravnopravnosti na relaciji nastavnik – učenik, pri čemu nastavnik deluje kao akter političke promene (Freire, Macedo, prema Taylor, 2008:7-8).

Prema viđenju Džarvisa, Freire zapravo promoviše humanistički pristup podučavanju naglašavajući da bi nastavnik trebalo da otkloni barijere prema učeniku, da govori 'istim jezikom' i počne 'odande gde su učenici', da osvesti kako oni konstruišu značenja i kako vide svoje potrebe za učenjem, ohrabrujući ih da istražuju i uče iz svojih iskustava (Jarvis, 2004:212). Proces učenja se prema ovom pristupu sastoji od akcije i refleksije (praxis) koje su u međusobnom dijalektičkom odnosu (Dirkx, 1998). Mada u početku vidi profesionalca u podučavanju odraslih kao facilitatora, Freire u kasnijim radovima govori o nastavniku koji nastupa kao autoritet, ali ne i autoritativno ili manipulativno; autoritet nije suprotstavljen slobodi koju učenici imaju da istražuju i kreiraju u procesu učenja, već je zasnovan na kompetentnosti onoga ko podučava i ko podstiče pre svega humani potencijal za delovanje (agensnost) u učenicima, trudeći se da postigne balans između autoriteta i slobode (Mayo, 2014:11).

Posmatrano iz perspektive kritičke pedagogije koja „demaskira moć“, podučavanje postaje, kako smatraju autori (Kuchukaydin, Cranton, 2014) „subverzivna aktivnost“ u kojoj je uloga edukatora odraslih da ih podstiče na preispitivanje hegemonije i na participaciju u učenju, koja ima implikacije na praksu obrazovanja odraslih, a moguće efekte i na njihov društveni

angažman (Kuchukaydin, Cranton, 2014:20). U istom pravcu, Njumen (Newman) još direktnije predlaže podučavanje „za prkos“ (defiance) koji predstavlja osvešćen akt zasnovan na izboru koji činimo, suočeni sa društvenim pojavama koje ograničavaju naša prava i demonstriraju moć (2006). Propuštajući kroz socijalnokritičku prizmu koncept učenja okrenutog ka učeniku pa i shvatanja iskustvenih i transformativnih teorija učenja o tome da u učenju treba krenuti najpre od poznavanja sebe, Njumen smatra da bi učenje trebalo da počne od posmatranja spoljašnjeg sveta i prepoznavanja ‘neprijatelja’, dakle analize onoga što nas sputava i ograničava naša prava i slobodu, da bismo tek nakon toga preispitivali sebe „sa pragmatičnim ciljem da se ospособimo kako bismo prkosili našim neprijateljima“ (Newman, 2006:59).

Negujući socijalnokritičku orijentaciju, Brukfild smatra da je „glavni zadatak odraslog doba učenje o tome kako da se kreiraju i održe sistemi koji ohrabruju ljude da tretiraju jedni druge sa posvećenošću i pravedno“ (Brookfield, 2013:20). Podučavanje odraslih, kako smo ranije videli, za Brukfilda predstavlja namerni akt kojim se pomaže odraslima da uče – prevashodno kako da praktikuju vlastitu moć (Brookfield, 2013). Glavna namera profesionalaca u podučavanju jeste dakle da pomognu učenicima da „shvate koliko već znaju i kako njihovo iskustvo, analizirno kritički i kolektivno, može da doprinese reagovanju na probleme sa kojima se suočavaju u zajednicama, organizacijama i pokretima“ (Brookfield, 2013:20).

U centru Brukfildovog koncepta je takođe pitanje moći, pa je glavni zadatak nastavnika da razume dinamiku moći u individualnom i grupnom učenju (Brookfield, 2013:33). Posmatrajući kritičko mišljenje kao preispitivanje naših prepostavki, osvećivanje perspektiva i mogućnosti, Brukfild smatra da ono zapravo leži u osnovi našeg praktikovanja moći (2013) te veliki deo svog rada posvećuje razvoju ‘tehnika podučavanja’ za kritičko mišljenje i konceptu ‘moćnog podučavanja’ (powerful teaching).

• • •

U nameri da sagledamo neke od dominantnih okvira unutar kojih se razvijaju viđenja uloge edukatora, odnosno profesionalca u podučavanju

odraslih kroz različite teorijske pravce i orijentacije u oblasti andragogije i obrazovanja odraslih, dotakli smo tek njihove osnovne ideje o učenju i položaju aktera u tom procesu. Uviđajući specifičnost perspektiva pojedinih autora, istovremeno se kao očigledna nameće isprepletenost ovih teorija i njihova zajednička fundiranost u teorijskofilozofskoj tradiciji, pre svega, konstruktivizma, humanističkih i socijalnih orijentacija.

Tabela 1: Teorijski pristupi i uloga učenja, učenika i edukatora u podučavanju odraslih

Teorijski pristup	Teorije iskustvenog učenja	Radikalne i socijalno kritičke teorije učenja	Transformativne teorije učenja
Zastupnici	Kolb, Šon, Džarvis	Freire, Brukfild, Njumen	Mezirou, Dirks, Tejlor, Kreton
Shvatanje učenja	Proces transformacije iskustva u znanje (veštine i stavove)	Proces kritičke refleksije i akcije (praxis)	Preispitivanje i transformacija perspektiva
Uloga učenika	Aktivan učesnik u adaptaciji kroz rešavanje konflikta: usvajanje i refleksija nad iskustvom	Aktivan učesnik u dijalektičkom odnosu sa okruženjem	Aktivan učesnik u preispitivanju perspektiva i dijalogu
Uloga edukatora	Facilitator Refleksivni praktičar	Facilitator Nastavnik Aktivista	Katalizator Facilitator

Mada kratki i elementarni, opisi u prethodnoj tabeli služe kako sumiranju osnovnih pogleda različitih teorijskih pravaca na učenje, na ulogu edukatora i učenika, tako i osvrtu na njihove zajedničke karakteristike. Dok, na primer, u teorijama iskustvenog učenja centralno mesto ima samo iskustvo i njegovo transformisanje u znanje, autori naglašavaju značaj refleksije nad iskustvom, kako to čini Šon, razlikujući „refleksiju o akciji“, to jest naučenom iz određenog iskustva i „refleksiju u akciji“ ili promenu mišljenja ili ponašanja tokom same aktivnosti (Caffarella, Ratcliff Daffron, 2013). Istovremeno, kako smo videli, kritička refleksija stoji i u središtu transformativnih teorija a značajna je i za radikalno i socijalno- kritički pristup, čiji autori, pre svega Freire i Brukfild, najčešće se svrstavaju i među teoretičare transformativnog učenja. Dok se u pojedinim konceptima profesionalac u

podučavanju vidi kao facilitator, u drugima kao partner u učenju, treći ipak naglašavaju da je reč o nastavniku čiji se autoritet zasniva na kompetentnosti, ali ne prerasta u autoritarnost. On je u suštini facilitator i u okviru iskustvenih i transformativnih i radikalnokritičkih teorija – s tim što u okviru radikalno kritičkih teorija razvoj kritičkog odnosa i autonomnosti bi trebalo da vodi ka socijalnoj promeni, ne samo učenju (Taylor, Tisdell, 2000). Ista uloga tako poprima specifične modalitete pod svetлом različitih teorija i ciljeva podučavanja odraslih, a dodaju joj se i druge, različite uloge koje podupiru ostvarenje tog cilja u određenom kontekstu. Uvažavanje iskustava odraslih, horizontalna relacija ravnopravnosti sa nastavnicima-facilitatorima-vodičima kroz učenje, razvoj kritičkog mišljenja i aktivitet, javljaju se kao činioci koji prožimaju sve ove pristupe čineći njihove zajedničke odlike, uz sve specifične nijanse različitosti.

Iako radikalni i socijalnokritički pristup najdirektnije zastupaju ideju pravednosti i pitanja jednakosti, ideje o refleksiji nad individualnim i kolektivnim iskustvom, na teorijskim premisama zasnovana transformativna praksa i konstruktivistički pogled na međuodnos učesnika u podučavanju svakako ne zanemaruju važnost okruženja i socijalne odnose.

Uz sve specifičnosti i posebnosti navedenih i srodnih teorijskih pravaca, posmatrajući njihove implikacije na podučavanje, čini se da su zajedničke tačke od kojih je u ovaj proces neophodno krenuti i imati ih u vidu kada je uloga profesionalca koji podučava odrasle u pitanju, sledeće:

- Učenje je holistički proces;
- U centru učenja je iskustvo i refleksija nad njim;
- Učenje je proces transformisanja iskustva – u znanje, stavove, delovanje;
- Učenje je svrha podučavanja koje zahteva balans između izazova i podrške, moći i slobode;
- Podučavanje odraslih je proces u kome se razvija odnos ravnopravnosti na relaciji sa nastavnikom i ostalim učenicima;
- Podučavanje se zasniva na kritičkom preispitivanju i osvećivanju vlastitih uverenja, moći i iskustava edukatora koji pomaže učenicima da isto to ostvare u procesu učenja.

Podučavanje je, dakle, višedimenzionalni i slojeviti proces angažovanja cele ličnosti – kako onih koji uče tako i onih koji vode taj proces u kome i sami uče. Stoga je i uloga profesionalaca u podučavanju odraslih neminovno višestruka, multidimenzionalna. Ona nije prost zbir elemenata koji se mogu pozajmljivati iz različitih koncepata, već proizvod uvida u teorijska viđenja svrhe i procesa učenja, kreiranja vlastite perspektive i delovanja u skladu sa njom. Kako smo videli, prema postmodernističkom stavu, jedna perspektiva ili uloga ne vodi garantovano ka uspehu niti je bolja od drugih.

Baveći se značajem poznavanja teorija o učenju odraslih za profesionalce u podučavanju odraslih, Gouthro (Gouthro, 2019) izdvaja neke od važnih argumenata: ono im pomaže da spoznaju složenost učenja i podučavanja; zatim, da preispituju vlastite prepostavke i uverenja o podučavanju i učenju, pomažući i učenicima da urade isto; dublje razumevanje određene teorije pomaže da bolje osmislimo i strategiju podučavanja usklađenu sa situacijom u različitim kontekstima; teorijski zasnovano razumevanje socijalnih odnosa i struktura kao i njihovog upliva na individualne puteve i mogućnosti učenja, pomaže u zadovoljavanju potreba odraslih; uvidi u odnose moći u učenju i podučavanju pomažu u uspostavljanju relacija sa onima koji uče (Gouthro, 2019:73).

Mada bavljenje formalnim teorijama učenja nije uvek jednostavan proces i zahteva poznavanje brojnih disciplina i filozofskih koncepata, kako podseća i Gouthro (2019), ono je značajno i stoga što je u međusobno dinamičnoj vezi sa našim ličnim uverenjima i prepostavkama o učenju i podučavanju. Ne samo da nam, kako smo videli, pomaže da ih osvestimo i uporedimo, već i naše lične teorije povratno deluju na razumevanje i prihvatanje formalnih teorijskih koncepata – a sve zajedno, na viđenje naše uloge u podučavanju, izbor pristupa i stav o njegovojo opravdanosti, potrebi za inoviranjem ili preispitivanjem (Nicolades, Marsick; Brookfield; prema: Gouthro, 2019). Na osnovu ovakvih uvida u teorijsko-filozofske postavke, ali i vlastitu filozofiju obrazovanja i poznavanje podučavanja odraslih, edukatori formiraju konstrukte koji se često u literaturi nazivaju implicitnim ili neformalnim teorijama učenja – a time i podučavanja.

Neformalne teorije učenja i podučavanja

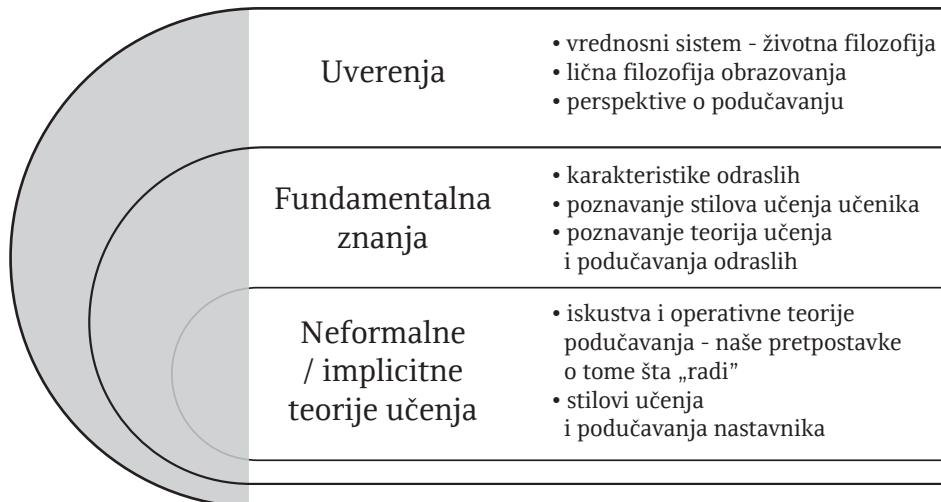
Neformalne teorije podučavanja čine, prema mišljenju Tejlora, Dirksa i Prata (Taylor, Dirkx, Pratt, 2001), zajedno sa uverenjima i fundamentalnim znanjima, tri oslonca 'pedagoškog sistema' nastavnika. One se retko precizno formulišu, ali se naslanjaju na ono što se smatra suštinskim za podučavanje odraslih (fundamentalna znanja) i šta ih opravdava (ključna uverenja), utičući na doživljaj uloge i odgovornosti nastavnika i predstavu o tome šta funkcioniše a šta ne u podučavanju odraslih (Taylor, Dirkx, Pratt, 2001:5).

Kako smatra Gutro, neformalne teorije učenja su „prepostavke koje stvaramo, koje oblikuju kako ćemo nešto raditi i mogu uticati na naš pristup podučavanju i učenju u formalnom, neformalnom i informalnom kontekstu“ (Gouthro, 2019:61). Kako smo naveli, one su u uzajamnom odnosu sa formalnim teorijama učenja, koje mogu odstupati ili biti u saglasju sa našim sopstvenim konstruktima.

U razmatranjima ličnih konstrukata nastavnika o učenju i podučavanju, u literaturi se često može naići i na termin 'implicitne teorije' koji se nekada koristi kao sinonim za neformalne teorije, a nekada da označi njima srođan pojam. Kako smatra Nielsen (Nielsen), reč je o trokomponentnom konstraktu koji obuhvata 1)iskustva nastavnika u učenju, 2) stilove učenja nastavnika i 3) stilove podučavanja a predstavlja 'sistem implicitnih znanja i uverenja' (Nielsen, 2008:156). Praksa podučavanja je, kako smatraju i ranije pomenuti autori (Gutro, Brukfild, Nikolades, Marsik), određena kako posedovanjem eksplicitnih, tako i ovih implicitnih znanja nastavnika o podučavanju.

Istražujući implicitne teorije kreativnosti univerzitetskih nastavnika, Maksić i Pavlović ih određuju kao „lične konstrukcije koje obuhvataju uverenja o tome koje osobine, sposobnosti, sklonosti, stavovi, preferencije, aktivnosti i ponašanja čine kreativnost ili su sa njom povezane“ (Sternberg, prema Maksić, Pavlović, 2019:68). Prateći odnos između uverenja nastavnika i prakse podučavanja, autori govore o njihovoј visokoj međusobnoj konsistentnosti (Taylor, Dirkx, Pratt, 2001:6).

Dakle, prema navedenim postavkama, uverenja nastavnika (edukatora) ili čine sastavni deo njihovih implicitnih (neformalnih) teorija o podučavanju ili zajedno sa fundamentalnim znanjima predstavljaju oslonac za uspostavljanje pedagoškog sistema. Prema našem viđenju, fundamentalna znanja, uverenja i na njima zasnovane implicitne teorije, čine osnovu za uspostavljanje andragoškog sistema ili pristupa i njegovu primenu u podučavanju odraslih (slika 4).



Slika 4: Andragoški pristup podučavanju

Filozofija, uverenja i perspektive edukatora

Bez obzira na različita određenja, autori, kako smo videli, vide važnu vezu između neformalnih teorija učenja i uverenja koje edukatori, odnosno nastavnici, imaju. Traganjem za osnovom na kojoj počivaju odluke o procesu podučavanja, zaključuje se da je to zapravo lična filozofija obrazovanja, kao skup uverenja povezanih sa širim vrednosnim okvirom koji nas vodi kroz životne odluke – ili „životnom filozofijom“ (Zinn, 2004:40).

Poput neformalnih teorija i ova lična filozofija ne može se uvek eksplisitno izraziti, ali je važno osvestiti je i imati u vidu da svaki učenik takođe ima uverenja, čije poznavanje je dobro za „pregovaranje o svakodnevnoj realnosti“ između nastavnika i učenika (Taylor & Tisdell, 2000:1) Obrazovna filozofija je, dakle, ugrađena kako u uverenja, tako i u praksi onoga ko podučava, te je refleksijom nad njom moguće uočiti usklađenost između onoga što mislimo da treba (ili da radimo) i onoga što zaista radimo. Kako zaključuju Argiris i Šon (Argyris, Schon) ovde je reč o odnosu između teorija koje odražavaju uverenja (espoused) i operativnih (theories in use) teorija koje su neretko u konfliktu (prema: Zinn, 2004).

Polazeći od potrebe da se ovaj mogući nesklad osvetli, to jest ostvari uvid u ličnu filozofiju obrazovanja – dakle i praksi podučavanja – autori razvijaju instrument, Inventar filozofije obrazovanja odraslih (PAEI) koristeći tipologiju filozofija u obrazovanju odraslih (liberalna, progresivna, bihevioralna, humanistička, radikalna), koju nude Elias i Merijam (Ellias & Merriam, prema Zinn, 2004). Dakle, podvlačeći i u ovom kontekstu značaj poznavanja i teorijskofilozofskog, kao i ličnog okvira obrazovne filozofije, predlaže se jedna od tri strategije u razvoju „radne filozofije“, odnosno viđenja edukatora u kom pravcu bi trebalo da usmerava podučavanje – kao podršku učenju koje uvek vodi ka promeni: 1) prihvatanje jedne od filozofija (ili teorija) učenja (obrazovanja odraslih); 2) razvijanje sopstvenog pristupa zasnovanog na eklektičkom povezivanju elemenata različitih teorija ili 3) izbor jedne teorije kao okvira i nadgradnje „lične obrazovne filozofije“ (Zinn, 2004:49).

O važnosti sklada između uverenja i aktivnosti edukatora govori i Daniel Prat sa saradnicima (Daniel Pratt), čiji smo model podučavanja i dinamičkih odnosa među elementima prethodno predstavili. Na osnovu istraživanja 250 edukatora i stotine hiljada njih koji su u međuvremenu popunili Inventar perpektiva podučavanja (TPI)¹, sa svojim timom Prat identificuje pet perspektiva: transmisivnu (usmerenost ka sistematičnom prenošenju sadržaja), razvojnu (usmerenost ka razvoju kognitivnih struktura učenika), negujuću (podrška učenicima da ostvare realne ciljeve uz uvažavanje prethodnih iskustava i razvoj poverenja), socijalnoreformsku (podsticanje učenika na zauzimanje kritičkih stavova, koji će ih osnažiti za preduzimanje društvene akcije) i praktičnu – šegrtovanje (učenici se podstiču da izvode zadatke u okviru svoje „zone razvoja“ i u autentičnom okruženju) (Pratt et.al., 2016). U ovom okviru, perspektive predstavljaju „set uverenja i namera koje usmeravaju i opravdavaju naše akcije (koje obuhvataju naše strategije podučavanja i pristupe ocenjivanju)“ (Pratt et.al, 2016:39). Perpektive su, dakle, svojevrsna sočiva kroz koja „posmatramo svet podučavanja i učenja“ (Pratt et.al, 2016:40). Mada se autori ograđuju od toga da su ovo i jedine perspektive, kao i da je retko samo jedna od njih dominantna, oni zapravo zaključuju da se razlika među njima stvara na osnovu toga kom elementu podučavanja je edukator najviše posvećen; ova posvećenost (lojalnost, osećaj odgovornosti), ispoljava se na tri nivoa: kroz uverenja, namere i akcije (Pratt et.al, 2016).

Kako navode Elias i Merijam, usvajanje – a dodali bismo i osvećivanje – vlastite filozofije učenja i podučavanja predstavlja jednu od ključnih komponenata profesionalnog odnosa prema podučavanju (Galbraith, 2004, 13.) Takav uvid, smatra se, ima značaja i za sagledavanje i praktikovanje određenog stila u podučavanju.

Stil podučavanja i učenja odraslih

Mada je prostor između uverenja, poznavanja sebe i odraslih učenika, odnosno implicitnih znanja i prakse onoga ko podučava kompleksan i bogat

¹ Link ka Inventaru: <http://www.teachingperspectives.com/tpi/>; verzija inventara na srpskom jeziku, prevod: Violeta Orlović Lovren i Svjetlana Tubić

specifičnostima, ovde ćemo nastojati da sagledamo komponente oko kojih se autori slažu i osnovne relacije stila podučavanja i stilova učenja odraslih.

Stil podučavanja autori vide kao „skup karakteristika, stavova, crta i kvaliteta koje nastavnik pokazuje u situaciji učenja i podučavanja“ (Galbraith, 2004:6.) Kako navode Hajmlih i Norland (Heimlich & Norland), uprkos različitim značenjima koja se pridaju nastavnom stilu, preovlađuje u literaturi razumevanje da je reč o „preferenciji-sklonosti ka određenom ponašanju u podučavanju“ koje odražava kongruentnost, usklađenost između nastavnikovih uverenja i ponašanja; to je više od metoda i odnosi se na „ukupnu razmenu na relaciji podučavanje-učenje“ (Heimlich & Norland, 2002:17).

Ova razmena, kako autori napominju, biće specifična u odnosu na osobenost odnosa između elemenata podučavanja - nastavnik, učenik, grupa, sadržaj i okruženje (Heimlich & Norland, 2002). Oni su prisutni u svakoj situaciji podučavanja-učenja, samo što su međusobni odnosi i važnost svake od komponenata različiti u zavisnosti od situacije, ali i načina kako ih nastavnik doživljava (Heimlich & Norland, 2002).

Stil podučavanja, dakle, nije stvar nasumičnog izbora, već relativno postojan konstrukt povezan sa obrazovnom filozofijom, kao segmentom šire životne filozofije onoga ko podučava (Conti, 2004:85). Da bi se dostigla ova usaglašenost, kako smo već razmatrali, edukator bi trebalo da analizira svoja uverenja i vrednosti s jedne i praksu sa druge strane i da na različite načine radi na njihovom usklađivanju. Filozofskoteorijska polazišta svakako doprinose razvoju određenog stila u podučavanju; posmatrajući obrazovanje, time i podučavanje i učenje odraslih iz humanističke perspektive, Džarvis takođe podvlači da je ovde reč o nečemu višem od ciljeva, metoda i sadržaja – dakle o stilu podučavanja i moralnom pristupu učesnicima u ovom procesu (Jarvis, 2004). U odnosu na instrumentalni pristup, koji se poziva na egzaktno, merljivo i pragmatično, važnost stila podučavanja, kako smatra Džarvis, još je jasnija kada ga pogledamo iz perspektive umetnosti podučavanja: ovde je fokus na humanističkom i moralnom, te u takvom odnosu instrumentalizam ustupa primat „podršci ljudskim bićima da dostignu sopstveni potencijal, bez nametanja unapred određenih ishoda, ne zanemarujući pritom važnost onoga što se uči u tom procesu“ (Jarvis, 2004:195).

Terminološki pa i konceptualno, stilovi podučavanja su povremeno izjednačavani sa samim pristupima ili orijentacijom u podučavanju, koja se, kako smo ranije videli, kreću na kontinuumu od usmerenosti ka nastavniku prema usmerenosti ka učeniku. Mada se orijentacija ka učeniku smatra dominantnom u obrazovanju odraslih, složenost uverenja, teorijskih preferencija, kao i osvešćenost o razlici između njih i prakse koju sprovodi, mogu dovesti i do toga da je sudeći po onome šta profesionalac stvarno radi u procesu podučavanja on realno bliže jednom, istovremeno težeći da dostigne drugi pol ove dimenzije. Isto tako, kako se navodi, različiti stilovi mogu voditi nastavnika ka primeni iste orijentacije – biti usmeren ka učeniku ili sadržaju (Heimlich & Norland, 2002). Jedan od široko poznatih i korišćenih instrumenata za procenu stila podučavanja – Skala principa učenja odraslih (PALS), zapravo je zasnovan na ova dva pristupa, a visoki skorovi na njoj pokazuju da edukator praktikuje stil usmeren ka onome ko uči (za više informacija i uvid u skalu, pogledati: Galbraith, 2004).

Galbrajt (2004) izdvaja pet oblasti znanja koja su edukatoru od suštinskog značaja za razvoj stila u podučavanju odraslih:

- 1) Poznavanje principa prakse – koji zapravo govore o poznavanju odraslih kao učenika (uključujući i sebe koji u procesu ima i ulogu učenika), kao i o načinima kako podsticati učenje u interakciji učenje-podučavanje;
- 2) Poznavanje sebe – kao edukatora u različitim situacijama i kontekstima; međuzavisnost uverenja, vrednosti i stavova je osnova za razvoj lične filozofije, a razumevanje filozofije je primarno za razumevanje „dobre nastave“ (Galbraith, 2004:13).
- 3) Poznavanje odraslih kao učenika – počevši od sebe kao učenika, preko različitih karakteristika odraslih u pogledu motivacije, činilaca participacije, prehodnih iskustava, kao i raznolikosti njihovih stilova učenja.
- 4) Poznavanje sadržaja – mada je stil više pitanje forme i obrazaca ponašanja, sadržaj je važan za odabir strategije, utičući na stil i organizaciju podučavanja u određenom kontekstu i uslovima (Seaman & Fellenz, prema Galbraith, 2004.).
- 5) Poznavanje metoda – kao „sredstava koje koristimo u učenju i podučavanju kako bismo unapredili ovaj proces“ (Galbraith, 2004:18).

Uvažavanje i poznavanje svih ovih aspekata smatra se ne samo poželjnim izborom profesionalaca u podučavanju, već, opet, odlikom profesionalizma. Uprkos opšteprihvaćenoj važnosti veze između razumevanja sebe i mogućnosti da razumemo one koje podučavamo (Jarvis, 2003:47), u andragoškoj literaturi nisu, kako smatraju autori (Heimlich & Norland, 2002), dovoljno zastupljena proučavanja edukatora u ulozi celoživotnog učenika. Ona bi svakako doprinela kvalitetu podučavanja, najmanje u dva pravca: sa gledanju relacija između ličnog stila učenja i stila podučavanja edukatora i boljem poznavanju stila učenja odraslih učenika.

Veze između dve uloge odraslih - učenika i onoga ko podučava - svakako su uzajamne. Dok sa jedne strane iskustva u podučavanju utiču na preferencije u učenju, dotle preferencije ili stilovi u učenju takođe utiču na to kako će neko podučavati, a sve to opet kakav će stil podučavanja izgraditi (Nielsen, 2008:156). Dok pominjani autori o stilovima učenja govore kao o „različitim načinima percipiranja i rešavanja problema i situacija u datom kontekstu učenja“ (Sternberg; Nielsen; prema Nielsen, 2008), drugi ih definišu kao preferencije u učenju ili kao „kompleksne načine na koje i uslove u kojima učenici najefikasnije i uspešnije opažaju, procesuiraju, zadržavaju i prizivaju ono što pokušavaju da nauče.“ (James & Blank, prema Galbraith, 2004:15) Polazeći od modela iskustvenog učenja, stilovi učenja se definišu kao „individualne razlike u učenju, zasnovane na preferencijama određenih faza ciklusa učenja“ (Kolb & Kolb, 2005:195), koje su određene kako našim nasleđem, tako i specifičnim iskustvom i odlikama konkretnog okruženja (Ibid.).

Dok se stilovi učenja odnose na „ukorenjene načine na koje osobe procesuiraju informacije“, strategije učenja se tiču „načina kako učenici pristupaju određenoj situaciji učenja“ (Conti & Kolody, 2004:184). Prema ovim autorima, strategije učenja u obrazovanju odraslih obuhvataju pet konceptualnih područja: metakognicije, metamotivacije, memorije, kritičkog mišljenja i upravljanja resursima (Fellenz&Conti, prema Conti & Kolody, 2004:184). Mada se naglašava složenost stila učenja, autori napominju da je značaj osvećivanja vlastitog stila učenja kako za učenika tako i za onoga ko podučava, u tome što vodi ka prepoznavanju strategija – učenja i podučavanja – koje mogu dovesti do ostvarenja željenih rezultata (James & Maher, prema Galbraith, 2004).

Dan i saradnici (Dunn et al.) razvijaju model prema kome je stil učenja „način na koji se svaki učenik koncentriše, procesuira i zadržava nove i složene informacije“, dok je ‘stilu učenja prilagođeno podučavanje’ zasnovano na individualizaciji nastave u skladu sa uvidom u prethodnu analizu stila učenja učenika (Dan i saradnici, prema Boström, Lassen, 2006:183). Kako autori navode, više od 70 modela stilova učenja zasnovanih na različitim teorijskim konceptima praćeno je i nizom instrumenata za analizu stila učenja, među kojima su neki najčešće korišćeni, kao Kolbov Inventar Stilova, Upitnik za stilove učenja Hani i Mamford (Honey, Mumford), Indeks kognitivnog stila Alinson i Hejz (Allinson, Hayes) i dr.(Coffield et al., prema Boström, Lassen, 2006).

Kao što su stilovi učenja odraslih važni za sagledavanje profila onih koje podučavamo, tako je svest o sopstvenom stilu učenja edukatora, kako smo videli, značajna za sliku o sebi kao učeniku, ali i za refleksiju nad sopstvenim stilom podučavanja. U različitim fazama karijere, kako se napominje (Nielsen, 2008), relacije među ovim konstruktima će slabije ili jače međusobno delovati i u različitim pravcima određivati pristup, stil i strategiju podučavanja a takođe i putanju profesionalnog razvoja edukatora.

Mada su stil učenja i podučavanja, kako smo naveli, relativno postojani, reč je o dinamičkim konstruktima koji se očigledno menjaju usled delovanja različitih činilaca, a među njima refleksija nad sopstvenim stilom igra značajnu ulogu. Ovo široko polje za proučavanje otvara mnoga pitanja za dalja istraživanja, a u kontekstu ove knjige iz njega posebno izdvajamo značaj stalnog reflektovanja edukatora nad aktivnostima i karakteristikama koje su neposredno u vezi sa stilom podučavanja (Conti, 2004:78). Time se, makar posredno, osvećuju i ostali činioci implicitnih teorija, poput vlastite filozofskoteorijske orientacije i fundamentalnih znanja o podučavanju odraslih. Samim tim, veće su mogućnosti sagledavanja i definisanja strateškog pristupa i strategija podučavanja, koje čine težište našeg interesovanja.

• • •

Poznavanje karakteristika odraslih učenika, uvažavanje njihovih stilova učenja kao i prethodnog i aktuelnog iskustva u učenju, u središtu su fundamentalnih znanja o podučavanju odraslih, koja, kako smo videli, čine jedan od stubova andragoškog pristupa podučavanju.

Već i kratak osvrt na karakteristike odraslih učenika pokazuje da se njihov opis kreće od trendova uočenih u istraživanjima, preko generalizacija na čitavu populaciju odraslih, do projekcija poželjnih osobina kojima bi trebalo da se odgovori na zahteve savremenog doba. U svakom slučaju, bilo da se iz uočenih trendova izvode principi podučavanja odraslih ili na zahtevima savremenog doba zasnivaju očekivanja i od učenika i onih koji ih podučavaju, uloga profesionalaca u ovom procesu je uopšteno viđena kao „pomaganje u učenju“, „olakšavaće učenja i obrazovanja“ (Kulić, Despotović, 2010).

Okrenutost ka učeniku u podučavanju odraslih je neupitina, kako smo videli, ne samo u pravcu aktiviranja i na potrebama i interesima zasnovanog dizajna, već kroz povezanost čitavog procesa sa iskustvom i životnom situacijom onih koji uče. Otuda, kako zaključuje Brookfield, podučavanje odraslih zahteva usmeren fokus ka raznovrsnim iskustvima i ulogama odraslih, kao i uvažavanje njihovog ravnopravnog statusa (Brookfield, 2013). Nastavnik u obrazovanju odraslih treba da teži stvaranju povoljne emocionalne klime, koristi iskustva učenika, da obezbedi povratnu informaciju i ohrabri participaciju, što bi Jensen okarakterisao „dobrom nastavom“ (prema Brookfield, 1986). Polazeći takođe od tipičnih odlika odraslih učenika, Tof (Taugh) naglašava da je u podučavanju neophodno obezbediti poštovanje, ravnopravnost učesnika u dijalogu, uvažavanje „samoplaniranih kompetencija“ odraslih i stvaranje mogućnosti da se uči iz njihovih „pomažućih aktivnosti“ (prema: Kulić, Despotović, 2010:207).

Prethodno razmatrani aspekti andragoškog pristupa – od uverenja i perspektiva, preko fundamentalnih znanja (karakteristika odraslih, teorija učenja i podučavanja), do implicitnih teorija i stilova profesionalaca, kako smo videli, daju specifično značenje karakteristikama ili prioritetnim funkcijama koje bi oni trebalo da imaju u podučavanju odraslih. One se najčešće

označavaju ulogama, a u obrazovanju odraslih posebno naglašava njihova raznovrsnost i brojnost, shodno širini i raznolikosti modaliteta, oblika i vrsta obrazovnih mogućnosti koje se nude. Imajući u vidu značaj konteksta podučavanja – ne samo kao elementa situacije učenja, već i u širem smislu, kao individualno percipiranog, socijalno kulturnog i ukupnog okruženja, u nastavku ćemo sagledati uloge profesionalaca u podučavanju odraslih i kroz prizmu ovog fenomena.

Kontekst za učenje i uloge profesionalaca u podučavanju odraslih

Očekivanja od profesionalaca u podučavanju odraslih i uloge koje ima, a time i pristup koji primenjuje, istorijski se menjaju ne samo sa promenama socijalnog, kulturnog, ekonomskog i ukupnog okruženja i uslova, već i kroz teorijskofilozofske trendove, među kojima se u novije vreme ističe postmodernistički stav o značaju uvažavanja specifičnosti konteksta za učenje.

Individualno i socijalno okruženje i pristup podučavanju odraslih

Kako navode Kafarella i Merijam (Caffarella, Merriam), kontekstualna perspektiva u istraživanju učenja odraslih sadrži dve dimenzije: interaktivnu, koja se odnosi na neodvojivost učenja od konteksta u kome se odvija (vidljivu u iskustvenim, situaciono- kognitivnim i teorijama intelektualnog razvoja) i strukturalnu, koja naglašava specifičnosti koje pol, rasa, klasa i etnicitet unose u proces učenja (posebno prisutnu u kritičkim, postmodernističkim i feminističkim teorijama) (Caffarella, Merriam, 2004).

Razmatrajući odnos ličnosti i okruženja u proučavanju stilova učenja iz perspektive teorija iskustvenog učenja, Kolb i Kolb (2005) uvode konstrukt „prostora za učenje“ (learning space), naslanjajući se na Levinov (Kurt Lewin) koncept „životnog prostora“ kao „psihološkog okruženja koje osoba subjektivno doživjava“ (Marrow, prema Kolb & Kolb, 2005:199). Učenje, dakle, nije univerzalni proces, već „mapa teritorija učenja, referentni okvir unutar koga se mogu razvijati i korelirati različiti načini učenja“ (Kolb & Kolb, 2005:200). Sociološka tumačenja koja, prema autorima (Kolb & Kolb) daju doprinos konceptu životnog prostora (u značenju koje mu pripada Levin) prepoznaju se i u ekološkoj teoriji ljudskog razvoja Bronfenbrennera (Bronfenbrenner) koji govori o *mikrosistemu* kao neposrednom prostoru (učionica), *mezosistemu*, koji obuhvata druge segmente života i učenja (porodica, organizacija i sl.), *egzosistemu* koji se odnosi na neformalne i formalne strukture, institucionalne politike i procedure i *makrosistemu* – koji

podrazumeva institucionalne obrasce i vrednosti šire kulture (prema Kolb & Kolb, 2005, kurziv:VOL).

Posmatrajući odnos između ljudi i životne sredine, jedan od uglednih teoretičara obrazovanja za životnu sredinu Džon Smajt (John Smyth), poziva se na psihološki stav Kloda Bernara (Claude Barnard) o postojanju dva tipa okruženja – jednog, spoljašnjeg, i drugog, unutrašnjeg, koje nastaje na osnovu naše percepcije sredine; na nju deluju kako naši motivi, potrebe, karakteristike i konstrukcije značenja, tako i signali koje dobijamo spolja (Smyth, 2006). U tom procesu, važan momenat za obrazovanje i ulogu onih koji podučavaju jeste razumevanje da učenici, kao i nastavnici, nisu pasivni primaoci spoljašnjih signala te da je neophodno razvijati kritički odnos „prema onome što nam se kroz komunikaciju prenosi od drugih kao i prema onome šta sami opažamo“ (Smyth, 2006:249). U tom dinamičkom prepletu spoljašnjih i unutrašnjih činilaca, od onoga ko podučava se očekuje da, uvažavajući ih, kreira i održava prijatnu i podstičuću klimu u smislu povoljne i podsticajne atmosfere za učenje, što je uloga koja se posebno naglašava u postavkama humanističkih, teoretičara iskustvenog, konstruktivističkog, radikalnog i transformativnog opredeljenja.

Doprinos konceptu „prostora za učenje“ prepoznaje se i u Vengerovoj (Wenger) teoriji situacionog učenja, koja takođe ne posmatra situacije učenja samo u fizičkom smislu, već kao subjektivno iskustvo u socijalnom okruženju, utkano u „zajednice prakse“ koje imaju svoje norme kroz čije prihvatanje se odrasli socijalizuju, „izlazeći izvan ekskluzivnog uticaja nastavnika i van zidova učionice“ (Kolb & Kolb, 2005:200).

Sledeći ove, kao i ranije predstavljene teorijske postavke i koncepte iz perspektive uloga profesionalaca u podučavanju odraslih, izdvaja se bar nekoliko važnih momenata: okruženje za učenje je dinamički prostor interakcije između aktera i svih aspekata, uključujući objektivne, kao i subjektivno opažene. Pristup podučavanju, u tom smislu, neophodno je da sadrži kritički stav prema sopstvenom, kao i doživljaju okruženja drugih, ali i da uvaži ne samo ove, već i specifičnosti konteksta koji se menja u odnosu na to da li se proces podučavanja odvija u učionici ili zajednici prakse, u prirodi ili u sociokulturnom kontekstu koji pokazuje manji ili veći senzibilitet za pitanja rodnih, rasnih, etičkih i svih drugih prava. Imajući u vidu tek ovih nekoliko

aspekata, može se prepoznati spektar mogućih uloga profesionalca u podučavanju odraslih – od nastavnika, preko komunikatora, facilitatora, animатора, refleksivnog praktičara do medijatora. Veoma često, reč je o potrebi da se ove uloge odigravaju istovremeno, nezavisno od promene okruženja u smislu fizičkog ili institucionalnog, odnosno šireg socijalnog prostora.

Disciplinarni kontekst i pristup podučavanju odraslih

Različiti sadržaji i područja obrazovanja takođe se posmatraju i kao različiti konteksti u učenju i podučavanju. Inventar nastavničkih perspektiva (TPI), koji su razvijali i primenjivali decenijama Prat i saradnici (Pratt, 2002; Pratt et.al., 2016) ograničava procene nastavnika samo na određenu situaciju, to jest usmerava ih da ga popunjavaju posebno za svaki kurs ili predmet koji drži, kao i za svaku obrazovnu grupu sa kojom u okviru određene oblasti radi; upravo kako bi se kontrolisali mogući upliv različitih karakteristika učesnika, predmetnog ili konteksta sredine u kojoj se podučavanje odvija.

Sve više teorijskih rasprava o razvoju kritičkog mišljenja i pristupa u podučavanju koje tome vodi sadrži kao jedno od važnih i pitanje kontekstualnosti sadržaja ili oblasti u kojoj se proces odvija. Odgovor na dilemu da li se kritičko mišljenje može razvijati i programima opšteg tipa, koji nisu fundirani u određenoj disciplini, dolazi iz niza studija koje empirijski potvrđuju da razvoj ove sposobnosti teče uspešnije ukoliko uvažava konkretna znanja u određenoj oblasti, to jest da se ona različito ispoljava u zavisnosti od područja učenja (predmeta, discipline, sadržaja) i sklonosti učenika prema njemu (Despotović; Antić, Janković i sar.; prema Orlović Lovren, Despotović, Bulajić, 2016:55).

Tragajući za odgovorom na pitanje da li se podučavanje – operacionalizovano kroz pristup usmeren ka studentu naspram pristupa usmernog ka nastavniku – menja u odnosu na disciplinu i tip kursa (obavezni ili izborni, odnosno uobičajen i manje uobičajen), grupa finskih istraživača na osnovu inventara koje popunjavaju univerzitetски nastavnici, dolazi do empirijskih nalaza koji potvrđuju povezanost ovih varijabli: dok kod „mekših“ disciplina (pretežno društvenohumanističke nauke) postoji tendencija

da se primenjuje više pristup orijentisan ka učeniku, dotle „tvrđe“ discipline (poput prirodnaučnih i tehničkih) teže da usmere pristup više ka nastavniku (Lindblom-Ylänne et al, 2006). Mada do promene ovih pristupa dolazi povremeno i unutar istog kursa, one su ipak vidljivije kada se on promeni; pritom, kako se navodi, pristup usmeren ka studentu pokazuje veću osetljivost na činioce konteksta, na osnovu čega autori pretpostavljaju da, s obzirom na to da je on prisutniji u izbornim i kursevima koji su manje uobičajeni, verovatno i ređe održavani, tome doprinose dva moguća razloga: prvo, da ih nastavnici opažaju kao manje ključne za ukupan program (less mainstream) i drugo, da je obično reč o manjem broju studenata u grupi te da nastavnici pokazuju „veću otvorenost ka novim idejama i inovativnim metodama podučavanja“ (Lindblom-Ylänne et al, 2006:295).

Jedno od značenja konteksta podučavanja, dakle, odnosi se na sadržaj, oblast ili disciplinu unutar koje se učenje odvija. Kako je prethodno ilustrovano, samo kroz nekoliko teorijskih koncepata i empirijskih nalaza, pristup podučavanju se menja u zavisnosti od sadržaja, značenja koje se pridaje određenoj užoj oblasti unutar disciplina ili razlike u disciplinarnoj kulturi. Sudeći prema navedenim nalazima, opstaje trend da se u kontekstu formalnog univerzitetskog obrazovanja češće srećemo sa ulogom nastavnika koji teži tradicionalnijim obrascima podučavanja, a ređe sa primešama uloge facilitatora, moderatora ili partnera u procesu učenja – posebno u određenoj grupi disciplina. Ovakvi pristupi otvaraju brojna dalja istraživačka pitanja o relacijama ovih aspekata konteksta i podučavanja, a takođe govore i o značaju stava profesionalca u podučavanju, svesnog svojih i vrednosti uže profesionalne kulture kojoj pripada i njihove povazanosti sa pristupom koji koristi. Rastući zahtevi za razvoj interdisciplinarnosti na svim nivoima i u različitim oblastima obrazovanja, dodatno čine ovu sliku složenom, a potrebe za istraživanjem mogućnosti i pristupa podučavanju još očiglednijim.

Institucionalni kontekst i pristup podučavanju odraslih

Kontekst za podučavanje koji podrazumeva neposrednu sredinu i uslove u kojima se ono odvija posmatra se i u odnosu na to o kakvim se institucionalnim okvirima radi i o kom segmentu (podsistemu) obrazovanja

odraslih. Širok spektar mogućnosti, diverzitet vrsta i područja obrazovanja, posebno u neformalnom obrazovanju odraslih, koje se odvija u „vaninstitucionalnom“ (Miljković, 2019), dinamičnom sistemu, umnožava i varijetet značenja koje se okruženjima za učenje pridaje, kao i karakterističnih uloga profesionalca u podučavanju odraslih.

Kako je jedna od tipičnih odlika obrazovanja odraslih institucionalna i programska raznovrsnost, a posebno u modernom društvu koje uči kada „svet postaje učionica“ (Despotović, Kulić , 2010) brojni su, videli smo i termini kojima se nazivaju profesionalci u podučavanju. Dok se za sistem formalnog obrazovanja odraslih, kako u osnovnim školama i u institucijama visokog obrazovanja, uobičajeno koristi izraz nastavnik ili profesor, u srednjim – posebno stručnim – školama on postaje instruktor, dok se realizatori programa unutar neformalnog obrazovanja češće nazivaju trenerima ili facilitatorima. Uprkos raznolikosti, uloga profesionalaca u podučavanju odraslih, bilo da se koristi izraz trener, mentor, savetnik, animator, kouč i sl, vidi se svakako u „pomaganju odraslima da uče i da se obrazuju“ (Terhart, 2001), dok se kao specifičnost za neformalno obrazovanje ističe funkcija da „podstakne i olakša usvajanje znanja, veština i vrednosti“ (Terhart, 2001:206).

Naziv facilitacija se najčešće i prevodi kao olakšavanje učenicima da dođu do onoga što nose u sebi i zapravo već znaju, a široko je prihvaćen u obrazovanju odraslih, pod uticajem humanističkih i progresivističkih ideja i teorija iskustvenog učenja (Gregory, prema: Jarvis, 2004). U nameri da se u teoriji izbegnu autoritarni koncepti, a u praksi obrazovanja odraslih „učioničke i teške didaktičke procedure previše direktivnih instruktora“ (Brookfield, 1986:123), razmatra se u andragoškoj literaturi i ideja da se umesto termina nastave ili podučavanja koristi termin facilitacija. Facilitatori se, pritom, određuju kao profesionalci koji stvaraju uslove u kojima odrasli mogu i odabrati i usmeriti svoje učenje i razvoj (Gregory, 2004:118). Kako facilitaciju vidi Brukfeld, reč je o „transakcionom dijalogu među učenicima, koji unose svoja iskustva, setove stavova i alternativne poglede na lične, profesionalne, političke i svetove rekreacija, zajedno sa mnoštvom različitih ciljeva, orijentacija i očekivanja“ (Brookfield, 1986:23). Razlikujući didaktički (tradicionalan) pristup nastavi u kome je ključno prenošenje znanja od nastavnika ka učeniku, zatim sokratovski – vođenje učenika kroz

saznavanje putem pitanja i facilitativni, zasnovan na poznavanju potreba i predznanja kao i fokusiranju na iskustvo učenika, Džarvis (2004) govori o trendu promene uloga profesionalaca u podučavanju odraslih kroz vreme i na osnovu uticaja teorijskih i praktičnih uvida.

Sabina Jelenc Krašovec (2004) takođe razmatra ove promene i specifičnosti uloge profesionalca u podučavanju odraslih u odnosu na institucionalni kontekst:

Odrasli uče ne samo u obrazovnim institucijama, već i u različitim okruženjima (volonterskim udruženjima, društvima, klubovima, bibliotekama, radnim organizacijama, kulturnim organizacijama, itd) ili sami uče. Ljudi koji im pomažu u učenju imaju različite uloge i imena; ako nisu u obrazovnim institucijama retko se nazivaju nastavnicima, već mentorima, tutorima, instruktorima, trenerima ili jednostavno facilitatorima.....To, takođe, znači da se način sprovođenja procesa učenja udaljava od obrazovanja, kao strogo planirane i organizovane aktivnosti za prenošenje znanja; udaljava se od aktivnosti koja je definisana „tradicionalnom“ nastavom i formalnim odnosima između nastavnika i učenika; udaljava se od veoma stukturirane, institucionalizovane i nadgledane aktivnosti. Postaje proces učenja iniciran potrebama pojedinca i baziran na životnoj situaciji i iskustvima odraslih. Proces učenja je manje direktivan; to drastično menja ulogu nastavnika. (Krašovec Jelenc, 2004:67)

Jedna od najčešće zastupljenih uloga u podučavanju odraslih u kontekstu neformalnog obrazovanja svakako jeste trener. Mada su karakterizacija ove uloge i saveti za praktičare najčešće predstavljeni u danas brojnim priručnicima, u andragoškoj literaturi nedostaje dublje razmatranje njenih kvaliteta. U načelu, ova se uloga uobičajeno vezuje za pripremu i realizaciju obuke. Terminološki gledano, kao sinonim za obuku se i u našem govornom području koristi reč trening, koja ima osnovu u engleskom glagolu train, a prevodi se kao „obučavanje, vežbanje, pa i kao nastava“ (Milosavljević, prema Pejatović, 2019:62), pa ne čudi što osobu koja vodi ovu vrstu obrazovnog programa nazivamo trenerom. Analogno terminološkoj i pojmovna

raznolikost sadržana je u širokom dijapazonu određenja obuke – od vežbanja preko vrste stručnog obrazovanja do podučavanja u širem smislu, odnosno gotovo do izjednačavanja sa značenjem obrazovanja kao „sticanja znanja, veština, kompetencija i stavova“ (Pejatović, 2019:82). Oslanjujući se na „Zajedničke evropske principe za kompetencije i kvalifikacije nastavnika“ u dokumentu „Rečnik obrazovanja odraslih“, trener se definiše kao „osoba koja radi sa odraslim učenicima na razvoju njihovih praktičnih znanja ili veština i koja je stekla ekspertizu kroz iskustvo, a ne neophodno kroz formalne kvalifikacije“, dok je nastavnik „osoba koja ima status nastavnika u obrazovanju odraslih u skladu sa zakonima i praksom određene države“ (NRDC, 11/2008). Dok je određenje nastavnika krajnje administrativno, u definiciji trenera za odrasle je naglasak na razvoju praktičnih znanja i veština, a odrednica o stečenoj ekspertizi kroz iskustvo ostavlja (pre)široko otvorena vrata za ulazak različitih profesionalaca u ovu oblast, bez garancija da dovoljno poznaju principe podučavanja odraslih.

Mada bi andragoški pristup podučavanju bez obzira na institucionalni kontekst trebalo da polazi od potreba, životne situacije i iskustava odraslih, neretko se u literaturi i u praksi susrećemo sa uplivom institucionalne ili organizacijske kulture, posebno u školama, na podučavanje koje je pre tradicionalno pedagoško, nego prilagođeno odraslima. Tome u našim uslovima doprinosi i specifičnost populacije koja pohađa programe osnovnog obrazovanja odraslih, koja često obuhvata i „prerasle osnovce“, ponekad i mlađe od donje granice odraslosti (16 godina) a takođe i delimično regulisana obaveza andragoško- didaktičkog usavršavanja nastavnika koji sa njima rade.

Institucionalni kontekst deluje na pristup podučavanju i u visokom obrazovanju, u kome profesori, u univerzitetskom okruženju koje se još ne oslobođa tradicionalnih okvira, najčešće jesu više nastavnici nego facilitatori. Uprkos tome što Humboltove ideje o istraživačkom karakteru koje bi trebalo da ima univerzitetsko obrazovanje potiču još iz XIX veka, tendencija razdvajanja istraživačke i obrazovne funkcije i „premeštanja“ prve u naučne institute a zadržavanja druge u okvirima univerziteta, na sceni je, kako se procenjuje, i danas (Bodroški Spariosu, 2017). Ovakvi trendovi deluju višestruko na pristup podučavanju i uspešnost ostvarivanja uloge nastavnika u univerzitetskom kontekstu.

Razmatrajući pitanje funkcija univerzitetskog nastavnika, Savićević (2009) prepoznaje dve osnovne, nastavnu i istraživačku, posebno podvlačeći neophodnost da se obrazovanjem i usavršavanjem za nastavnu ulogu obuhvate „dve vrste znanja – znanja svoje discipline i znanja o nastavi i učenju“ (Savićević, 2009:237). Polazeći od dileme da li se univerzitetski nastavnik javlja više u jednoj, nastavnoj, ili drugoj, ulozi naučnika, Alibabić (2010), na osnovu analize teorijskih i empirijskih nalaza, uključujući i njeno istraživanje na uzorku nastavnika i asistenata sa Univerzitetom u Beogradu i eksperata u oblasti nauka o obrazovanju i nastavi, zaključuje da „univerzitetski profesor jeste i naučnik i nastavnik, ali se stiče utisak da je 'nastavnik' u drugom planu zbog neadekvatnog vrednovanja nastavnih kompetencija (u odnosu na naučne) u okviru izbornog postupka.“ (Alibabić, 2010:98). Po red ovih uloga, Snežana Medić podseća na još jednu ulogu univerzitetskog profesora kao eksperta angažovanog na primenjenim projektima i na česti sukob uloga, u kome nastavna „sasvim sigurno ili najčešće, zauzima treće mesto“ (Medić, 2018:28).

Raščlanjavanje svake od ovih uloga na brojne poduloge ili funkcije, posebno ako se izade van kontekstualnog okvira univerziteta ili druge institucije formalnog obrazovanja u zajednicu, koja u obrazovanju odraslih ima posebno mesto i svakako predstavlja prostor za učenje, vodi dublje ka složenosti i odgovornosti nastavnika za kvalitet podučavanja, ali i ka pitanjima obrazovne politike i podrške u njihovom usavršavanju koja neretko nije adekvatna.

Ne zalazeći dalje u pitanje složenosti i mogućeg sukoba uloga univerzitetskog nastavnika, s obzirom na fokus našeg interesovanja, važno je naglasiti da postoji širok dijapazon kontekstualnih činilaca u razvoju uloga edukatora odraslih, među kojima posebno: institucionalne kulture, disciplinarnog konteksta, dimenzija obrazovne politike, kao i specifične kulture formalnog i neformalnog obrazovanja odraslih. Tradicionalno prisutni zahtevi za uvažavanjem kulturnih osobenosti pojedinca i grupe u podučavanju, a takođe i sve glasniji zahtevi za angažovanjem nastavnika kao socijalnog aktiviste, spone između institucije-programa i zajednice vode nas ka neophodnom, makar kratkom, osvrtu na kulturne specifičnosti i njihove relacije sa pristupom podučavanju odraslih.

Kulturni kontekst i pristup podučavanju odraslih

Kako smo videli, jedna od značajnih linija u novijim istraživanjima u andragoškoj literaturi prati strukturalne karakteristike konteksta, poput klase, etniciteta, roda i rase (Caffarella, Merriam, 2004). Svaki od ovih elemenata nosi svakako specifično sociokulturno značenje u različitim sredinama. Uticaji socijalno - konstruktivističkih, transformativnih, radikalnih, kritičkih i feminističkih pogleda na obrazovanje odraslih posebno ističu značaj ovih elemenata, kao i jezičko i duhovno nasleđe i karakteristike određenih sredina. Kulturne specifičnosti u programima obrazovanja odraslih manifestuju se, kako se navodi, na različitim nivoima – od organizacijskog, preko karakteristika zajednice, regionala i nacija (Smith, Sadler-Smith, prema Caffarella&Ratcliff Daffron, 2013).

Podsećajući na dominantnu zasnovanost istraživanja i koncepata na tekovinama zapadne kulture, autori sve više uviđaju potrebu za izlaženjem iz tih okvira i uvažavanjem specifičnosti „nezapadne i starosedelačke“ kulture. Mada je reč o velikoj kulturnoj raznovrsnosti i bogatstvu, usled čega je teško definisati i „starosedelačko“ (Indigenous) i „nezapadno“ znanje, u literaturi se prepoznaju neke od zajedničkih karakteristika:

- kolektivno je akumulirano unutar određene zajednice i opaženo kao kolektivna svojina;
- odražava povezanost ljudi sa lokacijom na kojoj žive, to jest sa neposrednim prirodnim okruženjem;
- intergeneracijsko je i najčešće ga prenose stariji na mlađe članove zajednice;
- umnogome je zasnovano na oralnoj kulturi i prenošenju;
- to je iskustveno znanje, proisteklo iz praktičnog svakodnevnog porodičnog i života zajednice;
- priroda ovog znanja je holistička i odraz je ne samo specifične kulture, već i ekosistema i ekonomske prakse određene zajednice

(Craig;Fre;Popova Gossart; prema: Orlović Lovren, 2021).

Navedene karakteristike, a posebno značaj oralne kulture, međusobne povezanosti sa okruženjem i zajednicom, kolektivnog iskustva i spiritualnosti koje su prepoznate unutar ovog kulturnog okvira, upućuju na važnost

poznavanja i korišćenja pristupa iskustvenog i transformativnog učenja i uvažavanja ovih osobenosti prilikom planiranja i realizovanja programa za odrasle koji pripadaju ovim i srodnim specifičnim kulturnim podnebljima. Pristup u podučavanju odraslih u ovom kontekstu upućuje još više nego u nekim drugim, na potrebu za korišćenjem metoda koje favorizuju oralnu kulturu – poput pripovedanja, korišćenja metafora i sl. (Caffarella&Ratcliff Daffron, 2013), kao i specifičnih strategija, poput interpretacije, koja uključuje ne samo lokalne anegdote iz života već i legende povezane sa prirodnim okruženjem i značenjem koje određene njegove vrednosti imaju za zajednicu. Značaj iskustva i povezanosti članova određene zajednice upućuje na važnost uloge facilitatora u ovom kulturnom kontekstu.

Kulturne specifičnosti koje se ponekad označavaju kao plemenska kultura, a značajne su za učenje i podučavanje, nisu međutim manje važne ni u drugim okvirima, koje smo prethodno već dotali. Razmatrajući u tom smislu disciplinarni kontekst koji, kako smo videli, oblikuje i pristup podučavanju na univerzitetu, autori govore i o konceptu „akademskih plemena“ koji je skovao Bečer (Becher), a upućuje na uverenja, vrednosti i norme koji su ugrađeni u određenu disciplinarnu kulturu (prema: Lindblom-Ylänne et al, 2006:287).

Upravo u kontekstu visokog obrazovanja, posebno sa intenzivnjom primenom koncepta celoživotnog učenja, dešavaju se promene i otvaraju mogućnosti učenja kako za pripadnike različitih etniciteta, tako i za odrasle koji se ponovo uključuju u obrazovanje i koje nazivamo „netradicionalnim studentima“ (Caffarella&Ratcliff Daffron, 2013). Različito kulturno poreklo i specifične potrebe ovog dela studentske populacije svakako utiče na pristup planiranju, organizovanju i izvođenju nastave a iskustva koja oni, kao i članovi lokalne zajednice unose u život i rad akademije, doprinose kvalitetu i otvaraju šanse za primenu „netradicionalnog“ pristupa podučavanju.

Digitalno okruženje i pristup podučavanju

Obrazovanje „na daljinu“ nije novina u podučavanju odraslih. Kako nas podsećaju Blek i Holford (Black, Holford, 2003) ono je sve vidljivije od 60-ih godina XX veka, dok sa razvojem informaciono- komunikacionih

tehnologija (IKT) dobija nove razmere i deluje na proces podučavanja u različitim okruženjima, ne samo u digitalnom. Klasična, učionička i druga okruženja u kojima se odvija direktno podučavanje, „licem u lice“, poprimaju nove karakteristike u susretu sa tehnološkim mogućnostima i kreiranjem kompjuterskih učionica kao prostora u kojima odrasli polaznici i nastavnici imaju priliku „da se međusobno povezuju, stupaju u kolaboraciju, međusobno dele materijale, a sve to uz primenu različitih sinhronih (čet [chat] – časkanje putem interneta ili lokalnih kompjuterskih mreža uz primenu dodatnih softverskih aplikacija sa odgovarajućom namenskom vrednošću) i asinhronih (audio i video konferencije, forumi...) oblika komunikacije u onlajn okruženju“ (Ljujić, 2015:152).

Potpuni prelazak na „onlajn“ nastavu ili digitalno okruženje, koje podrazumeva podučavanje uz pomoć IKT i korišćenje interneta (prema: Pejatović, Orlović Lovren, Čairović, 2021), zahteva promene u pripremi i realizaciji, kao i evaluaciji ovog procesa. Svi učesnici u njemu suočeni su sa neophodnošću da se promenama prilagode i usavrše u tehnološkom pogledu, ali dostignu i neophodan nivo fleksibilnosti u korišćenju raspoloživih digitalnih alata i modifikovanju metoda rada, što se posebno tiče nastavnika ili voditelja. Za specifičnost pristupa podučavanju u digitalnom kontekstu vezuju se uloge facilitatora, moderatora i medijatora, sa razvijenim komunikacijskim kompetencijama, spremnošću na preuzimanje rizika u isprobavanju novih metoda i sredstava, kao i neophodnost da i sami budu permanentni i celoživotni učenici (Churches, School; prema Ljujić, 2015).

Promenjen položaj učesnika u komunikaciji u digitalnom okruženju i bez neposrednog kontakta, višestruko deluje na strategije i pristup podučavanju. Među brojnim, Brukfild izdvaja posebno sledeće kontekstualne specifičnosti podučavanja u digitalnom okruženju: fizička izolovanost učenika, povećanje vremena potrebnog za određene aktivnosti i aspekti komunikacije, kako verbalne tako i neverbalne, koje zahtevaju posebnu pažnju i upućivanje povratne informacije na individualnom i grupnom nivou, kao i pažljiv izbor komunikacijskih sredstava i mogućnosti (Brookfield, 2006).

Posebni napor u teorijskom, istraživačkom ali i praktičnom pogledu, čine se u pravcu proučavanja i iznalaženja najboljih načina za podršku i postizanje aktivne interakcije među učesnicima u podučavanju u digitalnom

okruženju. Poređenja direktne i interakcije u digitalnom okruženju kroz istraživanja prakse visokog obrazovanja, pokazuju važnost povezanosti studenata kako međusobno, tako i sa nastavnikom i sadržajem, bez obzira na kontekst, ali i razlike u načinu uspostavljanja ovih veza u zavisnosti od tipa okruženja (Bolliger, Martin, Szeto, Cheng; prema Olsen, Faucon, Dillenbourg, 2019). Kako u onlajn, tako i u podučavanju „licem u lice”, broj učenika otežava aktivnu interakciju i zahteva posebnu pažnju u izboru strategija, metoda i sredstava, poput kratkih vežbi, praktičnih aktivnosti pre predavanja, direktne povratne informacije i otvorenih pitanja za diskusiju (Olsen, Faucon, Dillenbourg, 2019). Kreativni pristup podučavanju i otvaranje mogućnosti za aktivnu participaciju studenata u kreiranju sadržaja, kako potvrđuju istraživanja, pogoduju uspostavljanju dobrih odnosa „u zajedničkoj smislenoj aktivnosti sa drugima“ (Ljujić, Senić Ružić, 2020:14) i kvalitetnom učenju u virtuelnom svetu, koji prerasta u tačku susretanja realnosti i imaginacije.

U situaciji kada učenje na daljinu predstavlja za mnoge jedinu mogućnost i kada distanca dobija novo značenje, a izolacija postaje obavezna, brzi i masovni prelazak na podučavanje u digitalnom okruženju suočava edukatore na svim obrazovnim nivoima i u različitim podsistemima obrazovanja odraslih sa novim dimenzijama uloge. Globalna pandemija izazvana virusom kovid 19 inicira radikalne promene u načinu organizacije i реализациje podučavanja a pokreće i brojna istraživanja.

U nastojanju da se u takvoj situaciji i koncepciji visokog obrazovanja sagleda kako studenti vide karakteristike podučavanja u direktnoj u poređenju sa onlajn nastavom, preduzeto je i istraživanje kojim je obuhvaćeno 60 studenata andragogije sa Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu; procenjujući usklađenost elemenata podučavanja sa specifičnim okruženjem, studenti na najviša mesta postavljaju aktivnost nastavnika, komunikaciju na relaciji nastavnik – studenti i komunikaciju između studenata i sadržaja u direktnoj nastavi, dok su u digitalnom okruženju prema ovom kriterijumu na višim mestima elementi poput pratećih materijala aktivnosti nastavnika i sadržaja, pri čemu se aktivnost studenata i njihovo lično angažovanje vidi kao znatno slabije nego u nastavi „licem u lice“ (Pejatović, Orlović Lovren, Čairović, 2021).

Smanjena interakcija o kojoj govore istraživanja i česta procena da je digitalno okruženje generalno „emotivno hladnije”, otuđeno u odnosu na direktnu, nastavu licem u lice (Brookfield, 2006), iziskuju u ovom kontekstu od nastavnika pojačanu brigu o stilu, načinima i sredstvima saobraćanja i poklanjanja pažnje polaznicima.

Mada se među prednostima digitalnog okruženja najčešće navodi veća dostupnost (Bali i Liu, Prodanović i Gravanović; prema Pejatović, Orlović Lovren, Čairović), jedno od aktuelnih istraživačkih i pitanja prakse, ne samo u situaciji pandemije i krize, jeste pitanje dostupnosti kao aspekt socijalne jednakosti. Ono je povezano ne samo sa ekonomskim mogućnostima siromašnjih i društveno depriviranih grupa da nabave adekvatnu opremu i tehnološki se usavršavaju, već, imamo li u vidu istraživanjima dokazanu tendenciju da osobe višeg obrazovanja imaju razvijenije socijalne mreže (Harasemiw et al., 2018) i sa potrebom za većom podrškom usled prepostavljenog osećaja veće socijalne izolovanosti koju je neophodno pružiti i kroz podučavanje ovim grupama polaznika. U obrazovanju odraslih, ovi zahtevi se aktuelizuju u svim oblastima, a posebno u osnovnom obrazovanju, u kome podučavanje kako u direktnoj, tako i u nastavi u digitalnom okruženju, zahteva posebnu pažnju, u istraživačkom, obrazovno- političkom i praktičnom smislu.

Neminovna aktuelnost podučavanja u digitalnom okruženju, i pored slabosti koje su navedene kroz nalaze istraživanja i uočene praktične tendencije u svetu kao i kod nas, nalaže da se pokloni posebna pažnja ovom kontekstu iz perspektive pristupa i usavršavanja profesionalaca u podučavanju. O radikalnim tendencijama, u obrazovanju mladih i odraslih, da se podučavanje potpuno prebaci u digitalni kontekst, govore i kritički tonovi filozofkinje Joke Hermsen (2017), prema osnivanju „iPed“ škola u Holandiji, čime se, kako smatra, uprkos značaju tehnologije kao sredstva u obrazovanju, one preinačuju u cilj po sebi: „Nazvati školu po jednom pomoćnom sredstvu u najmanju ruku je čudno; pa nikad nismo čuli za neku 'školu s mastilom'“ (Hermsen, 2017:173). Slažući se sa autorkom da uprkos značaju tehnologije i prednostima koje ima za učenje i podučavanje, humanistički pristup obrazovanju i istraživanjima pokazana sklonost učenika ka direktnoj nastavi, zbog veće mogućnosti interakcije sa nastavnikom i ostalim učenicima, pokazuje da nema osnova da se rešenja traže samo u okviru

jednog okruženja. Kako poručuje Brukfeld (2006) iskustva u jednom i drugom kontekstu mogu nam pomoći da preispitamo svoju praksu i pristup podučavanju, umesto što unapred pokazujemo otpor zbog ograničavajućih karakteristika jednog ili drugog okruženja.

Ko je profesionalac u podučavanju odraslih

Polazeći od mnoštva aspekata i činilaca pristupa koji profesionalac u podučavanju odraslih razvija i uloga koje se očekuju od njega ili mu se pripisuju s obzirom na položaj u određenom procesu, kontekstu ili teorijskom okviru, na pitanje iz ovog naslova nije jednostavno naći jedinstven odgovor. Na-protiv, uz njega idu i druga, ne lakša, pitanja, poput: kakav bi on trebalo da bude ili kako ćemo jednim imenom nazvati profesionalca u podučavanju odraslih?

Posmatrajući kako literaturu tako i praksu obrazovanja odraslih u različitim sredinama, autori zaključuju da, u mnoštvu drugih, nastavnička uloga zauzima ipak centralno mesto „u opisu posla edukatora odraslih“ (Ross Gordon, 2002:1). Više evropskih projekata u poslednjim decenijama upravo je orijentisano ka definisanju ključnih kompetencija nastavnog kada u obrazovanju odraslih, koji se najčešće nazivaju facilitatori ili treneri (Bernhardsson & Lattke, 2011). Razvijajući širi okvir kompetencija profesionalaca u obrazovanju odraslih, istraživači holandskog Instituta Research voor Beleid izdvajaju sedam generičkih kompetencija, od kojih se čak četiri direktno odnose na aspekte podučavanja (Buiskool et al., 2010).

Dok bi okviri kompetencija i nalazi istraživanja trebalo da služe kao preporuke i orijentiri u definisanju standarda za obrazovanje i usavršavanje kadra u obrazovanju odraslih i kontrolu kvaliteta, dotle u literaturi i dalje nalazimo mnoštvo svojstava „dobrog nastavnika u obrazovanju odraslih“ koji bi trebalo da odgovara prilično zahtevnoj slici: da budu samopouzdati, neformalni, entuzijastični, responzivni i kreativni (Dean, 2002; Seaman and Fellenz, 1989; prema: Galbraith, 2004:5). Osvrćući se na brojne setove osobina i uloga edukatora u obrazovanju odraslih, Krenton (Cranton) izražava bojazan da li će oni koji podučavaju uspeti da ostanu svoji, autentični, trudeći se da dosegnu ovakav ideal (Cranton, prema Galbraith, 2004:5). Sledeći suštinu transformativnog pristupa podučavanju, ona predlaže model autentičnosti sačinjen od sledećih elemenata:

- samosvest o tome ko smo kao nastavnici i kao ljudi;

- svest o karakteristikama i preferencijama učenika i o tome u čemu su slični nama a u čemu različiti;
- razvoj takvih odnosa sa učenicima koji jačaju našu i njihovu mogućnost da budu iskreni i otvoreni;
- svest o kontekstu i ograničenjima podučavanja i kako ti faktori utiču na ono šta radimo i ko smo;
- kritička refleksija i kritička samorefleksija prakse na osnovu koje postajemo svesni pretpostavki i vrednosti koje imamo i njihovog porekla

(Cranton, 2006:7).

Za primenu transformativnog učenja, kako smatra autorka, neophodno je uspostavljanje svrhovitih i iskrenih odnosa sa učenicima (Cranton, 2006:5). Međusobne relacije u kojima se razvijaju i nastavnici i učenici i Džarvis posmatra kao jedan od glavnih aspekata podučavanja koji sa sobom nosi ne samo autentičnost već, kao i svaka humana interakcija, neophodnu moralnost (Jarvis, 2004:195).

Dosledan svom viđenju podučavanja kao procesa koji je neophodno zasnovati na tome kako nas vide učenici, Brukfeld preduzima kontinuirana istraživanja percpecije „uspešnog nastavnika“ o kojoj zaključuje preko evaluacionog lista (critical incidence questionaire) koji na kraju svakog susreta popunjavaju njegovi studenti; sumirajući karakteristike nastavnika, Brukfeld formira dva klastera: *kredibilitet*, koji obuhvata stručnost, iskustvo u oblasti i podučavanju, argumentovanje vlastitog pristupa podučavanju i posvećenost studentima (njihovom učenju, davanju povratne informacije i sl.) i *autentičnost*, koju čine doslednost, transparentnost kriterijuma, responzivnost i personalitet (nastavnik kao ličnost) (Brookfield, 2006).

• • •

Dakle, više nego „listama poželjnih osobina“, baš kako smo zaključili i kada je reč o karakteristikama odraslih učenika, edukatori u obrazovanju odraslih bi trebalo da se rukovode osnovnim andragoškim principima ugrađenim kako smo videli u njihova fundamentalna znanja, koja, zajedno sa uverenjima i implicitnim teorijama, čine andragoški pristup. Bilo da je reč

o andragozima u ulozi onih koji podučavaju (dizajnirajući i-ili realizujući ovaj proces), bilo da se radi o osobama koje su u obrazovanje odraslih došle iz drugih oblasti ekspertize, profesionalizam u podučavanju odraslih smanjivo, zasniva se na osvećenim uverenjima, znanjima i iskustvima koja čine andragoški pristup i na spremnosti da se on preispituje i usavršava. Na takvim osnovama gradi se dizajniranje i izvođenje procesa podučavanja odraslih i „odigravanje“ mnoštva različitih uloga. Strateška odluka da se usvoji, neguje i razvija takav andragoški pristup, čini oslonac za postizanje balansa ovih uloga i njihovu adekvatnu primenu u zavisnosti od potreba i situacije. Sam način kako će se pritom ona „odigrati“ i kakvi odnosi razviti sa svim učesnicima, unose primeće autentičnosti kao što smo videli u iznesenim stavovima autora.

Vraćajući se tome da je svrha svakog podučavanja učenje, složili bismo se da se, bez obzira na to kako nazivamo profesionalca u podučavanju odraslih, osnovni andragoški principi moraju primeniti u svakoj situaciji, bilo da li je reč o namjeri da se pre svega fokusiramo na razvoj veština, kognitivne procese i sl. Kako napominju autori, „više nije dovoljno da profesori ‘profesuju’ a treneri ‘treniraju’. I jedni i drugi moraju da *edukuju*², ili ‘izvuku na površinu’ („to draw out“) latentna znanja odnosno iskustva iz onih koji uče“ (Taylor, Marienau, Fiddler, 2000:Xii). Oba termina – obrazovati i trenirati - imaju koren u engleskoj reči „to educate“³. *I jedni i drugi, nastavnici i treneri, dakle, usmeravaju svoj fokus na učenje, kao proces koji vodi „promenama stavova, uverenja, razumevanja i ponašanja“* (Ibid, kurziv: V.O.L.). Edukujući, oni ne nastupaju sa pozicije neprikosnovenog izvora znanja, veština i moralnih stavova, već polaze od onoga što učenici u sebi imaju – kao prethodno iskustvo, potencijal, potrebu – pomažući im da to izvuku na površinu i da se dalje razvijaju, menjaju i uče, utičući u tom procesu na promene kod svih, uključujući one koji su tu da podučavaju.

U tom smislu, profesionalce koji se bave podučavanjem odraslih možemo najšire nazvati *edukatorima*. U prethodnom, kao i daljem tekstu, taj termin koristimo da označimo generalno profesionalce koji su angažovani

² To educe: develop or evolve from a latent or potential state (<https://wordnet.princeton.edu/>); to bring out (something, such as something latent), Merriam-Webster Dictionary

³ to develop; to prepare; to train; <https://www.interglot.com/dictionary/en/en/translate/develop?l=en%7Cen>; to train, to develop, to provide schooling, to provide with information (Merriam-Webster Dictionary)

na podučavanju odraslih, dok termin nastavnik ili druge pominjane izraze koristimo onda kada odgovaraju kontekstu ili originalno upotrebљenom terminu autora koga navodimo. U odnosu na specifični kontekst, oni će i dalje nositi svoje karakteristične uloge i nazive, u zavisnosti od institucija ili sistema (npr.nastavnik, instruktor), vrste programa (npr.trener, mentor) ili cilja i prirode neke aktivnosti (facilitator, moderator i sl.) Kao edukatori u širokom polju obrazovanja odraslih, oni ne moraju prema formalno stečenom obrazovanju svi biti andragozi – ali je neophodno da svi neguju andragoški pristup podučavanju.

STRATEGIJA I STRATEGIJE PODUČAVANJA ODRASLIH

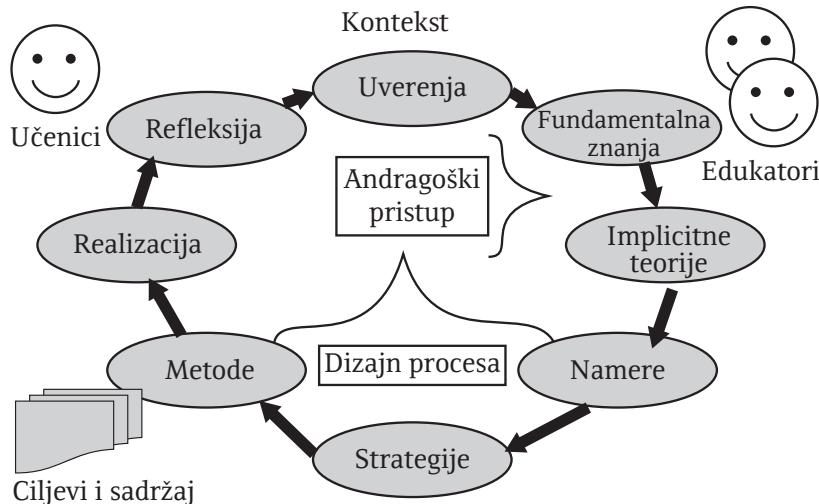
Poznato je da se sam termin strategija vezuje za vojnu terminologiju i upućuje na osmišljeno donošenje odluka u tom domenu. Vremenom se koristi u različitim značenjima u teoriji i praksi raznovrsnih oblasti, a u poslednje vreme zahvata u velikoj meri područje upravljanja i posebno strateško planiranje – projekata, razvoja, delatnosti.

U oblasti nauka o obrazovanju, termin strategija koristi se u raznovrsnim, širim ili užim značenjima, koja ćemo dotaći u ovom poglavlju. Izraz strategija, kako se u literaturi i prepoznaće, koristi se često u engleskom govornom području, označavajući „opšti akcioni plan, nastavni obrazac čija je funkcija u dostizanju željenih ciljeva”(Smith, Van der Horst & McDonald, prema: Stančić, Mitrović, Radulović, 2013:45).

Kako smo prethodno već napominjali, pojam strategija u ovoj studiji ima dvostruko značenje. Jedno, šire, podrazumeva stratešku odluku edukatora odraslih da se u pripremi, realizaciji i evaluaciji podučavanja oslanja na svoj andragoški pristup (uverenja, fundamentalna znanja i implicitne teorije) kao na osnovu za formulisanje namera, definisanje strategija u užem smislu, izbor metoda, tehnika i sredstava podučavanja i evaluacije.

Ovakav pristup, pritom, uvažava specifičnost učenja odraslih, važnost interakcije svih učesnika i negovanje međusobnih odnosa poverenja

i poštovanja, kao i sistemsko razumevanje povezanosti i dinamike između svih elemenata podučavanja. Opšti obrazac koji oslikava ovakvu strategiju prikazan je na slici 5:



Slika 5: Strategija podučavanja odraslih

Polazeći dakle od sopstvenih uverenja, znanja o učenju i podučavanju odraslih i iskustava ugrađenih u implicitne teorije, edukator formuliše sa kakvim namerama kreće dalje u dizajniranje i sprovođenje procesa. Nakon jednog završenog ciklusa, odabira strategija i metoda i njihove primene, evaluira svaku od prikazanih etapa i preispitujući ih, hodom unazad – stiže na početnu tačku - uverenja, od kojih, nekada modifikovanih a nekada potvrđenih, kreće u sledeći ciklus dizajniranja i podučavanja, unoseći potrebne promene i nadogradnju. Ovakav opšti obrazac poprima svoje specifične boje u zavisnosti od konkretnog cilja, sadržaja, karakteristika učenika i edukatora, u određenom kontekstu (učenja, programa, institucije, sociokulturnog, prirodnog i šireg okruženja).

Ovaj pristup u celini, kao i svaka etapa ciklusa kroz koji se sprovodi, vodi ka najvišem cilju – da se desi učenje u podsticajnoj atmosferi, da ono bude smisleno za sve i doprinese promeni – bilo da je zovemo novim iskuštvom, znanjem, stečenom veštinom, kritičkom refleksijom, spremnošću na akciju u društvu ili transformacijom.

Strategije u podučavanju odraslih

Kako je prethodno pomenuto, strategije u užem smislu oslanjaju se na opšti strateški i andragoški pristup, a, kako prikazuje slika br.5, neposredno prostiču iz namera podučavanja. Dok *namere*, kako ćemo kasnije videti, *održavaju opšta nastojanja edukatora*, pravce u kojima želi da dizajnira i vodi proces podučavanja, dotle *strategije predstavljaju formulisane puteve koji će voditi ostvarenju namera*. Mada se u literaturi strategije često poistovjećuju sa metodama, čemu ćemo se takođe u nastavku detaljnije posvetiti, u našem su konceptu metode uža kategorija od strategija a sa njima neposredno povezane.

Ovakvom viđenju blisko je i poimanje autora o strategijama kao „vezi između pristupa podučavanju i metoda”, odnosno kao „referentnih tačaka pri izboru specifičnih metoda i tehnika koje će se koristiti“ (Stančić, Mitrović, Radulović, 2013:46). Dok u dizajniranju procesa podučavanja strategije služe kao vodiči, u samoj realizaciji mogu poslužiti kao fleksibilni okvir, unutar koga je moguće, „u hodu“, vršiti prilagođavanja potrebama učesnika, konteksta, specifičnom sadržaju, cilju i uspostavljenoj – ili željenoj - atmosferi.

Na andragoškom a posebno specifičnom teorijskom pristupu edukatora (formalne i neformalne teorije) zasnovane namere predstavljaju izvođe za formulisanje strategija te će se one razlikovati u zavisnosti od ovih pristupa.

Strategije i namere u podučavanju odraslih

Iako rasprava o odnosu između nameravanog i dostignutog u podučavanju ima mnogostrukе veze sa drugim činiocima – polazištem autora, perspektivama edukatora, merilima uspešnosti, interakcijom među akterima i transakcijom na relaciji podučavanje i učenje, ovde nas posebno interesuje *namernost* kao neophodan činilac pripreme i procesa podučavanja. Kako smo videli, same definicije podučavanja polaze od toga da je ono „namerni akt“. Kako na osnovu diskusija o odnosu između uspeha u podučavanju (dostizanju učenja) i namere da se on postigne, zaključuje Elkers (Oelkers)

„možemo podučavati a da nemamo uspeha, ali ne možemo podučavati a da to ne nameravamo“ (prema Terhart, 2001:55).

Mada se neretko i ne bez razloga, smatra da je jasno formulisanje cilja početni korak i važan činilac uspeha u svakom planiranju, u dizajniranju procesa podučavanja namera onoga ko ga osmišljava predstavlja širu kategoriju u odnosu na cilj. Dok je cilj u ukupnom planiranju podučavanja obično više vezan za konkretni program, sadržaj i određene učesnike, definisanje namera uvažava sve te elemente ali se pre svega odnosi na proces, promene koje želimo da podstaknemo kod učenika kroz interakciju sa njima. Posmatrajući ova pitanja kroz prizmu modela podučavanja¹ i elemenata u međusobnom dinamičkom odnosu (čiji karakter varira u zavisnosti od perspektiva nastavnika), Prat govori o namerama (intencijama) kao jednom od pokazatelja posvećenosti nastavnika: one se, dakle, odnose na ono što onaj koji podučava nastoji da postigne – kroz određene *aktivnosti i strategije*, kao i *načine procenjivanja* uspeha; i ove aktivnosti i strategije, kao i namere, oslanjaju se na *uverenja nastavnika* o tome zašto su te aktivnosti, intencije i načini procenjivanja važni ili opravdani (Pratt, 2016:9.).



Slika 6: Pokazatelji posvećenosti nastavnika

Izvor: Pratt et.al, 2016.

¹ Pratov model podučavanja predstavljen u poglavljiju Podučavanje i nastava (slika 3), služi kao osnova na matrica za naš pristup razmatranju dizajnna i sprovođenja ovog procesa

U skladu sa ovakvom postavkom, namere posreduju između uverenja – kao širih konstrukata - i *strategija* i aktivnosti podučavanja. Stepen osvešćenosti sopstvenih uverenja olakšava onome ko podučava kako definisanje namera tako i izbor strategija i metoda, kao i sprovođenje aktivnosti podučavanja, uključujući i procenu uspešnosti. Kako se s pravom naglašava, „ukoliko ne razumemo šta osoba želi da postigne (namere) i zašto misli da je to važno ili opravdano (uverenja), ne možemo ni suditi o uspešnosti njenih aktivnosti. U skladu sa tim, ne možemo pronaći ni smislen put da im pomognemo da unaprede svoje podučavanje“ (Pratt et.al., 2016:20).

Prema nalazima istraživanja perspektiva i pokazatelja posvećenosti u podučavanju, nastavnici u principu uvažavaju, kako navode Prat i saradnici, sve elemente modela podučavanja, mada na direktna pitanja o namerama (Šta nastojite da postignete), pružaju odgovore koji se uže odnose pre svega na jedan, eventualno dva elementa: sadržaj (entuzijazam prema predmetu, oblasti u kojoj podučavaju); kontekst (socijalnokulturni, kao kod starosedelačkih zajednica; profesionalni, insistiranje na podučavanju na radnom mestu); učenike (podrška da steknu samopouzdanje, kritički razmišljaju, prevladaju poteškoće i sl.) ili ideale (pravednost, jednakost, društvene promene) (Pratt et.al., 2016).

Izdvajajući glavne karakteristike podučavanja odraslih sa svojih socijalnokritičkih teorijskih pozicija i na osnovu više godina nastavničkog iskustva, Brukfild pored ostalog tvrdi: „Svrha podučavanja je da pomogne ljudima da nauče kako da praktikuju moć u svoje sopstveno ime“ (Brookfield, 2013:20). Iza ovakvog stava očigledno стоји čvrsto uverenje autora o značaju ravnomerne distribucije moći između svih učesnika i demokratizaciji podučavanja odraslih. U prethodno navođenom istraživanju (Pratt et.al., 2016), Brukfild bi verovatno bio u grupi nastavnika koji su u pripremi i realizaciji podučavanja posebno orijentisani ka idealima i vrednostima. U skladu sa takvim uverenjem, Brukfild definiše i namere podučavanja:

- pomoći učenicima da shvate koliko već znaju;
- omogućiti im da kritički i kolektivno analiziraju svoja iskustva;
- sagledati kako rezultati te analize (iskustava) mogu da doprinesu rešavanju problema u zajednici ili organizacijama

(Brookfield, 2013:20).

Svaka od ovako formulisanih namera, dalje vodi odabiru strategija, koje bi u ovom kontekstu trebalo da usmere učenike ka samorefleksiji, samodirekciji, kritičkoj refleksiji, kolaborativnim aktivnostima a posebno ka rešavanju problema koje nije cilj samo po sebi već se odnosi na konkretno stanje i potrebe određene organizacije ili zajednice. Unutar tih strategija vrši se izbor metoda i tehnika koje bi pomogle ostvarenju gore navedenih namera i osnovne svrhe – sadržane u iznetom uverenju.

Polazeći od razvojnih, transformativnih i kritičkih teorija učenja i u skladu sa tim od razvojnosti kao dominantnog ishoda podučavanja, autori preduzimaju istraživanje o tome kako edukatori iz različitih država (na teritoriji Amerike, Australije i Velike Britanije) i institucija (visokog obrazovanja, korporativnih centara i sl.), odgovaraju na pitanje „šta želite da vaši odrasli učenici postignu na kraju dana/vremena koje provodite sa njima i kakve aktivnosti i strategije koristite da bi to postigli – odnosno, ostvarili ishode“ (Taylor, Marienau, Fiddler, 2000:33).

Iz dobijenih odgovora istraživači su zaključili da ih ispitanici ne vide kao razvojne ishode, jer „niko ne može da razvije nekog drugog“, već da je reč o razvojnim namerama (*intentions*), koje se mogu posmatrati i kao *indikatori* razvoja, odnosno napretka učenika (Taylor, Marienau, Fiddler, 2000:33). Sve dobijene odgovore oni sumiraju u ukupno 36 razvojnih namera, koje grupišu u sledećih pet kategorija:

- 1) Prema saznavanju kao dijaloškom procesu: postizanje međusobnog razumevanja kroz dijalog;
- 2) Prema dijaloškom odnosu sa sobom: sagledavanje sebe, pre svega svojih uverenja i ideja, iz višestruke perspektive;
- 3) Prema prerastanju u celoživotnog učenika: kontinuirani proces rekonstrukcije iskustva;
- 4) Prema autonomiji i upravljanju sobom: biti odgovoran za sebe i za postavljanje sopstvenih standarda;
- 5) Prema povezivanju sa drugima: razvoj kroz stalnu interakciju sa ljudima.

(*Taylor, Marienau, Fiddler, 2000:33-43*)

Pomerajući fokus sa namera edukatora na one koji uče, autori definišu sedam strategija učenja, kao „tipove aktivnosti u koje se učenici uključuju: procenjivanje, saradnja, eksperimentisanje, zamišljanje, ispitivanje, izvođenje-simuliranje i reflektovanje (Taylor, Marienau, Fiddler, 2000:46).

Unutar svake od gore navedenih kategorija namera formulisane su i njihove pojedinačne dimenzije, koje se ostvaruju primenom različitih metoda i aktivnosti i nekom od nabrojanih sedam strategija učenja. Sledeci primer ilustruje kako su grupisane metode i aktivnosti koje biraju edukatori za jednu od dimenzija namere „biti celoživotni učenik“ i strategije ka kojima su pritom usmereni učenici:

Tabela 2: Dimenzija namere „biti celoživotni učenik“, odabране aktivnosti i strategije

Dimenzija namere	Aktivnosti-metode	Strategije učenika
Traženje autentične povratne informacije od drugih	Samoprocena Koučing Obrazovna autobiografija Iskustvo prevođenja Krugovi simbola Reflektovanje nad praksom Akcionalo učenje Koučing za uspešnost	Procenjivanje Simuliranje Procenjivanje Procenjivanje Zamišljanje Procenjivanje Zamišljanje Izvođenje –simuliranje

Prema: Taylor, Marienau, Fiddler, 2000.

Kako se iz ovog primera može videti, za ostvarenje samo jednog od aspekata jedne namere, različiti edukatori koriste različite metode i aktivnosti, koje se mogu podvesti pod neku od sedam ovde prepoznatih strategija. Mada se namere ovde posmatraju i kao aspekti uspešnosti učenika a strategije kao njihove aktivnosti, jasno je da su i jedne i druge rezultat odbira i-ili usmeravanja edukatora i osnova za dalji izbor aktivnosti i metoda. U skladu sa teorijskom orientacijom istraživača, vršen je izbor namera koje su fokusirane na iskustva, refleksiju i konstruisanje značenja (Taylor, Marienau, Fiddler, 2000:43).

Svaka od odabranih strategija i metoda, odnosno aktivnosti, aktivira i učenike i one koji vode proces podučavanja, što se vidi i u izboru glagolskih imenica kod formulisanja strategija, a što autori navode kao nameran izbor u želji da ilustruju dinamičnost ovog procesa (Taylor, Marienau, Fiddler,

2000). Dok su namere šire – npr. „postati celoživotni učenik“ i unutar njih prepoznate uže dimenzije (poput gore predstavljene, „traženje autentične povratne informacije od drugih“), dotle strategije predstavljaju sponu sa pojedinačnim metodama i aktivnostima, proces ili skup postupaka koji operacionalizuje nameru i odgovara ne samo specifičnom cilju već i kontekstu i učesnicima u situaciji učenja.

Strategije i metode u podučavanju odraslih

Mada je veza strategija podučavanja sa uverenjima i namerama edukatora za većinu autora neupitna, njihovo određenje ili bar termin kojim se označavaju, znatno varira. U andragoškoj literaturi, kako s kraja prošlog, tako i u prvim decenijama ovog veka, strategije podučavanja se najčešće posmatraju kao skup aktivnosti ili izjednačavaju sa metodama. „Strategija podučavanja je aktivnost putem koje nastavnik ili facilitator učenja asistira odraslotom učeniku u usvajanju znanja ili veština... Termin „strategija“ zapravo je najbliža terminu „tehnika“ u značenju u kome ga koristi Verner (1962). „Kroz strategije podučavanja, koje bira facilitator, učenik ili učesnik biva uključen u proces učenja“ (Seaman, Fellenz, 1989:5). U odnosu na cilj podučavanja, autori (Seaman, Fellenz, 1989) razlikuju prezentacijsku, interakcijsku i akcionalnu strategiju – uz koju grupišu niz metoda koje će doprineti njihovom ostvarenju.

Prat i saradnici o strategijama opisno govore kao o ‘načinima kako aktiviramo naše namere i uverenja’ (Pratt et.al, 2016), ali za njih, u okviru iste studije, pa i istog pasusa, koriste više različitih termina: „U obrazovanju odraslih i visokom obrazovanju, o tome govorimo kao o *tehnikama*. U okviru obrazovanja dece i mladih, to nazivamo *metodama*. U oba slučaja, reč je o *strateškim aktivnostima* usmerenim ka pomaganju ljudima da uče – *sredstvima* da im pomognemo da se uključe u učenje sadržaja ili procedura“. (Pratt et.al, 2016:19, kurziv: V.O.L.). Na putu od „načina aktiviranja nameri i uverenja“, preko tehnika ili metoda, do aktivnosti pa i sredstava, autori ipak zaključuju da su strategije „aktivnosti koje uključuju učenike u sadržaj i olakšavaju učenje“ (Pratt et.al, 2016:20).

Niz autora dovodi strategije u tesnu vezu sa metodama. Kako se navodi, samo „značenje metoda i mogućnost da se uz pomoć njih dostigne cilj, zavisi od sistematičnog i doslednog praćenja određene strategije... tako se npr. neki ciljevi mogu postići samo ako je podučavanje organizovano kroz kooperativno učenje, sistematski i konzistentno, tokom dužeg perioda“ (Johnson, Johnson, prema: Stančić, Mitrović, Radulović, 2013:46). Takođe, razmatrajući ovu povezanost, u literaturi se može naići i na određenja „makro strategija kao univerzalnih teorijski, istraživački i iskustveno zasnovanih taktika ili principa...npr. podsticanje interakcije, autonomije učenika i sl....i mikro strategija, kao načina primene makro strategija u specifičnoj situaciji ili kontekstu“ (Kumaravadivelu, prema: Stančić, Mitrović, Radulović, 2013:46). Ovako shvaćene, strategije, kako napominju autori, „postaju zamena za metode ili makar pokušaj da se obezbedi i naučna zasnovanost i kontekstualna osetljivost metode“ (Stančić, Mitrović, Radulović, 2013:46-47). Posmatrajući odnos između makro strategija i mikro strategija, dodali bismo da prema našem viđenju, ove prve zapravo predstavljaju strategije, dok se na mikro nivou zapravo radi o metodama.

Polazeći od uverenja da bi u svakoj učionici trebalo primeniti inovativne metode u podučavanju kako bi se podstakao aktivitet, ostvarila povoljna atmosfera za rad i saradnja među studentima i od fundamentalnih znanja o ulozi participacije u učenju odraslih, autori (Karge et al, 2011) iznose, na implicitnim teorijama zasnovane, tvrdnje: „Kada su odrasli učenici aktivni u učenju, mogu da razviju sposobnosti kritičkog mišljenja, obezbede sisteme socijalne podrške učenju i efikasno usvoje znanja“ (Karge et al., 2011:1). Najavljujući da polaze od toga u analizu adekvatnih strategija podučavanja odraslih, oni zapravo govore o metodama, poput: „Razmisli-Upari se-Podeli“, „Reci-Pomozi- Proveri“ i sl. Većina analiziranih metoda odnosi se na rad u paru, kojim se podstiče razmena znanja, konstrukcija značenja ili razvoj kritičkog mišljenja. Ukoliko na osnovu prethodno iznesenih uverenja, znanja i implicitnih teorija, prepoznamo nameru da se obezbedi aktivnost i razvoj kritičkog mišljenja odraslih učenika, iza ovde odabranih metoda možemo naslutiti i strategiju koja se na takvu nameru naslanja – odabratи načine rada i aktivnosti kojima se podstiče i neguje samostalnost, istraživački kapaciteti i mogućnost posmatranja određenih fenomena iz različitih pozicija. Ovakva uverenja i strategija podučavanja imaju implikacije i na ulogu

ekukatora – koja se u radu karakteriše kao facilitatorska i instruktorska i sastoji u „nedirektivnom podsticanju učenika da preuzimaju odgovornost za učenje, na osnovu zajedničkih iskustava, istraživanja i saradnje“ (Karge et al., 2011:2).

Polazeći od transformativnog učenja kao teorijskog pristupa, Krenton (2002) definiše aspekte na njemu zasnovanog podučavanja odraslih i strategije koje bi trebalo koristiti u primeni. Pristup autorke prikazan je u boksu *Pristup transformativnog učenja i strategije podučavanja*, kao još jedan primer odnosa između uverenja, implicitnih teorija, namera i strategija podučavanja.

Pristup transformativnog učenja i strategije podučavanja

Svrha podučavanja: transformacija.

Uverenje: U osnovi podučavanja za transformaciju je stvaranje klime izazova.

Implicitna teorija: Ne možemo podučavati transformaciju, možemo obezbititi uslove i mogućnosti da se ona desi.

Namere: Definisane preko aspekata ili koraka u podučavanju kojima se stvara „klima izazova“:

Aspekti podučavanja (namere)	Strategije	Metode, tehnike, sredstva
Aktivirajući događaj	Izložiti učenike perspektivama i stavovima koje mogu biti suprotne njihovim	Tekstovi, filmovi, poeme – kao povod za analizu različitih stavova
Artikulacija prepostavki	Podstići otkrivanje i osvećivanje ranije prihvaćenih prepostavki	Tehnika kritičkog preispitivanja (Brukfeld); učeničke autobiografije; razgovor
Kritička samorefleksija	Pružiti mogućnost za istraživanje posledica određenih prepostavki	„Kritički incidenti“ (Brukfeld); Refleksivni dnevnički
Otvorenost ka alternativama	Obezbediti sigurne i prijatne načine ispoljavanja i diskutovanja alternativa	Igra uloga; kritičke debate; Pisma iz ugla nekog drugog
Diskurs	Omogućiti pristupanje problemu na osnovu činjenica, argumenata i konstruisanja znanja konsenzusom	Diskusija; diskurs; Dijaloške beleške učenika
Revizija prepostavki	Pružati mogućnosti i podršku učenicima u širenju referentnog okvira	Povezivanje, umrežavanje učenika; razmena iskustava
Delovanje na osnovu revizije prepostavki	Kreirati situacije za delovanje	Posete „realnom svetu“; simulacije; akcioni planovi

Izvor: Krenton, 2002.

Naglašavajući da ne postoje metode koje će garantovati da će transformacija kao svrha podučavanja biti i postignuta, Krenton, u skladu sa svojim osnovnim uverenjem, napominje da „u svakoj strategiji koju koristimo, moramo da obezbedimo stalno promenljiv balans izazova, podrške i osnaživanja učenika“ (Cranton, 2002:71). Kako u prethodnom, tako i u ovom primeru, može se uočiti kako se namere i strategije razlikuju prema nivou opštosti: dok namere odgovaraju na pitanje „šta želim – ili bi trebalo – da postignem“ (npr. da izazovem aktivirajući događaj i pokrenem proces transformacije) dotle strategije nude rešenje, operacionalizaciju namere, rezultirajući odlukom o tome šta bi valjalo činiti (izložiću učenike perspektivama i stavovima koje mogu biti suprotne njihovim). Direktna posledica takve odluke ogleda se u izboru metoda, tehnika i sredstava podučavanja (projekcija filmova, analiza poetskih dela, diskusija).

Strategije u dizajnjiranju procesa podučavanja odraslih

Kako je prikazano na slici br.5, u strateškoj šemi koju edukator odraslih koristi da promišlja o svom pristupu dizajnu i realizaciji podučavanja, strategije se nalaze između namera i metoda. One su, dakle, svojevrsni most između onoga što želimo da postignemo i onoga što unosimo u sam proces podučavanja, kao metode i aktivnosti. Definisanje strategija i odabir metoda pre realizacije podučavanja, neophodni su sastavni deo dizajniranja ovog procesa. Dok planiranje određenog obrazovnog programa, koje uključuje njegov cilj, sadržaj, ishode, određene učesnike i kontekst, može da bude obavljen i od strane planera nezavisno – ili u saradnji sa edukatorom – do tle je dizajn samog procesa podučavanja uvek neposredni zadatak i odgovornost onoga ko podučava.

Kako smo već naglasili, strategija u širem smislu, o kojoj govorimo kao o osmišljenom andragoškom pristupu i logičnoj shemi koju pratimo u čitavom razvoju i reflektovanju nad procesom podučavanja, neophodno prožima sve etape projektovanja, realizacije i evaluacije, dok su strategije, shvaćene u užem smislu, najuže povezane sa aspektima organizacije procesa podučavanja, to jest načina kako će planirano biti pretočeno u praksu.

Dakle, imajući u vidu pitanja koje autori (Kulić i Despotović, 2010) navode kao vodiče u sistemskom planiranju procesa obrazovanja i nastave, razmatranje strategija u užem smislu u ovoj studiji odnosi se ponajviše na formulisanje preduslova za odgovor na sledeća: „Kako, na koji način će se odvijati proces obrazovanja i nastave (organizacioni oblici i metode) i Čime ili kojim sredstvima se u nastavi i obrazovanju koriste nastavnici i učenici (mediji-sredstva)” (Kulić i Despotović, 2010:212), ne gubeći iz vida ostala: zašto se nešto uči, šta je predmet učenja, ko uči, gde i kada se odvija proces učenja, ko, kada i kako procenjuje efekte učenja.

Formulisanje strategija ovde posmatramo kao drugi korak (nakon definisanih namera) u projektovanju samog procesa podučavanja, koji se najpre odnosi na interakciju učesnika i način njegove organizacije. To je segment šireg planiranja (kurikuluma, programa), koji označavamo

sintagmom dizajniranje podučavanja. U traganju za mestom i ulogom strategija u ovom procesu, u nastavku ćemo predstaviti tri različita pristupa dizajniranju podučavanja, uvažavajući specifična polazišta njihovih autora.

Pristup instruktivnog dizajna

Teorije instruktivnog dizajna nude smernice o tome kako pomoći ljudima da uče (Reigeluth, 1999). Za razliku od teorija učenja, koje su de-skriptivne, teorije instruktivnog dizajna su preskriptivne, mada, kako se naglašava, ne propisuju recepturu podučavanja, već dozvoljavaju različite varijacije na osnovu ponuđenih obrazaca za dizajn ovog procesa u određenom kontekstu (Reigeluth, 1999). Njima se dakle predlažu „optimalne kombinacije strateških komponenata za različite situacije“ (Reigeluth, 1987:1), nudeći odgovore na dva pitanja: „Koje bi metode trebalo koristiti u dizajnu podučavanja i kada bi svaku od njih trebalo primeniti (u kojoj situaciji)?“ (Reigeluth, 1987:2.)

Pored ove razlike, autori prave distinkciju i između teorija instruktivnog dizajna i samog procesa dizajniranja. Dok teorija instruktivnog dizajna govori o tome kakvo bi trebalo da bude podučavanje, sam proces dizajniranja obuhvata sled konkretnih koraka koji se preduzimaju prilikom planiranja i pripreme podučavanja, kao i evaluacije ovog procesa (Reigeluth, 1999).

Kako je sama sintagma instruktivnog dizajna preneta u naše sa anglosaksonskog govornog područja, korisno je, kako to čini Pejatović (2019), zaviriti u interpretaciju značenja ove dve reči, na osnovu čega vidimo da prva može da označava „instrukciju, nastavu, poučavanje, obuku..“.dok se druga (dizajn, dizajniranje) može tumačiti i kao „projektovanje nastave, odnosno.. projektovanje instrukcije koja se nalazi u samom procesu poučavanja“ (Pejatović, 2019:118). U kontekstu našeg razmatranja, koristićemo sintagme dizajn podučavanja i instruktivni dizajn kao sinonime, a posebnu pažnju ćemo posvetiti mestu strategija u modelima koje kreiraju autori u okviru ovog pristupa.

Analizirajući modele instruktivnog dizajna, Pejatović (2019) navodi da ih je do danas razvijeno više od sto te je nemoguće obuhvatiti ih sve; za

naše potrebe dotaći ćemo se samo osnovnih karakteristika najprisutnijih modela u literaturi i posebno zadržati na sistemskom modelu koji kreiraju Dik i Keri (Dick, Carey).

Pregledom faza koje su sadržane u ovim modelima, lako se može uočiti da se one u suštini odnose na tri velike grupe zadataka: analizu, razvoj i evaluaciju, koje se dalje granaju i u međusobnoj sprezi obavljaju jednom ili više puta u zavisnosti od specifičnih potreba. Kao jedan od osnovnih, najčešće pominjanih modela, navodi se ADDIE model, koji osnovne tri etape razgranava na sledećih pet: analiza, dizajniranje ili projektovanje, razvijanje, primena, evaluacija (Biech, Hanson, prema Pejatović, 2019:124). Mada se druga od pobrojanih faza naziva dizajniranjem (projektovanjem), ona zapravo obuhvata, pre svega, definisanje ishoda podučavanja, dok je razvoj programa, a za nas posebno važan, način njegove realizacije, sadran u etapi razvijanja (Pejatović, 2019). I drugi modeli (poput SAM, model Rejmonda Noa, Merilov, Depijev i dr.) koriste ovu osnovnu šemu, dalje je razrađujući, naglašavajući složenost i povratnu vezu među svim koracima, koji se često ponavljaju i dalje ugrađuju u projektovanje (pogledati više: Pejatović, 2019).

Popularnost instruktivnog dizajna doprinosi ne samo brojnosti modela, u koje se unose i kreativni pristupi poput akcionalih mapa ili mapa uma, kao i taksonomijski, evaluacijski ili teorijski modeli (npr. Blumova klasifikacija ciljeva, Kirkpatrickov model evaluacije, Ganjeovi „preduslovi učenja“ i sl.) a mreže profesionalaca razvijaju niz obrazaca kojim se praktičarima nude olakšavajuće, ili uniformišuće, alatke za bavljenje instruktivnim dizajnom (npr. <https://www.instructionaldesigncentral.com//aboutinstructionaldesigncentral>).

Kako smo napomenuli, u nizu postojećih, posebnu pažnju posvetili ćemo ovde sistemskom modelu Dika i Keri, pre svega, iz sledećih razloga: izdvajanja instruktivne strategije kao posebne etape koja u sebi sadrži niz složenih koraka; cikličnosti, međupovezanosti i složenosti svih elemenata ovog modela.

Ovaj sveobuhvatni model sastoji se od deset etapa, razrađenih na uže sekvene. Etape ili koraci jesu:

- 1) identifikovanje ciljeva podučavanja;
- 2) sprovođenje analize podučavanja;
- 3) analiza učenika i konteksta;
- 4) formulisanje ciljeva performansi;
- 5) revidiranje plana podučavanja;
- 6) razvijanje instrumenata za procenu;
- 7) razvijanje strategije podučavanja;
- 8) razvijanje i izbor materijala za podučavanje;
- 9) razvijanje i sprovođenje formativne evaluacije podučavanja;
- 10) razvijanje i sprovođenje sumativne evaluacije (Dik, Keri, 2014).

Mada su svi koraci neophodno povezani, instruktivna ili *strategija podučavanja* (etapa br. 7, kurziv V.O.L.) odnosi se na to „kako će se podučavanje odvijati i kako aktivirati učenici“ (Dick, Carey, 2014:153). Kako autori sami naglašavaju, sve prethodne etape se više odnose na to čemu bi trebalo podučavati, dok se ovom, sedmom, prelazi na odgovor na pitanje kako podučavati. „Termin instruktivna strategija se odnosi na različite aspekte odabira sistema kojima se realizuje program (delivery system), izbor i grupisanje klastera sadržaja, opis komponenata učenja koje će biti uključene u podučavanje, specifikujući kako će učenici biti grupisani, uspostavljajući strukturu lekcija i vršeći izbor medija (sredstava) za realizaciju.“ (Dick, Carey, 2014:155).

Svaki od tih pojedinačnih elemenata zapravo se u ovom modelu smatra mikrostrategijama i odnosi na širok dijapazon aktivnosti učenja i podučavanja, poput grupnih diskusija, samostalnog čitanja, studija slučaja, predavanja, kompjuterskih simulacija, radnih listova, kooperativnih grupnih projekata, itd. One predstavljaju delove makrostrategije kojom se učenici vode od motivacijskog uvoda u temu kroz ovladavanje ciljevima. Kako se vidi iz navođenja primera mikrostrategija, reč je ne samo o metodama već i o tehnikama pa i materijalima za podučavanje (radni listovi, radne sveske i sl). Kako Dik i Keri (2014) napominju, one su primer nekompletnih procesa podučavanja, a pre svega služe kao izvor informisanja i nisu same po sebi dovoljne u podučavanju. Instruktivna ili strategija podučavanja predstavlja dakle makrostrategiju koju kreira instruktor (nastavnik, onaj ko vodi proces podučavanja) čiji je zadatak da preduzme čitav niz koraka kako bi obezbeedio da se desi učenje: „...da definiše zadatke, sačini plan nastave i testove,

motiviše učenike, predstavi sadržaj, angažuje učenike kao aktivne učesnike u procesu učenja, administrira i oceni testove" (Dick, Carey, 2014:153).

Sistem realizacije programa (delivery system) zapravo se odnosi na organizacioni oblik i okruženje, poput: tradicionalnog modela (nastavnik u učionici sa grupom učenika), video konferencija ili vebinar, mentoring, konsultativni rad sa tutorom i sl.

Autori predlažu komponente učenja koje bi trebalo da obuhvati izrada instruktivne strategije, grupisane na sledeći način:

- A. Aktivnosti koje prethode podučavanju (instrukciji):
 - 1. privlačenje pažnje i motivisanje učenika
 - 2. opis zadataka (ciljeva)
 - 3. opis i pregled veština koje su neophodne
- B. Predstavljanje sadržaja
 - 1. sadržaj
 - 2. vodič za učenje
- C. Participacija učenika
 - 1. vežbanje
 - 2. povratna informacija
- D. Procena
 - 1. ulazni testovi
 - 2. pretest
 - 3. posttest
- E. Aktivnosti praćenja
 - 1. pomoć u pamćenju
 - 2. pitanja transfera

Komponente B i C se ponavljaju za svaki cilj podučavanja, a A i D i E u zavisnosti od potreba učenika, ciljeva u odnosu na specifičan sadržaj, dužinu procesa i sl. (Dick, Carey, 2014:167).

Strategija podučavanja je, dakle, znatno više od jednog koraka ili etape u ovom sistemski postavljenom modelu. Ona je neophodna za izradu nacrta i izvođenje evaluacije, kao i za izradu materijala za podučavanje, oblika i sredstava za rad sa učenicima. Kako smo videli, slično prethodno

pominjanim viđenjima – makrostrategije kao taktike, principa i mikrostrategija kao načina njihove primene (Kumaravadivelu, prema: Stančić, Mistrović, Radulović, 2013) i Dik i Keri govore o čitavom ovom procesu (instruktivne strategije) kao makrostrategiji i njegovim komponentama kao mikrostrategijama. Pojedinačno, mikrostrategije su nekompletne i tek u saudejstvu sa ostalim sredstvima, metodama, aktivnostima učenja koje sve odlikuje isti pristup definisan makrostrategijom, vode projektovanim ishodima.

Instruktivni dizajn, dakle, predstavlja proces kojim se, kako sumira Dejvis (Davis, 2007), određuju i specifikuju sadržaj, metode, aktivnosti, evaluacija i procena iskustva učenja. Mada modeli instruktivnog dizajna mogu biti opaženi i kao algoritam, sled precizno utvrđenih koraka koji samo u tom poretku vode ka rezultatu, oni postaju sve razgranatiji i ciklični – kakav je model Dik i Keri – govoreći o složenosti svake pojedinačne etape. Prvobitna zasnovanost modela instruktivnog dizajna na biheviorističkim i osnovama kognitivnih teorija, vidljiva je, kako se napominje, u fokusu na uspešnom dostizanju ishoda i efikasnom dizajniranju uslova za učenje (Robertson, 2018). Paralelno sa uplivom konstruktivističkih uticaja na podučavanje, modifikuje se i epistemološka osnova pristupa autora instruktivnom dizajnu, što se vidi i u primerima primene modela koje nude Dik i Keri (2014).

Prednost cikličnosti ovog i njima srodnih modela instruktivnog dizajna Dejvis vidi u tome da sled ovih složenih etapa, ako je uspešno obavljen, dalje može voditi kontinuiranom usavršavanju „koje nikada ne prestaje” i čija je svrha u tome da dovede do uspešne primene i boljih iskustava učenja (Davis, 2007:234).

Pristup interaktivnog dizajna

Interaktivni pristup podučavanju razvija se uporedo sa trendovima koji promovišu neophodnost aktiviranja učenika i saradnje sa drugim učenicima kao i sa edukatorom. Oni su osnaženi idejama konstruktivističkih, radikalnih i socijalnokritičkih, humanističkih, teorija iskustvenog i transformativnog učenja. Odnos saradnje i partnerstva i zajednička odgovornost svih učesnika u podučavanju, razmena znanja, iskustava i uverenja, kao i akcenat na podsticanju samoaktivnosti – kroz proživljavanje vlastitog

iskustva i praktičnu primenu, smatraju se nekim od glavnih odlika ovog pristupa (Pavlović-Breneselović, Pavlovski, 2000). Kooperativno učenje i aktivna i partnerska uloga nastavnika i učenika, takođe, navode se kao svojstva interaktivne nastave (Ivić, Pešikan, Janković, Kijevčanin, 1997). U svakom slučaju, interaktivni pristup (podučavanju, nastavi, obuci...) podrazumeva aktiviranje svih domena ličnosti učenika i raznovrsnost u izboru i primeni metoda i aktivnosti u podučavanju.

Na interaktivnoj paradigmi podučavanja razvijaju se modeli planiranja programa, kao što to čine Kafarela i Retklif Defron (2013) i Džejn Vela (Jane Vella, 2002). U nastavku ćemo predstaviti osnovne odlike ovih modela naglašavajući dizajn procesa podučavanja koji čini njihov sastavni deo.

Kafarela i Retklif Defron razvijaju model planiranja programa zasnovan na interaktivnom pristupu, kako same navode, kao vodič a ne kao uputstvo za praksu, a ono što ga razlikuje od drugih, prema njihovom mišljenju, jeste: on nema striktan početak ni kraj; proces planiranja uključuje učesnike; njegova interaktivna priroda omogućava planerima da uvaže specifične kulturne osobenosti učesnika; planeri ga doživljavaju kao korisno praktično sredstvo za primenu (Caffarella&Ratcliff Daffron, 2013). Model planiranja odnosi se na program u širem smislu i predviđa jedanaest koraka, koji počinju pažljivim uvidom u kontekst, razvijaju se kroz identifikaciju ideja, ciljeva, ishoda, dizajna podučavanja, obezbeđenja transfera i evaluacije, sve do definisanja osoblja, budžeta, organizacionih i marketinških aktivnosti.

Korak ili faza *dizajna podučavanja* sužava fokus na konkretnе sesije i odnosi se na „planiranje interakcije među učenicima i instruktorima² ili između pojedinaca i grupe učenika“ (Caffarella&Ratcliff Daffron, 2013:202). Planeri ili instruktori se angažuju na izradi ovog dizajna koji podrazumeva sledeće zadatke:

- Formulacija ishoda učenja za svaku sesiju, na kognitivnom, afektivnom i psihomotornom nivou;
- Izbor sadržaja koji je neposredno vezan za određeni ishod;
- Identifikacija „tehnika učenja“ (kao što su predavanja, studije slučaja, pripovedanje, igre i sl.), poštujući sledeće kriterijume: da su u skladu sa težištem definisanog ishoda; da je edukator spre-

² Autorke koriste izraz „instructors“ za edukatore odraslih

man da ih primeni; da uzimaju u obzir predznanja i iskustva učenika i specifičnog okruženja za učenje;

- Izbor resursa koji će pomoći učenje (štampani materijali, vizuelna pomagala, resursi sa interneta ili interaktivna tehnologija);
- Utvrđivanje načina praćenja kako je podučavanje izvedeno i resursi upotrebljeni;
- Izbor tehnika za procenu ostvarenosti ishoda učenja i efekata podučavanja;
- Korišćenje prikupljenih podataka i izbor tehnika za sumativnu i formativnu evaluaciju;
- Priprema jasnih i preciznih planova podučavanja koji će služiti kao vodič za instruktore i učenike kako bi se uspešno i fokusirano kretali kroz proces podučavanja;
- Doprinos uspešnosti procesa kroz obezbeđenje sledećih preduslova: da instruktori dobro poznaju sadržaj, da su kompetentni u facilitaciji učenja, uvažavaju učenike, koriste tehnike podučavanja i procenjivanja vešto i adekvatno i da su dobro pripremljeni za svaku sesiju podučavanja (Caffarella&Ratcliff Daffron, 2013:203).

Glavni rezultat procesa dizajniranja jeste plan podučavanja, a pored ostalih obrazaca, autorke nude i format ovog plana (Boks: Obrazac za izradu Plana podučavanja). Međutim, glavni preduslov da plan uspe, u kontekstu ovog modela, jeste poznavanje učenika, dobra pripremljenost instruktora i stvaranje povoljne klime za rad (Caffarella&Ratcliff Daffron, 2013:200). U skladu sa interaktivnom prirodom modela, motivisanje učenika i podsticanje na aktivnu participaciju sastavni su deo svakog segmenta podučavanja (korišćenja materijala, metoda, povratnih informacija i evaluacije, obezbeđenja veze sa praksom – odnosno transfera učenja izradom individualnih planova i sl.).

Obrazac za izradu Plana podučavanja

<p>Naziv programa:</p> <p>Datum i vreme:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Ishodi učenja- učesnici će biti u stanju da:</th> <th>Tema-naslov iz sadržaja</th> <th>Ključne tačke koje treba naglasiti</th> <th>Tehnike podučavanja</th> <th>Predviđeno vreme</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table> <p>Plan procene:</p> <p>Resursi i oprema- za instruktore i za učenike</p> <p>Potrebni uslovi u prostoriji:</p>					Ishodi učenja- učesnici će biti u stanju da:	Tema-naslov iz sadržaja	Ključne tačke koje treba naglasiti	Tehnike podučavanja	Predviđeno vreme																									
Ishodi učenja- učesnici će biti u stanju da:	Tema-naslov iz sadržaja	Ključne tačke koje treba naglasiti	Tehnike podučavanja	Predviđeno vreme																														

U svakoj etapi dizajniranja od instruktora se očekuje da koriste i primjenjuju principe aktivnog učenja neodvojive od interaktivnog pristupa. Često citirana Konfučijeva mudrost o učenju poslužila je autorima i kao inspiracija za formulisanje *kreda aktivnog učenja*:

- „Ono što samo **čujem**, zaboravim;
- Ono što **čujem i vidim**, delimično zapamtim;
- Kada **čujem i vidim, pitam i diskutujem** sa nekim drugim, počinjem da shvatam;
- Kada **čujem, vidim, pitam, diskutujem i radim**, stičem znanja i veštine;

- Kada nekog **podučavam**, ovladavam onim što sam naučio.“ (Silberman, Auerbach, prema Caffarella&Ratcliff Daffron, 2013:188).

Poznavanje učenika i dobra pripremljenost instruktora koja se naglašava ovim modelom kao neophodna, podrazumevala bi, dakle, i uvid u različite stilove onih koji uče kao i korišćenje adekvatnih metoda, što je sve sastavni deo dizajniranja procesa podučavanja.

Dok se koraci, faze ili zadaci u dizajniranju podučavanja ne razlikuju znatno od onih koje nalazimo i u drugim modelima, ono što svakako jeste karakteristično za ovaj model, kako i sam naziv govori, jeste interaktivna paradigma, odnosno strategija. Ukoliko primenimo ranije razmatranu distinkciju, interaktivna paradigma bi ovde predstavljala makrostrategiju, dok bi se pod mikrostrategijama mogli podrazumevati svi postupci i aspekti podsticanja na aktivnu participaciju učesnika u svim domenima i fazama procesa – od samog početnog motivisanja učenika, preko njihovog doprinos-a sprovođenju odnosno modifikovanju plana podučavanja (koji je precizan ali i fleksibilan), praćenju njegove uspešnosti (kroz procene koje „podržava-ju učenje“, kao što je podsticaj učenika na davanje i otvorenost za primanje povratne informacije) i aktivnom doprinosu transferu naučenog ka praksi. Pored toga makrostrategija se u ovom modelu prepoznaće i kroz mikrostrategije u domenu uvažavanja specifičnosti različitih konteksta i brige o kulturnim i svim drugim osobenostima okruženja za učenje.

Interaktivna paradigma kao makrostrategija prožima i predložene „mikrostrategije“ za realizaciju podučavanja, koje se mogu uočiti i u „korisnim savetima za edukatore“ (Boks: Korisni saveti za edukatore), koje formulišu autorke (Caffarella&Ratcliff Daffron, 2013):

Korisni saveti za edukatore:

- Otklonite ili umanjite anksioznost učesnika.
 - Kreirajte sigurno i inkluzivno okruženje za učenje.
 - Jasno i na početku formulišite očekivanja od učesnika.
 - Uspostavite ili kreirajte sa grupom zajednička pravila (npr. ohra-bruje se aktivno učešće, dobrodošla su različita mišljenja, pitanja i odgovori su sastavni deo prezentovanja i sl.)

- Dajte učenicima do znanja da je uloga edukatora da im pomogne da uče.
- Koristite nediskriminativan jezik koji je razumljiv za sve i odnosite se prema učesnicima nepristrasno.
- Razvijajte profesionalan i brižan odnos sa učenicima.
- Pružite učesnicima „organizatore“ pažnje (npr. najavom ključnih tačaka) koji će im pomoći u praćenju predstavljenih ideja.
- Koristite resurse i ekspertizu učesnika.
- Koristite beleške ili podsetnik umesto da čitate formalno pripremljen tekst.
- Koristite metode aktivnog učenja koje ostavljaju vremena za refleksiju.
- Ponavljajte važne ideje.
- Pripremite obilje primera.
- Pažljivo slušajte i adekvatno reagujte na sve ideje koje dolaze od učesnika.
- Održavajte adekvatan ritam i vodite računa o vremenu.
- Obezbedite povratnu informaciju (fidbek) i pozitivnu podršku učesnicima tokom čitave sesije.
- Uvažavajte emocije koje imaju važnu ulogu u procesu učenja.
- Budite fleksibilni sa prezentacijama, planom podučavanja, metodama (računajte na nepredviđeno).
- Budite brižni i otvoreno posvećeni učenju učesnika.
- Budite etični u praksi podučavanja.
- Koristite humor i smeh.
- Zabavljajte se.

Dijaloški pristup podučavanju Džejn Vela koristi kao konceptualni okvir unutar koga razvija principe i model dizajniranja korišćenjem „zadataka učenja“ (Vella, 2002). Zadaci učenja predstavljaju zapravo „otvorena pitanja upućena učenicima koji raspolažu svim potrebnim sredstvima da bi dali odgovor“ (Vella, 2001:8).

Ovaj pristup Vela zasniva na sledećim glavnim pretpostavkama:

- 1) Učenici imaju kapacitet za učenje – postavke o aktivnom učenju koje su široko prihváćene, nedovoljno se sprovode u praksi;
- 2) Učenici uče kada su aktivno uključeni – kognitivno, emotivno i fizički – u određeni sadržaj; ono što rade tokom učenja, takvi će i biti – ukoliko su pasivizirani, biće pasivni i obrnuto;
- 3) Novi sadržaj može biti predstavljen putem zadatka učenja koji strukturiра dijalog;
- 4) Zadaci učenja promovišu odgovornost – učenici su autonomni i zadatak edukatora odraslih jeste da kreira dizajn i okruženje u kome će tome doprineti putem dijaloga usmerenog na učenje

(Vella, 2001:6).

Zadaci učenja , dakle, vode zajedničkoj odgovornosti učenika i edukatora odraslih i zasnovani su na uverenju da su učenici zaista autonomni i da im je potreban podsticaj i medijacija uz obezbeđenje adekvatnih resursa. Primenom zadatka učenja – a ne zadatka podučavanja - u strukturiranju i dizajnu podučavanja, učenici se posmatraju kao „donosioci odluka“ u njihovom vlastitom procesu učenja (Vella, 2001:21). Mada je aktivnost učenika u centru pažnje, ovaj pristup prevazilazi poznatu dihotomiju „usmerenosti ka učeniku ili nastavniku“ i naglašava – već i samim nazivom zadatka – usmerenost ka učenju.

Poput drugih prikazanih (i neprikazanih) modela dizajniranja i ovaj, dijaloški, rukovodi se, kako to predlaže Vela, sledećim pitanjima:

- 1) *Ko*: učesnici, voditelji, broj učesnika
- 2) *Zašto*: situacija koja zahteva određeni obrazovni program
- 3) *Kada*: vremenski okvir
- 4) *Gde*: mesto održavanja
- 5) *Šta*: sadržaj, znanja, veštine, stavovi
- 6) *Čemu*: ishodi zasnovani na postignuću
- 7) *Kako*: Zadaci učenja i materijali za učenje.

(Vella, 2001:24).

Vodič kroz dizajniranje procesa podučavanja, sadržan u gore predstavljenim pitanjima, očigledno se zaustavlja na samoj pripremi, pre faze

realizacije i ne dotiče posebno pitanja evaluacije. U kontekstu našeg interesovanja za strategije u dizajnu procesa podučavanja, što je u domenu odgovora na pitanje *kako*, važno je da se zadaci učenja upravo povezuju sa ovim pitanjem. Odgovor na ovo pitanje, kako napominje autorka, nemoguće je ponuditi apstraktno, bez odgovora na pitanje za koga dizajniramo proces: „uskladijanje *kako* sa *ko*, zadataka učenja sa učesnicima, jeste vitalno za dizajniranje uspešnih programa“ (Vella, 2001:30).

Na nivou pojedinačnih sesija ili konkretnih programa, prepoznaju se četiri tipa zadataka učenja, koji, zapravo, olakšavaju planiranje i strukturiranje svakog takvog segmenta:

- 1) Zadaci učenja koji povezuju učenike sa onim što znaju i sa njihovim kontekstom: Indukcija
- 2) Zadaci učenja koji ih podstiču da istraže nova znanja, veštine, stavove – sadržaj: Input
- 3) Zadaci učenja koji ih vode ka direktnoj primeni novog sadržaja: Implementacija
- 4) Zadaci učenja koji integrišu novo učenje u njihove živote: Integracija

(Vella, 2001:33).

Četiri I kojima vode zadaci učenja, mogli bi se posmatrati kao name-re, dok su zadaci strategije koje doprinose njihovom ostvarenju. Oni, dakle, pokreću na dijalog sa učenicima vođen ka indukciji, inputu, implementaciji i integraciji, kroz poseban odabir metoda i aktivnosti shodno kontekstu i sadržaju. Prizivajući još jednom prethodno korišćenu distnikciju, dijaloški pristup podučavanju bismo mogli da posmatramo kao makrostrategiju, dok bi zadaci učenja imali ulogu mikrostrategija u dizajnu procesa podučavanja kakav predlaže Vela.

Uverenja i prepostavke od kojih polazi autorka očigledno govore o još jednom pristupu zasnovanom na interaktivnom učenju i participaciji odraslih, naglašavajući podsticanje na dijalog, samostalnost i kritičko mišljenje. Tome bi trebalo da doprinese formulacija zadataka učenja koji podstiču odgovornost i aktivitet učenika, podržavajući ga resursima i ohrabrujući tokom celog procesa. Govoreći o ovom pristupu kao „kreativnoj strategiji

podučavanja odraslih“, Vela (2001) nudi vodič za dizajniranje i primenu procesa podučavanja koji je otvoren i fleksibilan. U tome je, kako kaže autorka, zapravo paradoks: „...dijaloški proces mora biti vrlo struktuiran da bi podstakao spontanost“ (Vella, 2002:75).

Uprkos specifičnim polazištima i postavkama, mogli bismo reći da je upravo stav o neophodnom pažljivom planiranju i složenosti svih koraka u tom procesu, zajednička tačka u prethodno predstavljenim pristupima dizajniranju. Dok jedni naglašavaju postupnost i sled koraka koji vodi ka efikasnosti i efektivnosti, drugi posebno insistiraju na interaktivnosti i strategijama koje aktiviraju učenike na putu ka učenju. Uvažavajući sva neophodna pitanja – ko, šta, zašto, čemu, gde i kada – naša pažnja je pre-vashodno zadržana na pitanju kako – odnosno na mestu i ulozi strategija u dizajniranju procesa podučavanja.

• • •

Strategija podučavanja predstavlja opšti pristup profesionalca koji prati ciklični tok u promišljanju i planiranju ovog procesa. Ovaj ciklus polazi od andragoškog „sistema“ ili pristupa (uverenja, znanja i implicitne teorije) krećući se kroz dizajn procesa (interakcija učesnika i organizacija podučavanja) ka realizaciji i refleksiji nad svakom etapom kako bi se opet krenulo u sledeći, unapređeni ciklus.

Segment dizajniranja ovog procesa, koji je uži od ukupnog planiranja programa ili razvoja kurikuluma a odnosi se na interakciju učesnika i organizaciju podučavanja, nalazi se u središtu našeg interesovanja. On započinje formulisanjem namera, zatim strategija i izborom metoda i aktivnosti. Strategije u užem smislu predstavljaju sponu između namera i metoda. Dok namere izražavaju nastojanja edukatora, pravce u kojima želi da dizajnira i razvija proces podučavanja, dotle strategije predstavljaju formulisane puteve koji će voditi ostvarenju namera.

Izbor strategija i metoda podučavanja biće različit u zavisnosti od teorijskog ili konceptualnog pristupa od koga se polazi u njegovo dizajniranje. Ovaj pristup se obično naziva makrostrategijom, dok su pojedinačne strategije, kao operacionalizovane namere, označene kao mikrostrategije. Među

mikrostrategijama se često zajedno nalaze i metode i tehnike, pa i sredstva podučavanja, što pokazuje ne samo terminološka raznolikost, već i njihovo međusobno pojmovno izjednačavanje. Bez obzira na to, razmatranje strategija i metoda podučavanja spada u domen traganja za odgovorom na pitanje „kako“ organizujemo sam proces i interakciju među svim učesnicima.

Različiti modeli dizajna procesa podučavanja odražavaju specifična polazišta, kontekst i potrebe, dok bi se kao zajedničke odlike mogle izdvojiti sledeće: projektovanje koraka u pripremi procesa podučavanja je složen posao; etape u planiranju su međusobno povezane i često se ponavljaju više puta; doslednost u dizajniranju podrazumeva da je opšta strategija utkana u sve etape i aspekte ovog procesa, pa tako i u pojedinačne namere, strategije i metode; felksibilnost, raznovrsnost, spontanost i povoljna klima za rad mogu se ostvariti samo uz osmišljeno i struktuirano planiranje i dizajn podučavanja: spontanost u izvođenju nije zasnovana na spontanosti u planiranju.

METODE U PODUČAVANJU ODRASLIH

U prethodnim poglavljima smo se u više navrata susreli sa terminološkim izjednačavanjem metoda sa drugim važnim kategorijama u podučavanju, poput, tehnika, strategija, aktivnosti. Najšire gledano, kao još jedna reč „pozajmljena“ iz grčkog jezika („methodos“), metode znače „put ili redosled koraka koji vodi do postavljanja cilja“ (Terhart, 2001:37), posebno ukoliko je takav put jasno određen (Oxford Dictionaries, prema: Stančić, Mitrović, Radulović, 2013:43).

Uobičajeno, u procesu planiranja projekata, istraživanja i drugih složenih aktivnosti, kakva je i podučavanje, metode zaista biramo kao vodiče, rekli bismo, pre ka dostizanju nego ka uspostavljanju cilja. One zaista pomažu da osmišljeno i sistematično predemo određeni put kojim ćemo stići tamo kuda smo se uputili. Da li su one, pritom, redosled i način organizovanja ili koraci koje prelazimo? Kako određujemo kuda bi trebalo da stignemo i šta sve prilikom planiranja uzimamo u obzir? Kako onda odabrati one metode koje će nas i sve koji su sa nama uspešno i efikasno dovesti tamo kuda želimo?

Kako smo već više puta uvideli, brojna pitanja traže da se vratimo ključnom konceptu – podučavanju. Unutar te složene aktivnosti više autora prepoznaje proces transakcije i interakcije. Mada njihovo značenje

varira, najčešće se radi o transakciji na relaciji podučavanje – učenje (Brookfield, 1986), koja bi trebalo da bude „olakšana upotrebor različitih metoda“ (Conti, Kolody, 2004:181). Ona uključuje “onoga ko podučava, ko uči, sadržaj i situaciju“ (Conti, Seaman&Fellenz, prema Conti, Kolody, 2004:183). Određenja drugih teoretičara obrazovanja odraslih sužavaju, međutim, fokus ka interakciji među akterima u ovom procesu (onoga ko uči i ko nudi neku obrazovnu aktivnost), označavajući metodu kao „identifikovanje načina kako su učesnici organizovani u obrazovnoj aktivnosti“ (Verner, prema Conti, Kolody, 2004:181).

Na nivou jezičkih, ali i konceptualnih specifičnosti, u literaturi se često može naići i na gotovo izjednačenu upotrebu sintagmi „metoda podučavanja“ i „metoda učenja“. Pored toga što odražava tesnu povezanost i sinergiju ova dva procesa, ovakav trend govori takođe i o viđenju nastavnika ili edukatora kao ravnopravnog učesnika, pre nego neprikosnovenog vlasnika nad time šta će se i kako dešavati u procesu podučavanja. Ne samo u obrazovanju odraslih, već sve više i dece i mladih, ovaj pristup podele „vlasništva nad metodama“ praktikuje se pod uticajem teorijskih stavova o svim učesnicima kao subjektima koji usklađuju razumevanje o namerama procesa učenja i podučavanja (Stančić, Mitrović, Radulović, 2013). U novije vreme, koncept „glasa studenata“ razvija se, posebno u visokom obrazovanju, kao pristup koji zagovara ne samo prava studenata (učenika) da iznose svoja mišljenja i zalažu se za poboljšanja uslova obrazovanja, već i njihovu aktivnu ulogu u planiranju i vođenju procesa podučavanja i učenja (St. John & Briel, 2017).

Razmatrajući predstave o odraslima u procesu podučavanja – bilo u ulozi onoga ko uči ili osmišljava i vodi – mogli smo se uveriti da je podsticanje na participaciju, u celom toku koji uključuje i planiranje i uticanje na izbor sadržaja i načina rada, izvorno ugrađen u andragoški pristup od ranih faza razvoja ove nauke i istraživanja. Pravo na participaciju nije samo osvajanje moći i oslobođanje od ograničavajućih, opresivnih struktura u društvu (Freire, Brookfield), već i preduslov za zajedničku konstrukciju znanja, kako nas uče socijalni konstruktivisti. Imanentno andragoški, koncept samousmerenog ili samoorganizovanog učenja podrazumeva negovanje autonomnosti i podsticanje učenika da ostvaruje svoje potrebe i pravo da bira način kako će to uraditi. „Samoorganizirano učenje kritički se okreće protiv

oblika i posljedica institucionaliziranja, odnosno izvana usmjeravanog metodiziranja učenja... Protiv položaja povlaštenog nastavnika ili eksperta, samoorganizirano učenje postavlja neku vrstu zajedničkog skupnog učenja tijekom kojeg svatko – ovisno o prilici, kompetenciji i potrebama – istodobno može biti i poučavatelj i učenik.“ (Terhrat, 2001: 139-140). Kako sve glasnije govori teorija a i praksa, linearni model u kome je na jednoj strani kontinuma nesamostalan učenik kome treba vođenje kroz proces učenja, a na drugoj autonomna osoba koja sama postavlja ciljeve i bira sadržaje i način učenja, pa je u stanju i da podučava druge, prisutan je više za potrebe analize nego što odražava realnost (Popović, 2012). Kako smo ranije pominali, niti je nivo autonomnosti isti kod svih odraslih, niti je institucionalni okvir i spoljašnja kontrola podučavanja uvek barijera za učenike koji preduzimaju samoučenje, kao ni za nastavnike da ih u tome podstaknu.

U takvom kontekstu, teško da ima prostora za monometodizam. Korišćenje jedne metode, kaže Terhat, nije ni pravedno, jer zapostavlja sve one kojima ta metoda ne odgovara (Terhrat, 2001: 148). Metoda će, kao i nastava, biti dobra onoliko koliko odgovara potrebama i karakteristikama svih učesnika i specifičnom kontekstu (Stančić, Mitrović, Radulović, 2013:53). Modernistička percepcija na egzaktnim temeljima nauke postavljenih, precizno planiranih i „ispravnih metoda (i onih koje to nisu) nezavisno od konteksta, te instrumentalizacija metoda kao sredstva za postizanje nezavisno unapred postavljenog cilja“ (Radulović, 2016:53) neminovno je vodila ka odgovornosti nastavnika koji bi trebalo da je u stanju da odabere tu „pravu“ ili „ispravnu“ metodu i uspešno je primeni. Na taj način, kako se s pravom zaključuje, „shvatanje metode se približava shvatanju tehnike koju će nastavnik dobro primeniti ako je dobro istreniran“ (Stančić, Mitrović, Radulović, 2013:52).

Pluralizam u doživljaju sveta pa i podučavanja i odnos postmoderne prema višestrukom i relativnom značenju „dobre nastave“, o kome smo raspravljali i u odnosu na Pratov model perspektiva podučavanja (Pratt, 2002; Pratt et.al, 2016), donosi stav o raznovrsnosti i međusobnoj ravnopravnosti metoda, pri čemu se nastavnik ili edukator ne vide samo kao izvršioci, već kao njihovi kreatori u određenom kontekstu (Radulović, 2016). Promovišući značaj poznavanja teorija učenja za uspeh u instruktivnom dizajnu, autori takođe posmatraju kreiranje metoda kao neodvojivo od specifičnog

konteksta i kao poduhvat u koji iskusan profesionalac može da se upusti, kreirajući na taj način, za tu specifičnu situaciju i kontekst, „sopstvenu teoriju instruktivnog dizajna“ (Reigeluth, 1999:13). Izbor određene metode зависи naravno od cilja i sadržaja, pa će se, recimo, za upoznavanje učesnika sa određenim sadržajem odabratи predavanje ili prezentacija, a za sticanje i uvežbavanje veština demonstracija, rešavanje problema ili bilo koji drugi način koji će obezbediti ovladavanje njom i uspešnu primenu u praksi.

Pluralizam pristupa i teorijskih polazišta deluje ne samo na odluku o tome koje ćemo strategije odabratи u planiranju procesa podučavanja i kakve metode ćemo u tom kontekstu primeniti, već u velikoj meri određuje kako će one biti izvedene. Različiti teorijski pristupи daju istim metodama različite kvalitete (Stančić, Mitrović, Radulović, 2013) te odluka o njihovom odabiru, modifikovanju i primeni zahteva da edukatori osmišljavaju i izvode ovaj proces uz duboko razumevanje teorijskih polazišta o učenju i podučavanju. Teorije učenja i teorije instruktivnog dizajna su, kako se nagašava, „kao temelj i kuća“ (Reigeluth, 1999:13). Ista metoda može biti ne samo kreirana već i izvedena na različite načine i angažovati učenike više ili manje, drugačije i sa različitim efektima, u zavisnosti od strategija, klime, stila i specifične interakcije koje projektujemo u sklopu podučavanja zasnovanog na različitim teorijskim pristupima. Tako će se recimo, rad u malim grupama odvijati na različitom tipu i sadržaju zadatka, sa različitim specifičnim ciljem i očekivanim ishodom, u podučavanju koje se kreće dominantno od kognitivističkih i onom koje polazi od pristupa teorija transformativnog učenja.

Stoga su u pravu Hajmlih i Norland (Heimlich, Norland 1994) kada zaključuju da znanje o metodama ne odgovara na pitanje šta već zašto, što omogućava nastavniku da „unesе sopstvena uverenja, vrednosti i filozofiju nastave i učenja u primenu metode“ (prema Galbraith, 2004:18). Poznavanje teorija učenja i pristupa podučavanju, ali i svest o sopstvenim uverenjima, stilu i implicitnim teorijama, kako smo videli, sastavni su elementi andragoškog pristupa dizajnu, izvođenju procesa podučavanja i njegovom promišljanju. Naslanjajući se na takve temelje, edukator odraslih formulise namere i donosi odluku o strategijama, usklađujući sa njima izbor, modifikovanje i primenu metoda. Kako poručuju autori, pažljiv i znalački odbir metoda govori o visokoprofesionalnom pristupu učenju i podučavanju;

“razlika između paraprofesionalizma i profesionalizma jeste u svesti o tome zašto koristite određenu metodu“ (Conti&Kolody, 2004:182).

Metode i tehnike podučavanja

Kako smo videli razmatrajući značenja pojma strategije u odnosu na metode i tehnike podučavanja, njihovo izjednačavanje nije retkost u literaturi u različitim govornim područjima. Pozivajući se na Prata, mogli bismo zaključiti da je reč o sinonimu, odnosno različitoj upotrebi termina sa istim značenjem, u zavisnosti od nivoa obrazovanja, pa se izraz tehnike koristi češće u obrazovanju odraslih, a metode u obrazovanju mladih (Pratt et.al, 2016). Prema shvatanju Milke Oljače (2013), metode podučavanja mogu se definisati kao „tehnike, postupci i procedure koji se koriste u izvođenju učenja“ (Oljača, 2013:161). U oba slučaja izjednačene su metode i tehnike, dok se o njima kako ih definiše Oljača, može govoriti i kao o postupcima i procedurama koji se mogu okarakterisati i fazama u primeni određene metode. Naprimer, elementi metode razgovora, kako navodi autorka, mogu biti izlaganje i slušanje kao i pružanje odgovora, dok su to kod metode diskusije: „uvod ili postavljanje problema, utvrđivanje plana diskusije, učestvovanje odraslih i sl.“ (Oljača, 2013:172). Dakle, ove pojedinačne aktivnosti mogле bi se shvatiti i kao tehnike, ako se iza izlaganja krije i tehnika postavljanja pitanja, iza slušanja tehnika aktivnog slušanja, kao deo odgovora tehnika parafraziranja ili za utvrđivanje plana u diskusiji neophodna tehnika zadanja zadataka ili podele učesnika u grupe .

Više autora razdvaja ova dva pojma, manje ili više eksplisitno. Prema određenju Kuli Verner (Coolie Verner), tehnike predstavljaju „raznovrsne procese koji se koriste da podrže učenje nakon što je odabrana metoda“ (prema Conti, Kolody, 2004:181). Tehnike se ovde dakle posmatraju kao uže aktivnosti, odnosno procesi koji doprinose ostvarenju učenja putem određene metode. Prema viđenju Felenc i Simen (Fellenz, Seaman 1989), metode su „načini kako organizujemo učesnike“, dok su tehnike „načini organizovanja interakcije između učesnika i sadržaja“ (Fellenz, Seaman 1989:23).

Mada svoju knjigu naziva „Moćne tehnike za podučavanje odraslih“, Bruskfeld (2013) zapravo u njoj govori o metodama i tehnikama, razdvajajući ih i u određenju osnaživanja („empowering“). Osnaživanje bismo u okviru našeg pristupa mogli smatrati strategijom, posebno ako znamo da ga autor definiše kao „korišćenje različitih metoda i tehnika u podučavanju odraslih da razmišljaju više kritički“ (Brookfield, 2013:Xii).

U ovom, kao i većini drugih slučajeva, nije reč samo o terminološkim varijacijama. One često upućuju na konceptualne razlike, pa se metode posmatraju kao manje ili više složeni konstrukti, striktne procedure ili kategorije koje se mogu oblikovati i razvijati, ne samo „pozajmiti i koristiti“. Samo značenje tehnika može, takođe, kako smo već pominjali, da bude protumačeno i kao nešto u čemu se treniramo (Stančić, Mitrović, Radulović, 2013) pa njihovim terminološkim i pojmovnim izjednačavanjem sa metodama gubimo sastojak kreativnosti i ulogu edukatora koji ih razvija i ne koristi rutinski, kao dobro uvežbanu proceduru.

Iz svih tih razloga, u ovoj knjizi razlikujemo metode i tehnike podučavanja. Dok metode predstavljaju način organizovanja procesa i aktivnosti u dinamičnom međuodnosu aktera i elemenata podučavanja, dotle su tehnike pojedinačni postupci koji se unutar njih primenjuju, kako bi omogućili da se one ostvare i da se olakša učenje.

Oprema, sredstva i materijali za učenje

Mada se terminološki sredstva retko poistovećuju sa metodama učenja i podučavanja, videli smo ranije da se one razmatraju prema dostignutom cilju, kao sredstva koja olakšavaju učenje. Kako smo videli, metode predstavljaju mnogo kompleksnije konstrukte pa bi njihovo svođenje na ulogu sredstava bilo neopravdano. Ono što je, međutim, sastavni deo razmatranja metoda jesu ne samo tehnike koje pomažu da se one primene, već i sredstva koja podržavaju ovaj proces. Veoma često, njihova se uloga vidi kao mogućnost prilagođavanja procesa različitim stilovima i sposobnostima učenika da u njemu učestvuju i da dostignu ciljeve podučavanja, kao npr. u upotrebi različitih tehničkih aparata i opreme („multimedijalna nastava“) koji deluju na različita čula i sklonosti onih koji uče.

Sredstva za učenje i podučavanje često se grupišu prema svojoj funkciji u ovom procesu, kao pomagala i oprema. Jednu od tih podela nudi i Džarvis (2004), kao što je prikazano u tabeli 3:

Tabela 3: Pomagala i oprema za učenje i podučavanje

Pomagala			
Audio	Audio vizuelna	Vizuelna	Pomagala u učenju
Audio snimci Diskovi Kasete	Filmovi Slajdovi Video snimci	Modeli Grafikoni Crteži Dijagrami Ilustracije	Članci Knjige Kompjuterski programi Igre Vežbe Radne sveske Igre uloga Posete
Oprema - bazična	Tehnička		
Tabla Flipčart Magnetna tabla Bela tabla	Kamera Video rekorder Kompjuter TV Projektor		

Modifikovano prema: Jarvis, 2004.

Unutar pomagala, Džarvis, kako vidimo, razlikuje vizuelna, audio vizuelna i posebno, ona koja u užem smislu podupiru učenje. U toj grupi pomagala za učenje, nalaze se, međutim, pre materijali za učenje (knjige, radne sveske), ono što se često naziva i alatkama – poput kompjuterskih programa – pa čak i metode i oblici rada (igre uloga, posete). Upravo pomagala i materijali za učenje se često i u mnogim priručnicima za podučavanje neopravданo izjednačavaju.

Sa napretkom u digitalnoj tehnologiji, svedoci smo spajanja više tipova pomagala – vizuelnih i audio vizuelnih unutar mogućnosti koje pruža kompjuter, koji, posebno u online nastavi, prerasta iz pomagala i opreme često i u izvor u kome su glavne alatke pa i materijal za učenje. U tom smislu, kategorizacija koja je prikazana u tabeli 3, kako to biva sa podelama, može se shvatiti uslovno, posebno jer je nastala pre dve decenije i sadrži primere pomagala i opreme koji su već prevaziđeni. Ipak, ona upućuje na

logično razlikovanje pomagala, opreme i materijala za učenje unutar kategorije sredstava za učenje. Materijali za učenje su pisana ili digitalna pomačala koja služe u realizaciji određenih metoda, a nikako metode same.

Svako od korišćenih pomagala i opreme doprinosi raznovrsnosti i uspešnosti podučavanja, ukoliko se koristi umereno, svrhovito i kreativno. Preterivanje u broju i intenzitetu korišćenih sredstava i vizuelno-auditivnih efekata, kakav je često slučaj u upotrebi power point i sličnih prezentacija, može pre da doprinese stvaranju veštačkih uslova za učenje i ometanju (Jarvis, 2004) nego što pomaže, olakšava i čini upečatljivim ovaj proces.

Okvir za izbor metoda podučavanja

Iz prethodnog razmatranja mogli smo videti da u složenoj dinamici podučavanja izbor metoda predstavlja funkciju svih njegovih elemenata. U strateškoj shemi koju smo ranije predložili (slika 5), metode se neposredno naslanjaju na prethodno formulisane strategije, a one pak na definisane namere, zasnovane na temeljima andragoškog pristupa. Bez obzira na užu konceptualnu opredeljenost, autori u literaturi koja se odnosi na podučavanje odraslih su mahom saglasni da su ključne tačke okvira za izbor metoda zapravo elementi osnovnog modela podučavanja. Svaki od tih elemenata, kako poručuju Konti i Kolodi, „unosi novi set potreba u transakciju podučavanje – učenje a način kako su ovi elementi kombinovani i u kakvom su međuodnosu utiče u velikoj meri na metode i tehnike koje možemo birati u određenoj situaciji“ (Conti&Kolody, 2004:183).

Kako smo ranije videli, sami modeli podučavanja proširuju opseg – od trougla ka četvorouglu, odnosno „višeuglu“ (slika 1, 2 i 3). Mada rešenja variraju, pa je ponekad reč o situaciji, drugi put o organizaciji, a treći o kontekstu, u osnovi se radi o sledećim elementima: nastavnik (ekspert), učenik, sadržaji i ciljevi i kontekst. Prat, kako smo predstavili njegovim modelom, (Pratt et.al, 2016, slika 3) uvodi i pojam idealna, dok Konti i Kolodi (2004) o tome govore vezano za nastavnika, naglašavajući značaj njegove filozofije i uverenja. Bez obzira na ove razlike, naglasak je na integralnom pristupu i uvažavanju svih ovih činilaca, uz aktivnu ulogu onoga ko dizajnira i vodi podučavanje u kreiranju svog referentnog okvira za izbor metoda.

U pristupu niza autora, sa kojima se slažemo, u ovom procesu *nastavnik* polazi od sopstvenih uverenja, implicitnih teorija i stilova da bi zatim, uvažavajući potrebe i preferencije *učenika* (Fellenz, Seaman, 1989) kao i njihove stilove i strategije učenja (Conti, Kolody, 2004) vršio adekvatan izbor ili razvoj metoda. Dobro poznavanje karakteristika učenika pre i njihovo dublje sagledavanje tokom podučavanja, stoga je vrlo značajno za prilagođavanje i modifikovanje metoda u skladu sa njima.

Mada postoji opšte slaganje da je veza između *sadržaja* podučavanja i odabira metoda neupitna, podređenost ovog izbora sadržaju kao jednom

od elemenata podučavanja uveliko se kritikuje. Metoda nije, kako poručuje Terhart, „prenosna vrpca“ (Terhart, 2001:47) niti bi trebalo da doprinese pukom preslikavanju, već ponovnoj konstrukciji sadržaja kroz proces učenja. U skladu sa neposrednim ciljem i namerom koja, kako smo videli, određuje strategiju, vrši se izbor metoda koje će odgovarati i tome čemu smo usmerili proces, koje aspekte ličnosti i kompetencije želimo da obuhvatimo i kakvo specifično područje znanja je u pitanju.

Poimanje učenika kao aktivnih subjekata učenja menja i njihov odnos prema sadržaju i mogućnost delovanja na njega, kako smo već napominjali. Važnost *konteksta*, u smislu neposrednih uslova za učenje ili situacije učenja (Conti, Kolody, 2004), kao i institucionalnog i šireg, socijalnokulturnog i prirodnog, okruženja koje smo ranije razmatrali, daje metodama značaj i kada je reč o širim, a ne samo odnosima unutar određenog obrazovnog miljea. Pristupanje izboru i razvoju metoda sa takvih sveobuhvatnih pozicija daje edukatoru mogućnost da prevaziđe „zanatsko umeće“, a učeniku „rutinirano zapažanje i tekuću obradu svakodnevnog života“ (Gerl, prema Terhart, 2001:135).

Uslovi u kojima se podučava, u smislu fizičkog okruženja, mogu znatno odrediti ne samo izbor već i mogućnost primene metode, posebno ako ona zahteva pokret, veći prostor, korišćenje dodatnih sredstava i ako je broj učesnika veliki.

• • •

Sa promenom paradigme od podučavanja koje kontroliše isključivo nastavnik, ka podučavanju koje tu odgovornost deli sa učenicima, značenje i funkcija metoda u ovom procesu se takođe menja. Naglašava se dinamičnost odnosa među svim elementima u podučavanju, u kome metode nemaju samo ulogu da olakšaju usvajanje određenog sadržaja (interakcija na relaciji nastavnik – sadržaj i učenik – sadržaj) već da doprinesu organizaciji odnosa između učenika međusobno, kao i njihovih relacija sa nastavnikom, to jest edukatorom. Pod uticajem postmodernističkog stava o otvorenosti za različite pristupe kojima ćemo osmisliti, dizajnirati i izvoditi proces podučavanja i procenjivati njegovu (našu) uspešnost, širi se i prostor za kreiranje

i načine primene metoda. Kako nema jedne „dobre nastave“, ne postoji ni jedna, za sve prilike „dobra“ metoda. Aktivnost edukatora i učenika u tom fleksibilnom okviru implicira i pravo i mogućnost da se metode razvijaju i modifikuju, da se na tome sarađuje i vrše prilagođavanja shodno grupi, kontekstu i ostalim elementima podučavanja. Samim tim, raste i broj pa i varijacije metoda. Različiti teorijski pristupi učenju, kome podučavanje vodi, daju specifičan okvir i odlike kreiranju i primeni metoda.

Edukatori odraslih se takođe mogu odlučiti za različite teorijske pristupe i osloniti na svoja specifična uverenja u procesu podučavanja. Za kritički i adekvatan izbor metoda u podučavanju odraslih neophodan je osvešćeni andragoški pristup, koji razlikuje „profesionalce od paraprofesionalaca“ u ovoj delatnosti. Pored poznavanja teorija učenja, dizajniranja, karakteristika učenika, konteksta i sadržaja, za edukatora je ključno da u ovom procesu promišljanja i odlučivanja o metodama, u sklopu ukupnog podučavanja, postavi sebi i pitanja poput ovih: Šta znam o sebi, svom stilu podučavanja, Koje metode poznajem, sa kojima imam iskustva, ka kojima sklonosti... Odgovori na ova pitanja zahtevaće često i vraćanje na prethodna, poput ključnog: Šta želim da postignem; ali će svakako doprineti ostvarenju namera i, verovatno, zadovoljstvu svih učesnika.

Dok metode predstavljaju način organizovanja procesa i aktivnosti u podučavanju, tehnike su uži postupci koji omogućavaju njihovu primenu i olakšavaju učenje. Pod sredstvima podučavanja podrazumevamo tehnička pomagala, opremu i materijale za učenje.

Grupisanje metoda podučavanja

Različiti trendovi u razmatranju ključnih didaktičkih kategorija i pristupa konceptualizaciji učenja i podučavanja, pa i sklonosti i uverenja autora, vode ne samo narastanju broja i varijacija istih metoda, već i njihovom grupisanju polazeći od različitih kriterijuma. Slično činiocima izbora metoda i kod njihove klasifikacije, polazi se kako od teorijskih tako i od okvira koji čine elementi podučavanja.

Oblici organizovanja i metode podučavanja

Organizacioni oblici kao jedan od važnih didaktičkih pojmova koriste se uobičajeno da označe „način socijalnog organizovanja: frontalno, grupno, u parovima, individualno“ (Stančić, Mitrović, Radulović, 2013:46). Dok su u pedagoškoj literaturi tradicionalno oblici i metode učenja razdvajani, u novije vreme se socijalni elementi sve više posmatraju u jedinstvu sa metodama, kao što navode autori na primeru „kooperativnog učenja“ koje objedinjuje grupni oblik rada i dijalošku metodu (Ivić, Pešikan, Antić, 2001:20). Kako ocenjuje Dušan Savićević, teško je razdvojeno posmatrati metode i oblike rada, zbog njihove međusobne uslovljenosti (Savićević, 2009).

Uticaji socijalnokonstruktivističkih ideja, radikalne pedagogije i socijalnokritičke teorije učenja, kako smo videli, posebno usmeravaju pažnju ka interakciji učesnika i stvaranju znanja kroz nju, te se raznovrsnost oblika organizovanja unutar obrazovne grupe i doprinos njenoj dinamici kroz upućivanje učesnika jednih na druge pojavljuje kao nezaobilazni princip u planiranju i realizaciji metoda. U klasifikacijama metoda u kontekstu obrazovanja odraslih, najčešće se i prepoznaju one koje se tiču samostalnog i samoorganizovanog, nasuprot učenju u grupi, odnosno metoda grupnog rada (Alibabić, Popović, Avdagić, 2012).

Razlikujući, kako smo videli, metode kao „načine organizacije učesnika“ i tehnike podučavanja kao „interakciju između učenika i sadržaja“ Felenc i Simen (Fellenz & Seaman, 1989:23) detaljno opisuju kako svaka od njih poprima različita svojstva u različitim organizacionim okvirima, sa karakterističnim implikacijama na uloge i učenika i edukatora (Tabela 4).

Tabela 4: Metode prema različitim oblicima i nivoima organizovanja učesnika

INDIVIDUALNO	Krakteristike	Uloga nastavnika	Prednosti	Slabosti	Predlozi za unapredjenje
Samosmereno	Inicirano i vodeno od strane pojedinca. Resurse pripremaju profesionalci a učesnik bira koje resurse i kako koristi	Priprema materijale i pomaže učesnicima da nauče kako učiti, podržava ih u procesu, uči kako da prepozna i prepreke i da evaluiraju proces	Podstiče samostalno učenje Zadovoljstvo učesnika Učesnik planira učenje na osnovu potreba Fleksibilnost (biranje, mesto, način...)	Samovodenje može biti frustrirajuće Retko evaluiraju učenje Mnogi nisu sigurni u ishodi učenja	Razvoj pozitivnih stavova prema učenju odraslih ► Osnovne veste, poput čitanja i slušanja su važna sredstva Prepoznavanje sopstvenih snaga i prepreka za učenje ► Veste pamtiranja i evaluacije procesa
Programirano	Unapred pripremljeni individualizovani paketi učenja	Nastavnik planira i bira resurse za učenje	I nastavnik i učenik mogu da biraju vreme i mesto kada uče Koriste se raznovrsni mediji i sredstva prema stilovima učenja Posebna pažnja podršci učeniku kod svakog koraka Konzistentnost kod ponavljanja koraka	Nastavnik nije prisutan Ciljevi učenja su unapred određeni i isti za sve Same aktivnosti i procedure nisu fleksibilne Slabe mogućnosti interakcije i sa drugim učesnicima Nisu svi učesnici vesti u korišćenju uređaja za učenje	Autori materijala za učenje ne znaju unapred ko su učesnici, materijal prilagoditi prosečno onima koji imaju neka prethodna znanja. ► Omogućiti input učesnika za bolje efekte Različitim primerima i vizuelnim efektima prilagoditi učenje ► Dobra uputstva na početku i tokom korišćenja programa koja olakšavaju učenje

Dopisno	Ima elemente samousmerenog i programiranog učenja, mada postoji i direktni kontakt sa nastavnikom	Vodič i supervizor, mogućnost da pruža povratnu informaciju	<ul style="list-style-type: none"> ► Napredak tehnologije omogućava sve kvalitetniju pripremu programa i procesa ► Ekonomično, dopire do velikog broja učesnika ► Samostalnost učesnika a omogućen i individualizovan pristup, povratna informacija 	<ul style="list-style-type: none"> ► Pisana komunikacija nije svima najbolji kanal ► Samo delimična kontrola nad procesom učenja i komunikacija sa ostalima ► Naglašeno usvajanje činjenica više nego primena i evaluacija 	<ul style="list-style-type: none"> ► Individualizovati pakete za učenje ► Zasnovati ih na procenama potreba učesnika za učenjem ► Koristiti mogućnosti tehnologije za brzu i individualizovanu povratnu informaciju
Praksa	Unapređenje veština i praktičnih znanja uz superviziju iskusnijeg stručnjaka	Nastavnik je model i odnosi sa učenikom su neposredni, učenik je zavisan od „majstora“	<ul style="list-style-type: none"> ► Može se pratiti celokupan ciklus učenja – od utvrđivanja potreba do evaluacije ► Praktičan pristup, obezbeđuje razvoj veština ► Modelovanje kao pristup obezbeđuje dugotrajno pamćenje 	<ul style="list-style-type: none"> ► Učenje može biti ograničeno samo na određene veštine ili interesovanja majstora, stručnjaka ► Učenik ponekada ima više ulogu posmatrača ► Transfer veština na nove situacije nije uvek obezbeden, zanemarivanje teorije i refleksije ► Majstor-učenik relacija može da ograniči samostalnost odraslog u učenju 	<ul style="list-style-type: none"> ► Tretiranje učenika kao partnera u učenju, sa određenim prethodnim iskustvima, kako bi se razvila saradnja a ne zavisan odnos i nesamostalnost učesnika ► Prolaženje kroz sve etape ciklusa učenja, za veću uspešnost ► Razumevanje procesa i uvežbavanje vodi u mogućnosti za transfer učenja na nove situacije i primenu veština u njima

Tutorstvo	Individualizovan pristup podučavanju koji podrazumeva direktnu interakciju nastavnik-ucenik	Usmerava učenje ka individualnim potrebama i iskustvu učenika; javlja se kao programer, nastavnik, caoch i terapeut	<ul style="list-style-type: none"> ► Učenje može biti prilagođeno individualnim karakteristikama personalizovana povratna informacija ► Podrška učenju i motivisanje učenika 	<ul style="list-style-type: none"> ► Tutorstvo može biti skupno i zahtevno ► Uglađnom se svodi na verbalnu komunikaciju ► Ponekad učenik pokazuje malo samostalnosti i prepušta vođenje procesa tutoru 	<ul style="list-style-type: none"> ► Kolaborativno formulisane ciljeve i izbor sadržaja i načina učenja sa učenikom ► Stalno prilagođavanje pristupa potrebnama učenika ► Nadoknadi nedostatak ostalih učesnika kroz pružanje podrške, deljenje, povratnu informaciju itd. ► Voditi učenika ka većoj samostalnosti je jedan od osnovnih zadataka
GRUPNO Akcione grupe	Grupe sa ciljevima da donešu promenu u zajednici, putem akcije ili rešavanja problema	Najčešće je to uloga moderatora ili facilitatora procesa	<ul style="list-style-type: none"> ► Učenje je smislenije i opaža se kao vrednije kada je usmereno ka željenoj promeni ► Učesnici razvijaju strategije rešavanja problema i primenu naučenog ► Grupna kohezija doprinosi suočavanju sa problemima, izboru alternativa i akciji 	<ul style="list-style-type: none"> ► Cilj akcije može postati važniji od učenja ► Neslaganja i pregorevanje može doprineti osipanju grupe ► Predložene aktivnosti mogu biti u neskladu sa ciljevima zajednice ili institucije za obrazovanje 	<ul style="list-style-type: none"> ► Postavljanje jasnih ciljeva i etičkih normi ► Usvajanje zajedničke strategije učenja i akcije ► Izgradnja i negovanje kohezije uz poštovanje različitih mišljenja

Klubovi	Oblici organizovanja kojima učenje naičešće nije primarni cilj	Konsultant ili član kluba koji preuzima ulogu naставnika i predložava vrednost učenja ostalima	<ul style="list-style-type: none"> ► Ovo su spontano organizovane grupe oko nekog interesa ► Odrasli koji imaju otpor da se vrati formalnom obrazovanju mogu učiti u ovim formama ► Obično su članovi tu u kontinuitetu, što otvara prostor za učenje 	<ul style="list-style-type: none"> ► Članovi mogu da posmatraju učenje čak i kao ometajuće za osnovne cijele kluba ► Pravila funkcionisanja i rada mogu imati limitirajući efekat na učenje ► Uslovi rada ne moraju odgovarati učenju 	<ul style="list-style-type: none"> ► Ukoliko nastavnik dolazi spolja, važno je obezbediti kontakt iznutra ► Obaviti analizu potreba za učenjem i početnu orientaciju učesnika ► Razviti povoljnju klimu za učenje
Radionice	Oblik grupnog rada kojim se omogućava razvoj određenih kompetencija učesnika ili koriste talenti članova za rešavanje određenog problema; aktioni oblik učenja	Voditelj radionice, trener i facilitator	<ul style="list-style-type: none"> ► Može učestrovati veća grupa ljudi odjednom ► Raznovrsnost metoda u okviru jedne radionice ► Bogato iskustvo učesnika kao prednost ► Pogodne za promenu uobičajenih obrazaca kod ljudi 	<ul style="list-style-type: none"> ► Nemogućnost sagledavanja svih učesnika ► Vremensko ograničenje ► Pažljivo planiranje i brojni resursi su potrebni ► Različitost učesnika sa mogućim nesuglasicama 	<ul style="list-style-type: none"> ► Dobra informisanost i konsenzus učesnika o ciljevima ► Uspostavljanje i jačanje entuzijazma svih ► Podsticanje učesnika na umrežavanje i podršku kako bi promene mogle da se podrže i nakon radionice ► Tome doprinosi i praktično vežbanje tokom radionice

U odnosu na sadržaj: Timovi za učenje	Učenje u maloj grupi u kojoj članovi uče jedni od drugih	Glavni resurs ali ne i prezentir	<ul style="list-style-type: none"> ► Uvežbavanje veština komunikacije ► Podstiču saradnju ► Uključenost i odgovornost za učenje – svoje i drugih 	<ul style="list-style-type: none"> ► Više vremena potrebno za dolaženje do informacija ► Nametanje interesa pojedinih članova ► Velika raznovrsnost među članovima i neusaglašeni interesi 	<ul style="list-style-type: none"> ► Uspostavljanje pozitivne klime ► Utvrđivanje potreba čanova za učenje kroz saradnju i ciljeva takvog učenja ► Prezentovanje zajedničkih rezultata ► Evaluacija aktivnosti učenja
Kursevi	Organizovano učenje specifičnih sadržaja određene oblasti ali i grupe ljudi pod rukovodstvom nastavnika	Stručnjak	<ul style="list-style-type: none"> ► Kontinuitet i unapred planiran program omogućava dobru organizaciju ► učesnika ► Raznovrsne strategije i resursi ► se mogu koristiti Racionalni i isplativi oblici rada za veću grupu učesnika 	<ul style="list-style-type: none"> ► Ne uvažava se uvek različitost u grupi učesnika ► Ako su tradicionalno organizovani, mogu da pasiviziraju učesnike ► Nisu uvek kreirani u skladu sa potrebama učesnika već sistema, institucije 	<ul style="list-style-type: none"> ► Za uspešnost je bitno poznavati i uvažavati potrebe: ► Učesnika, oblasti –teme, institucije, naručioca, zajednice

Prezentacije ili sastanci velikih grupa	Komunikacija sa velikom grupom u cijlu prenošenja informacija	Prezenter	<ul style="list-style-type: none"> ► Ista informacija se prenosi velikom broju ljudi ► Učesnici mogu osjetiti pripadnost velikoj grupi i nečemu važnom ► Veliki broj učesnika ne narušava učenje u ovom formatu 	<ul style="list-style-type: none"> ► Vrlo ograničene mogućnosti za povratnu informaciju ► Nije izvesno da li svi razumeju informaciju ► Zastupljena samo verbalna komunikacija, bez akcije 	<ul style="list-style-type: none"> ► Podstaci pitanjima dvosmernu komunikaciju malkar sa delom publike ► Sumirati, poentirati i na druge načine olakšavati praćenje i razumevanje informacija
NA NIVOU ZAJEDNICE	Za članove pojedinačno	Organizator učenja odraslih	<ul style="list-style-type: none"> ► Ulaganja u obrazovanje zajednice su veća nego što bi mogla biti za obrazovanje pojedinca ► Entuzijazam članova zajednice usled mogućnosti korишćenja ovih resursa i uticaj na motivisanje ostalih da se uključe ► Razvoj pojedinca ima dugoročne efekte na celu zajednicu 	<ul style="list-style-type: none"> ► Obezbediti mogućnosti za samostalno, samousmereno učenje ► Omogućiti im informacije o resursima, načinu njihovog korišćenja i prednosti koje imaju 	<ul style="list-style-type: none"> ► Potrebno dosta napora da se građani informišu, motivišu i nauče kako da koriste resurse ► Teško je odgovoriti na potrebe cele zajednice nivencu a posebno sve članove zajednice ► Nije lako obuhvatiti

Za grupe članova	Organizovanje učenja u okviru savetodavnih tela ili odbora sastavljenih od članova zajednice	Organizator, facilitator, voditelj	Članovi uče organizacijske strategije koje mogu primeniti i u drugim grupama Uticaj na saradnju i formiranje drugih grupa u zajednici Uobičajeno veća motivacija u grupnom radu nego individualno	Može doći do nesuglasica u donošenju odluka između različitih grupa i kompeticiji među članovima Najkompetentniji članovi zajednice ne moraju biti članovi grupa Rad u grupi zahteva vreme i napor	Obuka članova na početku rada grupe – u liderskim, komunikacijskim, tehničkim, donošenja odluka i evaluaciji članovima Saradnja među grupama – promocija i podsecanje na glavni cilj: razvoj zajednice a ne samo pojedinačnih grupa
Za celu zajednicu	Učenje namenjeno svim članovima ili zajednicama unutar određene šire (npr zajednica profesionalaca u nekoj oblasti); uključuje i okupljanja poput lokalnih festivala, proslava i sl.	Lider, facilitator planiranja razvoja	Čitava zajednica učestvuje u učenju Informacije se prenose celoj zajednici i nema procesa učenja bojazni od pogrešne interpretacije grupa unutar nje Uspešni programi za celu zajednicu imaju često posebno afektivne implikacije na učesnike	Teškoće u planiraju učenja za učesnike čije karakteristike ne pozajemimo Ovi programi se obično ne vide kao obrazovni Resursi mogu biti ograničeni da bi se doprilo do čitave zajednice Planiranje i vođenje obrazovnih sadržaja obično u rukama malog broja ljudi i nije izvodljivo uključiti većinu učesnika	Važno je poznavati karakteristike zajednice Interdisciplinarni i interinstitucionalni pristup Kada je god moguće, uključivati članove određene zajednice u planiranje programa i procesa učenja.

Prema: Fellenz & Seaman, 1989.

Sledeći pogled na metode kao način organizovanja učesnika, autori ih posmatraju na tri nivoa – od individualnog, preko grupnog do učenja u zajednici i unutar svakog od njih navode zapravo tipove učenja (samousmereno, dopisno, programirano...) i organizacione oblike (akcione grupe, radionice, kursevi i sl.) Za svaki od ovih segmenata ponuđene su karakteristike, prednosti i slabosti i preporuke za one koji organizuju i planiraju podučavanje i učenje. Ovakva podela odražava specifičnosti obrazovanja odraslih (samousmereno učenje, učenje u zajednici) kao i interaktivni pristup (radionice, učenje u zajednici). Posmatrajući, međutim, ovu tabelu, ne nalazimo navedene metode u smislu u kome ih mi definišemo, već je pre reč o pružanju okvira za planiranje strategija i metoda podučavanja, na osnovu navedenih karakteristika organizacionih oblika i njihovih implikacija na učenike, nastavnike, slabosti, snage i moguća unapređenja. Svaki od navedenih oblika i nivoa organizovanja, kao i tipova učenja, daje specifičan kontekst u kome onda i metoda poprima taj specifikum i može biti primenjena različito u odnosu na istu metodu u nekom drugom okviru.

Metode podučavanja i učesnici

Polazeći od poznatog i ranije razmatranog razlikovanja pristupa podučavanju, kao dimenzije na čijim polovima su usmerenost ka učeniku i nastavniku, Džarvis (2004) predlaže grupisanje metoda podučavanja u tri klase: usmerene ka nastavniku (ekspertu, mentoru), usmerene ka učeniku – individualni nivo i usmerene ka učeniku – grupni nivo.

Tabela 5: Metode prema usmerenosti na učesnike

Metode usmerene ka nastavniku	Metode usmerene ka učeniku-individualni nivo	Metode usmerene ka učeniku-grupni nivo
Demonstracija: nastavnik pokazuje učenicima kako se sprovodi određena procedura	Zadavanje zadataka: eseji, projekti, izrada određenog materijala za učenje; temu određuje tutor ili u saradnji sa njim učenik	Brainstorming: grupa proizvodi ideje koje mogu voditi rešenju nekog problema koji se na kraju analiziraju i postiže se konsenzus u izboru rešenja

METODE U PODUČAVANJU ODRASLIH

Metode usmerene ka nastavniku	Metode usmerene ka učeniku-individualni nivo	Metode usmerene ka učeniku-grupni nivo
Vođena diskusija: Sokratovska metoda – ili diskusija „korak po korak”; nastavnik ima pripremljen niz pitanja koja koristi da iz učenika izvuče znanja koja implicitno imaju, ali ih nisu artikulisali	Učenje uz pomoć kompjutera: Korišćenje digitalnih paketa za učenje i učenje korišćenjem IKT	„Baz“ grupe: Slično brainstormingu, samo se učesnici dele u male grupe (2-6) i kratko diskutuju određeni problem;
Kontrolisana diskusija: nastavnik pokreće određenu temu i izlaže, uz mogućnost učenika da diskutuju	Ugovorno učenje: Usmeni ili pisani dogovor sa tutorom o sadržaju, načinu i ishodima učenja	Debata: Prezentovanje argumenata za oprečne stavove grupa, da bi se demonstrirala mogućnost analize i razumevanja suprotnih stanovišta
Predavanje-diskusija: slično prethodnoj, samo kratko predavanje pa diskusija	Iskustveno učenje: Tutor obezbeđuje iskustvo učenicima u uslovima učenja, kako bi dočarao buduće realne uslove i potrebno iskustvo	Akvarijum: Uključivanje što većeg broja učesnika (do 20) u diskusiju; učesnici formiraju dva kruga, od kojih unutrašnji diskutuje a spoljašnji posmatra i može se priključiti zamenom sa nekim iz unutrašnjeg
Predavanje-izlaganje-govor: predavanje kao prezentovanje određene teme, izlaganje kao manje formalno i govor kao formalni vid ove metode	Personalizovani sistemi učenja: Tutor unapred razvija individualizovan program učenja za učenika, često u nastavi na daljinu	Grupna diskusija: Slobodna ili usmerena diskusija u kojoj grupa razmenjuje mišljenja i stavove
Mentorstvo: situacija „jedan na jedan“, u kojoj mentor nastoji da podrži učenike (šticenike) da reflektuju nad svojom praksom i unapređuju je	Praktikovanje: Vežbanje, eksperimentisanje i slične aktivnosti ovladavanja određenom veštinom ili tehnikom	Intervju: Grupa priprema pitanja unapred za gosta ili osobu iz grupe koja je ekspert za određenu oblast
Tutorstvo: individualno ili grupno, supervizija određenog procesa učenja ili diskusija obavljenog zadatka	Personalno tutorstvo: Slično tutorstvu, ali ovde inicirano i vođeno potrebama učenika	Slušanje i posmatranje: Članovi grupe dobijaju zadatak da prate određene aspekte nečijeg izlaganja i zatim u plenumu razmenjuju sa drugima utiske
	Samousmereno učenje: Različite forme podsticanja učenika na samostalno učenje	Panel: dva - tri učesnika koji poznaju oblast izlažu a zatim odgovaraju na pitanja grupe

PODUČAVANJE ODRASLIH

Metode usmerene ka nastavniku	Metode usmerene ka učeniku-individualni nivo	Metode usmerene ka učeniku-grupni nivo
		Učenje zasnovano na problemu: mala grupa razmatra određeni problem i izlaže rešenja celoj grupi
		Projekti i studije slučaja: istraživanje određenog fenomena ili učenje iz praktičnog primera, grupa uči kroz sopstveni angažman
		Igra uloga: odigravanje kratke epizode iz nečijeg života ili uloge za koju se učesnici pripremaju
		Simulacija: šira sekvenca sa unapred pripremljenim scenarijem; na kraju svi učestvuju u analizi
		Seminar: pisani radi izlaganje gosta ili člana grupe osnova je za razgovor i učenje o temi
		Kugla snega: Učesnici se bave određenom temom individualno, zatim u parovima, malim grupama i izveštavaju celu grupu
		Terapijske grupe: korišćenje terapijskih metoda za unapređenje interpersonalnih relacija u grupi
		Posete i studijske ture: grupno učenje i integracija kroz iskustvo steceno u posetama i diskusiji nakon njih
		Radionice: učesnici se organizuju oko određenog praktičnog zadatka, sa tutorom ili sami, da bi proizveli određeni rezultat
		Učenje na radnom mestu: iskustvo zaposlenih koje se organizovano razmenjuje ili diskutuje uz pomoć tutora

Prema: Jarvis, 2004.

Razmatrajući širok dijapazon i moguće grupisanje metoda podučavanja odraslih, Džarvis diskutuje važno pitanje mere između učenja koje se odvija individualno i situacije u učionici, u kojoj je najčešće prisutna grupa sa ciljem da nešto nauči (Jarvis, 2004). Uviđanje važnosti dinamike socijalnih odnosa u učenju doprinosi sve većoj popularnosti rada u malim grupama u kojima se specifične potrebe mogu lakše i ispoljiti i zadovoljiti nego u celoj grupi učenika. Posmatrajući izbor i primenu metoda unutar didaktičkog (tradicionalnog), sokratovskog i facilitativnog pristupa i pod uticajem ideja teorije iskustvenog učenja, Džarvis vidi podučavanje kao obezbeđivanje pretežno sekundarnog iskustva, u uslovima koji su često daleko od realnosti, te se u nastojanju da se doživi i primarno iskustvo, sve više razvijaju i koriste metode koje to obezbeđuju – poput igara uloga, simulacije, učenja kroz praksu i sl. (Jarvis, 2004:156). U podučavanju odraslih, edukator (autor ovde najviše koristi izraze nastavnik ili tutor da označi uloge edukatora odraslih) je ili bi trebalo da bude mnogo manje nastavnik a mnogo više facilitator, uvažavajući i činjenicu da u pojedinim situacijama na osnovu stručnog znanja koje poseduje u okviru istog programa može primenjivati i didaktički, i sokratovski i facilitativni pristup.

Kako se vidi iz tabele 5, najmanji broj metoda predstavljen je u grupi onih usmerenih ka nastavniku, što ne čudi imajući u vidu i teorijska stanovišta o prirodi učenja i polazišta autora o specifičnosti podučavanja odraslih. Glavni kriterijum u razvrstavanju ovih metoda očigledno je kontrola nastavnika-tutora-mentora nad procesom; ovde nije reč samo o monološkim metodama ili aktivnosti koje isključivo sprovodi edukator, već o tome da način rada, tema i procedure koje se sprovode jesu, pre svega, u njegovim rukama.

U grupi metoda koje su usmerene ka pojedinačnim učenicima, oni u većini slučajeva sada dobijaju određenu odgovornost (posebno u slučaju ugovornog učenja, a naravno i samousmerenog učenja) a procedure, sadržaji i način rada orijentisani su pre svega ka individualizaciji i uvažavanju potreba određenog učenika.

Najbrojnije metode, iz prethodno navođenih razloga, čine one orijentisane na učenika na grupnom nivou. I kada je tema ili zadatak pokrenut od strane edukatora, ovde pojedinci – članovi manjih ili grupe u celini dobijaju

deo odgovornosti i aktivno učestvuju u učenju. Zahvaljujući specifičnosti odraslih, njihovom iskustvu i statusu u procesu učenja i podučavanja, edukator može pregovarati o kombinovanju raznovrsnih metoda i sadržaja, što ne znači izbegavanje sopstvene odgovornosti, već „uspostavljanje zrelih odnosa sa odraslim učenicima koji mogu značajno da doprinesu procesu učenja i podučavanja“ (Jarvis, 2004:185).

Mada autor razlikuje pristupe, metode i tehnike podučavanja, pogled na nazine pojedinih metoda u tabeli 5, posebno u grupi metoda usmerenih ka individualnom učeniku, više upućuje na teorijske i konceptualne pristupe učenju (iskustveno učenje, samousmereno učenje, ugovorno učenje) ili korišćenje tehnologije i organizacioni kontekst (učenje uz korišćenje IKT, personalizovani sistemi učenja) nego na pojedinačne metode. Autor i sam to obrazlaže detaljnije razlažući u tekstu šta konkretno u ovom kontekstu pod tim podrazumeva (Jarvis, 2004), što u tabeli nije moguće u istom opsegu predstaviti. U nizu metoda koje se odnose na grupni rad i orientaciju na učenike, preovlađuju one u kojima su, i kada inicijativa kreće od edukatora, učenici ti koji nose aktivnost i kroz simulirane ili realne situacije (igra uloga, simulacija, studija slučaja; učenje na radnom mestu koje opet označava pre okruženje nego metodu, ili studijske posete) uče iz sopstvenog, primarnog iskustva, kroz refleksiju nad njim i deljenje sa ostalim članovima grupe.

Metode i ciljevi podučavanja

Klasifikacije metoda prema različitim kriterijumima prisutne su ne samo kod različitih, već često i kod istih autora. Tako Felenc i Simen (1989) kako smo prethodno videli, prepoznaju čitav niz različitih metoda ili uslova za njihov razvoj u zavisnosti od nivoa i oblika u kojima su organizovane, posmatrajući ih kao načine kako organizujemo učesnike. Posmatrajući ih, takođe, u odnosu na elemente modela podučavanja, isti autori prepoznaju i grupe metoda s obzirom na postavljeni cilj: prezentaciju, akciju ili interakciju (Fellenz, Seaman, 1989). U tom kontekstu, oni zapravo govore, kako smo ranije naveli, o tri strategije – prezentacijskoj, akcionej i interakcijskoj, unutar kojih izdvajaju pripadajući niz metoda, kako je predstavljeno u Tabeli 6.

Tabela 6: Metode prema cilju podučavanja

Strategija	Cilj podučavanja	Uloga učenika	Uloga nastavnika	Preduslovi uspešne primene	Metode
Prezentacijska	Aktivnosti usmerene ka prenošenju struktuiranih informacija pojedincu ili grupi	Pretežno pasivna, usvaja informacije i znanja i postavlja pitanja; Ove metode prema nekim nalazima više odgovaraju odraslima sa analitičnim stilom učenja	Kontroliše proces u kome: ► Podstiče pažnju ► Prezentuje informacije-demonstrira ► Pokreće relevantna pitanja ► Razjašnjava kontradiktorne ili složenije koncepte	► Logično strukturirati prezentaciju ► Podržati je adekvatnim neverbalnim signalima ► Pojačati pažnju iznošenjem kontradiktornih stavova, motivacijskim izlaganjima i jasnim naglašavanjem cilja, strukture i poente izlaganja	► Predavanje ► Simpozijum ► Panel ► Dijalog ► Debata ► Demonstracija ► Intervju

Strategija	Cilj podučavanja	Uloga učenika	Uloga nastavnika	Preduslovi uspešne primene	Metode
Akciona	Sve aktivnosti podučavanja u kojima su učesnici i intelektualno i fizički aktivi; usmerene ka evaluaciji, podsticanju na procese mišljenja višeg reda; aktivnosti usmerene ka afektivnom i psihomotornom domenu; obezbeđuju „siguran prostor“ za vežbanje	Odgovornost se ovde sa nastavniku prenosi i na učesnike; učesnici su izloženi delovanju na više čula; posebno odgovara osobama sklonim kinestetickom stilu učenja	Kontroliše pre pripremu nego proces realizacije; pažljiva priprema, planiranje vremena i uvid u međuljudske odnose su zadaci nastavnika; proces je usmeren više ka učenicima; očekuje se fleksibilnost u vođenju procesa i iznalaženju alternativnih resenja „uhodu“	► Primeriti izbor metoda karakteristikama odraslih ► Pažljivo planiranje procesa ► Pažljivo planiranje vremena	► Igre rešavanja problema u praksi ► Simulacije ► Igre uloga ► Studije slučaja
Interakcijska	Aktivnosti podučavanja usmerene ka diskutovanju i razmeni među učesnicima, cilj je stimulisanje mišljenja na najvišim kognitivnim nivoima, filtriranjem novih znanja i konceptata kroz prethodna iskustva; pogodne za bavljenje vrednostima i stavovima	Kontrola procesa je i na učesnicima, a oni u poziciji da preispituju i razmeneju mišljenja; Odgovara učenicima sklonim učenju u socijalnim situacijama i podržava dugoročno pamćenje	Planer procesa, kao i pažljiv voditelj kroz kontrolu vremena, dinamike grupe i izveštavanje; Razvijena sposobnost slušanja kao i razumevanje konceptata uz izbor aktivnosti koje će učenicima najbolje pomoci da ih razumiju i evaluiraju	► Dobro planiranje vremena, obično ga treba više kod ovih aktivnosti ► Dobar uvid u karakteristike i sklonosti grupe ► Podsticanje participacije i umrežavanja učesnika	► Diskusije ► Participativne metode (akvarijum, širenje grupe, baz „grupe, „olija ideja“ – brainstorming; kolokvij, forum, odbor)

Prema: Fellenz&Seaman, 1989.

Različiti ciljevi sa kojima edukator kreće u planiranje i izvođenje određenog podučavanja, očigledno impliciraju promene u njihovoju i ulozi učenika. Veoma su pritom važne i korisne naznake o stilu učenja kome više odgovara određeni tip metoda, kao i preduslovima uspešne primene koje bi svako ko planira i primenjuje metode trebalo da ima na umu. Kao i svaka klasifikacija, i ova prikazana u prethodnoj tabeli pokazuje da je nemoguće u potpunosti razdvojiti metode prema njihovoj funkciji i primeni; tako npr. u grupi prezentacijskih metoda nalazi se ovde i dijalog, pa i debata, koji neminovno uključuju i nekoga od učenika, ne samo prezentera. Takođe, odbor kao pomenuta metoda unutar grupe interakcijskih – odnosno mogli bismo reći oblik organizovanja – mogao bi predstavljati i prezentacijsku metodu, ukoliko su u tom procesu aktivni samo članovi odbora koji nešto izlažu, dok su učenici u takvoj situaciji pasivni.

Pored toga, zanimljivo je i razdvajanje akcionalih metoda – koje su usmerene ka fizičkom i intelektualnom aktivitetu učenika – od interaktivnih, koje ovde više podrazumevaju razmenu mišljenja i stavova nego psihomotornu aktivnost. Mada je razmena među učesnicima u srži interakcije, metode interaktivne nastave i podučavanja podrazumevaju učenje i kroz aktivnost i direktno iskustvo (Pavlović Brenešelović, Pavlovski, 2000; Alibabić, Popović, Avdagić, 2012). Takođe, navedena usmerenost akcionalih metoda i na afektivni, pored psihomotornog domena a interaktivnih, koje dotiču stavove i vrednosti, prevashodno na kognitivni, govori, takođe, pre o potrebi da se u svrhu klasifikacije delovanje ovih grupa metoda razdvoji nego što je to u praksi moguće, imajući npr. u vidu da su stavovi i vrednosti i te kako povezani i sa afektivnim, pa često i konativnim, pored kognitivnog domena.

U novijoj literaturi ove se dve strategije zapravo najčešće objedinjuju sintagmom aktivno učenje. Suprotstavljujući pristup aktivnom učenju tradicionalnom, pre za potrebe analize nego verujući da su ova dva koncepta prisutna u svojoj čistoj formi i u praksi, autori govore o aktivnoj školi (usmeravajući se na decu i mlade) u kojoj podučavanje ima sledeće karakteristike: uvažavanje učenika i njegovih individualnih karakteristika, uvođenje raznovrsnih metoda, poklanjanje pažnje motivisanju i podsticanju njihovog ukupnog razvoja a ne samo usvajanju sadržaja (Ivić, Pešikan, Antić, 2001). Polazeći od takvih postavki, oni metode grupišu u okviru sledećih dimenzija:

- a) **Smisleno** naspram **mehaničkog** (doslovnog) učenja;
- b) **Praktično** (tj. učenje u vidu praktičnih spoljašnjih aktivnosti) naspram **verbalnog**;
- c) **Receptivno** naspram **učenja putem otkrića**;
- d) **Konvergentno** (logičko) naspram **divergentnog** (tj. stvaralačkog) učenja;
- e) **Transmisivno** naspram **interaktivnog** učenja;
- f) Oblici učenja **bez pomagala** naspram metoda učenja koje se oslanjaju na **različita pomagala**.

(Ivić, Pešikan, Antić, 2001:20).

Kako navodi Anastazija Misejani sa saradnicima (Anastasia Misseyanni et.al, 2018) aktivno učenje je pristup usmeren ka učenicima, kojim se oni „uključuju u obavljanje aktivnosti i razmišljanje o onome što rade“ (Bonwell&Eison, prema Misseyanni et.al, 2018:78). U skladu sa sve većim brisanjem striktnih granica između podučavanja i učenja, autori i ovde izjednačavaju i strategije učenja i strategije podučavanja: „Strategija učenja je naše sredstvo u postizanju učenja i razvoja studenata“ (Misseyanni et.al, 2018:89). Unutar tako shvaćene, aktivne strategije učenja, oni prepoznaju grupu metoda i pristupa, poput interaktivnih predavanja, diskusije, učenja putem rešavanja problema i kolaborativnog učenja (Ibid.). Razmatrajući implikacije različitih teorijskih pravaca u pristupima učenju i podučavanju na aktivno učenje i metode podučavanja, autori predlažu klasifikaciju koju prikazujemo u nastavku (Tabela 7).

Tabela 7: Implikacije teorija učenja na aktivno učenje i metode podučavanja odraslih

Teorija učenja	Osnovne ideje	Implikacije na aktivno učenje	Metode učenja odraslih
Konstruktivizam	Učenik konstruiše informacije. Ljudi su aktivni stvaraoci vlastitih subjektivnih predstava objektivne realnosti (Pijsaže, Vigotski).	Učenik učestvuje u kreiranju znanja. Aktivna participacija vodi vlasništvu učenika nad znanjem.	Istraživačko, projektno i učenje putem rešavanja problema

Teorija učenja	Osnovne ideje	Implikacije na aktivno učenje	Metode učenja odraslih
Bihejviorističke teorije	Učenje je promena u ponašanju učenika. Odgovor na stimulus iz okruženja dovodi do učenja. Pozitivno i negativno potkrepljenje oblikuju ponašanje (Watson).	Interakcija sa nastavnikom i drugim učenicima oblikuje ponašanje učenika. Pozitivno potkrepljenje obično podstiče na aktivnost, dok negativno ima suprotan efekat.	Interaktivne sesije uz povratnu informaciju od nastavnika („instructor“) i vršnjaka; kolaborativno učenje; aktivnosti podučavanja koje izvode učenici („peer teaching“)
Kognitivne teorije	Znanje kao promena u shemi ili simboličnim mentalnim konstrukcijama učenika (Cooper, Ertmer, Newby). Učenik kao procesor informacija.	Učenici dobijaju informacije iz različitih izvora i od njih se zahteva da ih procesuiraju, kritički procenjuju i sintetizuju.	Mape uma; konceptualne mape; kritički eseji; projektni rad; pregled literature; analiza slučaja; donošenje odluka
Motivacijske i humanističke teorije	Potrebno je proučavati osobu kao celovitu (self, motivacija, ciljevi), kako bi se bolje razumelo kako uči. Svrha je u razvoju samoaktuelizovanih i autonomnih ljudi (Rogers&Freiberg) u kooperativnoj atmosferi podrške. Učenje je okrenuto učeniku i individualizovano a uloga edukatora je facilitatorska.	Ove ideje savršeno odgovaraju konceptu aktivnog učenja. Učenici su uključeni u proces i razvijaju autonomiju. Podrška i saradnja sa nastavnikom je značajna. Pod uticajem teorija iskustvenog učenja, podstiče se učenje kroz aktivnost i iskustvo.	Kolaborativno, istraživačko, projektno učenje, iskustveno učenje (laboratorijske i terenske aktivnosti; vizuelno učenje)
Teorije dizajna	Važne su za razumevanje kako, kada i zašto obrazovne inovacije funkcionišu u praksi; usmerene ka nalaženju veze između teorije i prakse (Brown, Collins)	Dizajniranje okruženja za aktivno učenje omogućava primenu i evaluaciju teorija učenja i doprinosi razumevanju veza između teorije i prakse	Kroz istraživanje zasnovano na dizajnu mogu se primenjivati sve metode aktivnog učenja

Teorija učenja	Osnovne ideje	Implikacije na aktivno učenje	Metode učenja odraslih
Medijske i tehnološke teorije	Teorije elektronskog učenja o tome kako se tehnologija može upotrebiti da pospeši učenje; teorija nagrade kroz igru, o delovanju nagrade kao elementa u igri na unutrašnju i spoljašnju motivaciju(Wang, Sun); gemifikacija – kao primena igre ili njenih elemenata van konteksta igranja, u obrazovanju (Leaning); online kolaborativno učenje – grupno učenje koje vodi instruktor (Harasim)	Mogućnosti online učenja koje još treba ispitati i koje su ogromne za primenu aktivnog učenja. Kolaborativne online platforme su pogodne za interakciju među svim učesnicima. Metode i alatke mogu da unaprede inovativnost podučavanja.	Primena IKT alatki, kolaborativnih online platformi (diskusione platforme, blog i sl.) kroz kurs ili u okviru socijalnih mreža; korišćenje video materijala, animacija i kompjuterskih modela; učenje zasnovano na korišćenju igara
Teorije identiteta	Bave se odnosom tela i uma. Npr. teorija samopercepcije po kojoj ljudi procenjuju svoje ponašanje u odnosu na stavove koji ih pokreću (Bem); teorija socijalnog identiteta prema kojoj samopercepcija ljudi zavisi od toga kojim grupama pripadaju (Turner, Tajfel)	Obavljanje aktivnosti i refleksija nad njima da bi razumeli kako uče i šta oblikuje njihov identitet i karakter. Interakcija sa učenicima i nastavnikom podstiče razvoj socijalnog identiteta.	Reflektivni eseji; projekti koji doprinose samoevaluaciji; različite forme grupnog rada i kolaboracije

Prema: Misseyanni et.al, 2018.

Za razliku od klasifikacija koje smo ranije razmatrali, autori donekle proširuju opseg teorija učenja i, zapravo, njime obuhvataju i pristupe nastale pod uticajem tehnološkog razvoja, kakav je slučaj kod medijskih i tehnoloških teorija. Oni, zapravo, iz perspektive uticaja ovih teorijskih pravaca i trendova na mogućnosti aktivnog učenja, izdvajaju osnovne ideje i prate kako se mogu primeniti u konceptu aktivnog učenja i kakve bi metode bile adekvatne. U spisku metoda još jednom nalazimo, pored metoda u najužem

smislu, i odrednice koje bismo pre mogli nazvati pristupima ili vrstama učenja (npr. kolaborativno, iskustveno učenje) ili sredstvima koja se koriste u učenju (online platforme, kompjuterske igre i sl.)

Kako se može videti, među metodama pobrojanim u tabeli 7, neretko nailazimo na iste metode ili pristupe u različitim teorijskim okvirima (projektno, istraživačko, kolaborativno učenje), što potvrđuje da nema određenih rezervisanih metoda za jedan pristup. Takođe, naznake o specifičnom izboru i primeni metoda u zavisnosti od ideja određene teorije idu u prilog prethodno iznošenom stavu da je metode neophodno i sagledavati, i razvijati i primenjivati uz dobro poznavanje ovih ideja i razumevanje uloge učenika i edukatora u njihovim okvirima i specifičnom kontekstu za učenje i podučavanje.

Metode i okviri instruktivnog dizajna

Kako smo uvideli u poglavlju o strategijama i dizajnu procesa podučavanja, zagovornici teorija instruktivnog dizajna, takođe, ističu važnost poznavanja teorija učenja za podučavanje. Takođe, oni naglašavaju značaj teorija instruktivnog dizajna kao smernice u olakšavanju planiranja podučavanja, koje vode ka odgovorima na pitanja koje metode bi valjalo izabrati i kako ih i kada primeniti (Reigeluth, 1987).

U tom kontekstu, izdvajaju se sledeće bitne karakteristike metoda:

- Metode su *situacione*. Prema ovim autorima, ne utiču svi aspekti konteksta isto na podučavanje. Aspekte koji prema njihovom viđenju značajno određuju podučavanje podrazumevaju pod pojmom situacija (Reigeluth, 1999). Dva glavna aspekta situacije podučavanja su 1) uslovi u kojima se odvija i 2) ishodi podučavanja (Reigeluth, 1999:8):
 - 1) Uslovi se odnose na:
 - prirodu onoga što se uči (npr. znanja ili veštine)
 - karakteristike učenika (prethodna znanja, strategije učenja, motivacija)

- vrstu okruženja za učenje (samostalno kod kuće, u grupi u učionici, u malom timu na poslu i sl.)
 - logističke karakteristike i moguća ograničenja (vreme, novac za podučavanje i sl.)
- 2) Ishodi podučavanja koji se razlikuju od postavljenih ciljeva i predstavljaju:
- nivo efektivnosti na kom se postižu ciljevi učenja, izražen kroz kriterijume (npr. rešava 8 od 10 postavljenih zadataka)
 - nivo efikasnosti – odnos između efektivnosti, uloženog vremena i novca za podučavanje
 - nivo atraktivnosti – mera u kojoj učenici uživaju u podučavanju, koliko ih motiviše (Reigeluth, 1999:8-9).

U praksi podučavanja teži se dostizanju optimalnog balansa između svih ovih elemenata (npr. između motivisanosti studenata i učenika za određenu oblast i ograničenog vremena za realizaciju). Prema postavci teorija instruktivnog dizajna, ne postoje univerzalne metode, već jedna metoda može biti odličan izbor u jednoj, a neka sasvim druga u drugoj situaciji (Reigeluth, 1999:8).

- Metode su *komponentne*. One se sastoje od delova ili potkomponenti.

Tako se npr. učenje zasnovano na problemima može sastojati od sledećih delova ili potkomponenti metode: predstavljanje problema (scenario), pružanje podrške timovima, reflektovanje nad rezultatima i rešenjima timova i sl.

Takođe, metode se mogu na mnogo različitih načina modifikovati i primenjivati, što se posmatra kao varijacija ili tip određene metode (Reigeluth, 1999:10).

Metode, dakle, mogu biti više ili manje složene i izvedene na različite načine. Ovde korišćen termin delovi ili potkomponente podseća na ono što smo u ranijem razmatranju označili tehnikama, kao užim i specifičnim segmentima koji pomažu da se metoda kao širi konstrukt i, uvek kompleksnija, ostvari.

- Metode su *probabilističke*. Nemoguće je jednu metodu smatrati garantom uspešnosti. Dobro odabrane metode, dakle, samo po-

većavaju nivo verovatnoće da će se namere u podučavanju i formalisane strategije ostvariti.

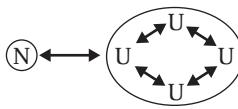
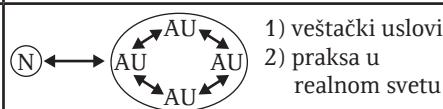
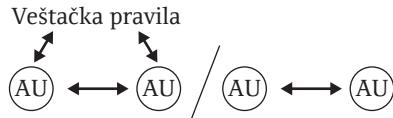
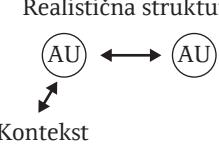
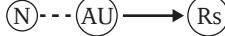
Postoji, kako je prethodno naznačeno, mnogo različitih okolnosti i varijacija koje deluju na to da li će jedna metoda dovesti do uspešnog ostvarenja ishoda u podučavanju (Reigeluth, 1999).

Sam proces instruktivnog dizajna je, prema tome, najpre usmeren ka izboru i primeni optimalnih metoda podučavanja za određenu situaciju. Posmatrajući metode kao situacione, komponentne i probabilističke, autori pristupa instruktivnog dizajna kreiraju teorije koje će što je moguće više olakšati proces dizajniranja uspešnog podučavanja.

Polazeći od odnosa između učesnika i elemenata podučavanja, autor (Reigeluth, 1999) daje pregled „alternativnih metoda podučavanja“ (Tabela 8).

Tabela 8: Alternativne metode podučavanja

Metode:		Prednosti:
Predavanje / prezentacija	<pre> graph LR N((N)) -- "Izlag." --> U1((U)) N --> U2((U)) N --> U3((U)) </pre>	Efikasno Standardizovano Struktuirano
Demonstriranje/ modelovanje	<pre> graph LR N((N)) -- "realno prikazivanje" --> U1((U)) N --> U2((U)) N --> U3((U)) </pre>	Olakšava primenu
Tutorijal/ mentorstvo	<pre> graph LR N((N)) <--> U((U)) </pre>	Prilagođeno potrebama Učenička odgovornost
Treniranje & vežbanje	<pre> graph LR N1((N)) <--> AU1((AU)) N2((N)) <--> AU2((AU)) N3((N)) <--> AU3((AU)) N4((N)) <--> AU4((AU)) </pre>	Automatizovanost Učenje majstorstva, ovladavanje veštinom
Samostalno /učenje u kojem učenik ima kontrolu	<pre> graph LR N((N)) -.- U((U)) <--> Rn((Rn)) </pre>	

Metode:		Prednosti:
Diskusija, seminar		Smisleno, realistično, prilagođeno učeniku, osećanje vlasništva nad procesom
Kooperativnu grupno učenje		Vlasništvo, jačanje timskog duha
Igre (veštačka pravila)		
Simulacija	 Realistična struktura  Kontekst	Visok stepen transfera, Visok stepen motivacije
Otkrivanje *individualno		
*grupno		
Rešavanje problema		Viši nivoi mišljenja u okviru loše postavljenih problema

Izvor: Reigeluth, 1999. (iz privatne prepiske sa M. Molenda, 1995)

N-nastavnik; U- učenik; Rn-nastavni resurs; Rs- stvoreni resurs; AU-aktivnost učenja; P-problem

pravac kontrole → ... indirektno učešće

Metode prema vrsti izraza

Metode koje koriste različite medije izražavanja često se u literaturi označavaju ekspresivnim, kreativnim ili čak podvode pod kategoriju „umetnost u podučavanju“. Elementi umetničkog izraza prisutni su, kako smo videli, u metodama koje se koriste prateći različite teorijske pravce (npr.

igra uloga u kontekstu iskustvenog učenja, refleksivni dnevnik ili „pisma iz ugla nekog drugog“ (Cranton, 2002) u podučavanju orijentisanom ka transformaciji i sl.

Razmatrajući aspekte kulturnog okruženja u kreiranju pristupa podučavanju, podvukli smo važnost poštovanja različitosti kultura, nasuprot oslanjanju na dominantnu, zapadnu i individualističku, u okviru koje se mahom kreću i istraživanja na čijim osnovama je postavljen i pristup podučavanju odraslih. Tako npr. uvidi u specifičnosti starosedelačkih zajednica pokazuju snažnu orijentaciju ka oralnoj kulturi i stoga upućuju na korišćenje metoda poput pripovedanja, upotrebe izreka i metafora i sl.; religijske i spiritualne prakse pojedinih verskih zajednica, poput hinduističkih, favorizuju introspektivne i meditativne aktivnosti koje mogu činiti važne elemente u pristupu podučavanju i kanale kojima se učesnici mogu uspešnije uključiti i izraziti u ovom procesu (Caffarella&Ratcliff Daffron, 2013).

Korišćenje različitih medija izražavanja u podučavanju posmatra se i kao aspekt individualizacije, odnosno, kako smo videli, prilagođavanja procesa različitim stilovima učenja i sklonostima učenika, to jest njihovim strategijama učenja. Dok će za jedne najprivlačnije metode biti one koje koriste elemente vizuelne umetnosti, dotle će drugi najradije učestvovati u aktivnostima koje zahtevaju pokret koristeći telo kao „prostor saznavanja koji pokreće sistem smislenih pokreta kojim se prenose ideje o svetu, kao i lokus samootkrivanja i refleksije“ (Ryan, prema: Brookfield, 2013:186). Ples kao element koristi se posebno u podučavanju koje prati ideje iskustvenog učenja, često kao podsticaj za refleksiju nad svojim razvojem i ponašanjem, kao i za integraciju i osećaj zajedništva u grupi (Tosey, 2003:163).

Prakse podučavanja zasnovane na uvođenju umetničkih izraza fokusirane su na proces i zajedničko istraživanje. Njih karakteriše „fleksibilnost, otvorenost procesa učenja i prilagodljivost lokalnom kontekstu“ (Maksimović, Joksimović, 2019:47). Umetnost u podučavanje unosi mogućnost „napuštanja poznatog, donoseći nam svest o drugačijim načinima da se postoji u svetu“ (Brookfield, 2013:187).

Kreativni potencijal podučavanja koje koristi umetnički izraz opaža se u teoriji i praksi obrazovanja odraslih kao značajan za podsticanje

emancipacije, političkog i ukupnog aktivizma u zajednici. Socijalnoemancipatorske ideje koje Freire uobičjava u pristup radikalne pedagogije imaju, kako smo prethodno prikazali, snažan uticaj na teoriju i praksi učenja i podučavanja odraslih. Razmatrajući načine i sredstva kojima se podstiče participacija ljudi u zajednici, u cilju oslobođanja od opresivnih struktura i emancipacije i u procesu učenja, Freire sa saradnicima, poput francuskog filozofa Žaka Rensijera (Jacques Ranciere), istražuje „estetska iskustva kao mogućnosti razbijanja konvencionalnih pravila o tome ko je pozvan da govori i misli“ (Brookfield, 2013:188). Tragajući za podsticajem odraslih na kritičko mišljenje i doživljavanje sveta, Freire, kako navodi Njumen (Newman), pokušava da pronađe način kako da im omogući da imenuju i preimenuju svet oko sebe sopstvenim rečnikom, uvodeći u podučavanje umetničke intervencije, poput crteža vođenih na osnovu iskustava učenika, korišćenja pitanja i metafora, kako bi se, kroz proces podržavan od strane edukatora, kreirala sopstvena sADBina i autentičnim jezikom „ispisivala sopstvena priča“ (Newman, 2006:205). Pored korišćenja jezika i likovnog, odnosno vizuelnog izraza, popularne metode koje se primenjuju posebno u domenu učenja u zajednici i sledeći ideje emancipatorskog obrazovanja, podrazumevaju elemente pokreta i dramskih igara, odnosno teatra.

Elementi dramatizacije koriste se u zajednici, ali i u učionici, podseća nas Brukfeld (2013), navodeći sopstvena iskustva u njihovoj primeni (igranje uloga, prerušavanje isl.). Baveći se posebno podučavanjem za osnaživanje, odnosno učenjem o moći i ideologiji, on procenjuje kako je korišćenje teatra odličan način demonstracije toga „kako moć ograničava i sputava ljude, a takođe i kako navodi na akciju“ (Brookfield, 2013: 201). Pored verovatno najpoznatijeg u ovom skupu metoda, forum teatra, koji je osmislio Augusto Boal, kao interaktivni, politički teatar koji vodi facilitator, dok su glumci zapravo članovi zajednice (Newman, 2006), Brukfeld navodi u ovoj kategoriji metoda još dve forme razvijene pod Boalovim uticajem: „teatar slike“ („Image theater“) u kome telo stvara određenu sliku (ili u varijaciji, skulpturu), u ovom slučaju odražavajući neki doživljaj opresije, kao i „nevidljivi teatar“ („Invisible Theater“), u kome se na osnovu određenog scenarija, „predstava“ odigrava u realnim uslovima, u kojima posmatrači pa delom i učesnici ne moraju ni biti svesni da je u pitanju osmišljen dramski prikaz (Brookfield, 2013:205).

Bogato polje mogućnosti u korišćenju kreativnih metoda i umetničkog izraza, prethodnim kratkim prikazom ni iz daleka nije iscrpljeno. Neslućene su mogućnosti u kreiranju i primeni metoda koje koriste umetnički izraz, kako smo videli, ne samo u prilagođavanju načina rada različitim sklonostima i sposobnostima učenika, već i u podsticanju na participaciju i oslobođanje – potencijala, kreativnosti, političke moći i ograničenja za učenje i razvoj. Možda jedna zajednička nit u svoj ovoj raznolikosti jeste ukupan angažman ličnosti i iskorak iz „racionalnog“ i „realnog“ u „ekstraracionalno“ i intuitivno (Cranton, 2002; Brookfield, 2013).

• • •

U prethodnom tekstu su predstavljene klasifikacije metoda s obzirom na različite kriterijume: oblike organizovanja, usmerenost ka učesnicima, ciljeve, teorijske pristupe, postavke instruktivnog dizajna i vrstu (umetničkog) izraza. Ovaj niz mogao bi se nastaviti izdvajanjem drugih kriterijuma, poput oblasti primene, različitih okruženja, dominantnih domena ličnosti koje angažuju i sl. Kako se vidi iz ovde predstavljenih klasifikacija, niz metoda se ponavlja u različitim okvirima, pristupima i kontekstima, poprimajući drugačije značenje, način izvođenja ili cilj sa kojim se primenjuje. U pojedinim primerima, kako smo uočili, autori govoreći o metodama zapravo navode pristupe ili čak tipove učenja pa i materijale za učenje. Slaveći raznovrsnost i fleksibilnost u kreiranju i upotrebi metoda, izdvojili bismo sledeće zaključke: ista metoda se može na različit način izvoditi u različitom kontekstu; nema jedne univerzalne metode koja može garantovati uspeh u podučavanju; dobro poznавanje i adekvatan izbor metoda, s obzirom na sve elemente podučavanja, definisane namere i strategije, neophodan su preduslov za njihovu smislenu i svrhovitu primenu, time i uspeh u podučavanju. U svoj raznovrsnosti, postoji jedan niz osnovnih metoda koje se ponavljaju u različitim klasifikacijama i koje možemo okarakterisati kao često korišćene u obrazovanju odraslih. Naš izbor iz te grupe metoda biće detaljnije prikazan u nastavku.

Izbor iz metoda podučavanja odraslih

Predavanje

Predavanje kao prenošenje informacija i znanja ima verovatno najdužu tradiciju među metodama – ne samo u sistemu formalnog obrazovanja. Ono predstavlja „pažljivo pripremljenu usmenu prezentaciju visoko kvalifikovane osobe“ (Bergevin, Morris&Smith, prema Farrah, 2004). Podsećajući na daleke korene predavanja u istoriji civilizacije, kada su se informacija i znanje prenosili usmenim putem, Savićević navodi dobre strane ovog načina podučavanja, među kojima svakako prednjači ekonomičnost i mogućnost sumiranja šireg opsega podataka – ali i slabosti koje se najčešće svode na opasnost od pasiviziranja učenika i nekritičkog prihvatanja sadržaja (Savićević, 2009).

Sa stanovišta pedagoške kritike i postmodernih pogleda na podučavanje u kontekstu društva koje uči, autori, posebno u obrazovanju odraslih, podsećaju da je i ovde ključno pitanje da li se odgovara na potrebe onoga ko uči i da li se učenje zaista dešava. Predavanje se kritikuje kao tradicionalna, „didaktička“ metoda u kojoj se učenje svodi na davanje uputstava, objašnjavanje i razumevanje, a kontrola procesa je potpuno u rukama predavača (Griffin, 2003). Upućeno ka većoj grupi učesnika, ono pruža jedinstvenu informaciju svima bez obzira na heterogenost i različite moguće izvore i značenje informacija za pojedince.

Bez obzira na kritike i nedostatke, predavanje opstaje ne samo u formalnom školovanju već i u neformalnom obrazovanju i programima celoživotnog učenja, čiji učesnici i praktičari, prema nalazima istraživanja, potvrđuju njegovu važnu funkciju i sklonost odraslih ka ovoj metodi (Farrah, 2004). Pored drugih razloga, popularnost predavanja vidi se i u sklonosti učenika da biraju metode „licem u lice“ ili u preferencijama usmenih u odnosu na druge forme i tipove metoda.

Dakle, predavanje opstaje, i to kao jedna od glavnih i najčešćih metoda podučavanja, uz sledeće promene:

- težište je na učenju, a ne samo pukom prenošenju informacija;
- status predavača manje je zasnovan na tradicionalnoj autonomiji stručnjaka, a više na potrebama učenika i društva;
- razvoj informacijske, komunikacijske i medijske tehnologije omogućava širi izbor izvora i načina učenja što povratno deluje na modifikaciju predavanja i kombinovanje sa drugim metodama. (Griffin, 2003).

Uloga predavača, pored sadržaja, cilja i konteksta podučavanja, umnogome određuje kvalitet i način izvođenja predavanja. Pored davanja uputstava i prenošenja informacija, ona uključuje i pružanje podrške, savetodavnu, mentorsku i facilitacijsku funkciju. Bez obzira na modalitete u primeni metode, od predavača se očekuje odlično poznavanje sadržaja, ali i posedovanje prezentacijskih veština. Upravo se prezentacija najčešće pomije kao sroдna metoda predavanju, a razlika se obično vidi u korišćenju sredstava i opreme u podučavanju, odnosno audiovizuelnih efekata koje prezentacija neminovno podrazumeva. Kriterijum upotrebe audiovizuelnih sredstava za razlikovanje metode prezentacije od predavanja, vrlo je uslovan. Prezentacija se obično opisuje kao metoda usmerena ka prenošenju informacija ili uticanju na stavove publike (Petrović, 2019). Mada se prezentacija po cilju može ponekada vrlo približiti formi predavanja, predavanje uvek ima za svrhu učenje, dok kod prezentacije, u smislu npr. promocije pojedinih proizvoda ili programa, to ne mora da bude prevashodna svrha. Međutim, kako je napomenuto, predavač bi u svom repertoaru trebalo, pored stručnih znanja i poznavanja procesa podučavanja, da poseduje i veštine prezentovanja koje se odnose na stvaranje i održavanje dobrog kontakta sa publikom i precizno i uverljivo izražavanje, koristeći verbalne i neverbalne signale (Petrović, 2019:267).

U svakom slučaju, jasna i logična struktura sadržaja, usklađenost sa ciljem podučavanja i karakteristikama učenika, kao i dobra pripremljenost predavača neki su od preduslova za uspešnu primenu metode predavanja u različitim kontekstima.

Opis metode:

Predavanje podrazumeva predstavljanje koncepata ili prenošenje činjenica, ideja i tema grupi učesnika.

Predavanje koristimo kada:

- želimo da predstavimo struktuiranu informaciju u kratkom vremenskom okviru;
- nastojimo da pružimo orijentaciju ili podlogu za dalje učenje;
- hoćemo da pojasnimo kompleksne konstrukte, probleme i pitanja;
- nameravamo da pomognemo učesnicima da povežu znanja, preispitaju koncepte i uverenja. (prema: Farrah, 2004).

Proces:

- Priprema:
 - dobro struktuirati sadržaj, imajući u vidu publiku, kontekst i raspoloživo vreme
 - pripremiti adekvatan materijal
 - planirati prezentacijska sredstva i potrebne uslove rada
- Izvođenje:
 - jasno i direktno obraćanje publici
 - iznositi adekvatan broj informacija
 - kombinovanje sa drugim metodama (diskusija; postavljanje pitanja).

Moguće slabosti:

- kratkotrajna koncentracija učesnika
- slaba interakcija i povratna informacija
- malo mesta za refleksivnost i povezivanje sa iskustvom učenika.

Moguća rešenja za uspešniju primenu:

- zainteresovati učesnike – sadržajem, načinom izlaganja, ličnim iskustvom...
- isticati ključne ideje, jasne celine („recite šta ćete reći, recite im to, recite šta ste rekli“; Newman, 2006)
- podrška izlaganju – vizuelna sredstva, materijal, prostor za beleške
- oslanjanje na iskustvo polaznika i ono šta za njih znači tema i šta je za njih relevantno
- aktiviranje više čula i sposobnosti polaznika – raznovrsna pomagala i načini prezentacije
- pažnja verbalnim i neverbalnim signalima: jačina glasa, pauze u govoru, intonacija, naglašavanje; kontakt oči u oči, položaj tela...
- voditi računa o dužini izlaganja.

Diskusija

Diskusija se najčešće svrstava u inkluzivne i participativne metode (Brookfield, 2004). Možda čak više nego u slučaju predavanja, smatra Brukfild, svedoci smo njene nekritičke primene (Brookfield, 2013). Jedna od glavnih funkcija diskusije, bilo da se odvija u učionici ili u zajednici, u organizaciji i sl., jeste razmena mišljenja, odnosno demokratizacija odnosa. Upravo ovaj momenat predstavlja izazov za facilitatora, nastavnika ili nekog drugog ko pokreće diskusiju u obrazovnom kontekstu: kako pronaći pravu meru u kojoj se diskusija prepušta slobodnom toku ili kontroliše? Nastavnik bi, kako smatra Savićević (2009), „u idealnoj primeni diskusije“ trebalo da bude u drugom planu i učestvuje „samo onda kada smatra da to može dovesti do poboljšanja njene efikasnosti“ (Savićević, 2009:190).

Način vođenja diskusije uslovljen je nizom okolnosti, najpre svrhom sa kojom se preduzima, strukturom učesnika i kontekstom u kome se odvija. Kako navodi Brukfild, diskusija kao metoda podučavanja je najčešće orijentisana ka sledećim kognitivnim i afektivnim ciljevima: rešavanju problema, razjašnjavanju koncepata i promeni stavova; ta tri varijeteta uglavnom se podrazumevaju pod „vođenom“ ili „kontrolisanom“, odnosno „obrazovnom diskusijom“ (Brookfield, 2004:211). U svim ovim slučajevima, edukator

zapravo i dalje ima glavnu ulogu – u odabiru problema, teme diskusije, načinu vođenja i sl. Ipak, imajući u vidu važno socijalno obeležje diskusije, odnosno mogućnost učesnika da uče jedni od drugih i da se kroz razmenu generišu i „nove ideje, novi lanac misli i novo razumevanje“ (Savićević, 2009:190), a da su odrasli članovi grupe rezervoari različitih iskustava i predznanja, ona kao metoda podučavanja svakako nosi potencijal da aktivira učesnike i doprinese novim uvidima. Pritom je značajno poznavanje teme o kojoj se diskutuje, kao i stvaranje podržavajuće klime, imajući u vidu da nisu svi članovi grupe podjednako skloni otvorenom izražavanju i razmeni mišljenja.

Brukfield predlaže čitav niz aktivnosti koje se mogu koristiti za negovanje povoljne klime za diskusiju, odnosno kulture aktivnog slušanja i uvažavanja mišljenja drugih, poput „kruga glasova“ (diskusija u malim grupama, nakon perioda tišine u kojem svi imaju priliku da se pripreme), „kružnog odgovora“ (svaki učesnik ima jedan minut za izlaganje, u kome mora da se nadoveže na ono što je osoba pre njega izjavila), „grudve snega“ (diskusija u kojoj se povećava broj učesnika – od para, preko manje grupe, do učešća svih) i sličnih (Brookfield, 2013).

Dobre komunikacijske veštine, facilitatorsko iskustvo i odlično poznavanje problematike o kojoj je reč svakako doprinose uspešnosti primene metode diskusije. Jasan dogovor oko pravila, dužine, a pre svega toga identifikovanje svrhe sa kojom se preduzima diskusija, neki su od elemenata koji mogu doprineti konstruktivnoj diskusiji u obrazovnom kontekstu. Tokom vođenja ovog procesa, edukator može uvek „očekivati neočekivano“ i biti spreman na emotivne reakcije, uključujući i čutanje učesnika, koje ne mora da znači da oni ne učestvuju u ovom procesu.

Dobro poznavanje polaznika, kao i autentičnost i otvorenost samog voditelja (eksperta, edukatora, facilitatora, nastavnika) vrlo su značajni za uspešnu primenu ove metode.

Među varijetetima metode diskusije, najčešće se navode: panel diskusija, debata i diskusija u malim grupama.

Panel diskusija je forma u kojoj nekoliko učesnika, obično stručnjaka koji gostuju, iznose mišljenja ili podatke o određenoj temi, nakon koje se postavljaju pitanja i razvija diskusija.

Za razliku od diskusije koja bi trebalo da vodi konstruktivnom rešenju ili konsenzusu, debata je proces sučeljavanja mišljenja u kome učesnici nastoje da pobede „protivnički“ tim.

Diskusija u maloj grupi ističe se kao pogodan način da se za kratko vreme „konsultuju svi učesnici o nekom problemu“ (Savićević, 2009:191). Imajući u vidu njeno često korišćenje u podučavanju, u nastavku kratko izdvajamo karakteristike i proces primene ove diskusione forme.

Opis metode:

Diskusija u maloj grupi je aktivnost koja učesnicima omogućava da razmene iskustva i ideje ili da reše probleme.

Diskusiju u maloj grupi koristimo da bismo:

- omogućili učesnicima da predstave svoje ideje o nekoj temi u maloj grupi
- pospešili razumevanje složenih koncepata
- pomogli učesnicima da uče jedni od drugih
- promovisali timski rad.

Proces:

Priprema:

- Jasno utvrditi temu diskusije
- Identifikovati svrhu diskusije
- Dogovoriti se oko pravila rada

Izvođenje:

- Na osnovu određenog kriterijuma podeliti učesnike u grupe
- Podsticati diskusiju kada je potrebno
- Organizovati iznošenje rezultata rada u malim grupama pred grupom u celini.

Moguće slabosti:

- Dominacija malog broja učesnika u diskusiji u grupama
- Nezainteresovanost učesnika za temu
- Vremensko ograničenje za izveštavanje.

Moguća rešenja:

- Grupe ne bi trebalo da imaju više od 5 članova
- Precizirati pravila i vreme trajanja diskusije
- Podsticati različite članove da govore u ime male grupe
- Podsticati diskusiju otvorenim pitanjima.

Debata

U prethodnom razmatranju smo videli da se debata posmatra i kao jedna od varijanti diskusije. Kao zajedničke tačke ovih metoda navode se učešće u iznošenju i razmeni mišljenja koje može da ima uticaj na preispitivanje i promenu stavova. Međutim, specifičnost debate sastoji se u tome da „učenici imaju suprotne stavove i njihov je zadatak da pred slušaocima svoje stavove brane, a da u isto vreme pobijaju stavove onih koji dokazuju shvatanja suprotna njihovim“ (Savićević, 2009:192). Dok se diskusija usmerava ka konstruktivnoj razmeni i dolaženju do slaganja ili rešenja, dotle se debata odlikuje kompetitivnošću, sučeljavanjem oprečnih mišljenja i nastojanjem da se drugi tim pobedi snagom argumenata.

U literaturi se, međutim, može naići i na određenje „konstruktivne debate“ koja obuhvata i elemente debate i dijaloga, čiji je cilj „preispitivanje nekog problema argumentovanim sučeljavanjem oprečnih viđenja, ali i pobijanja stanovišta protivnika snagom činjenica“ (Popadić, prema Petrović, 2019:98).

Imajući u vidu mogućnost da se učenicima putem debate demonstrira različitost mišljenja i perspektiva i važnost formulisanja jasnih argumentata, zasnovanih na proverenim činjenicama, debata se često karakteriše kao metoda koja pogoduje razvoju kritičkog mišljenja.

Označavajući ovu metodu kao „kritičku debatu“, Brukfeld je opisuje kao proces u kome su studenti ili učenici „duboko uronjeni u pronalaženje alternativnih perspektiva za njima poznate ideje“ (Brookfield, 2004:352). Mada je razmatra u kontekstu razvoja kritičkog mišljenja, autor napominje da ona nije jedina delotvorna u tom pogledu; podsticanju na kritičko mišljenje mogu služiti, smatra on, i pažljivo odabrane i primenjene druge metode, poput kombinovanog predavanja sa diskusijom, postavljanje otvorenih pitanja i uključivanje učesnika u promišljanje pokrenutih tema (Ibid.)

Zanimljivo je da se debata često svrstava u metode dramatizacije, budući da se u kontekstu podučavanja, zapravo, ciljano biraju timovi koji proučavaju određenu temu ili kontroverzno pitanje i koji se bore za određeno mišljenje (jedan) ili njemu suprotno (drugi tim), često se pretvarajući da zauzimaju određeni stav kakav u stvarnosti nemaju.

U svakom slučaju, značaj debate kao metode u obrazovnom smislu sastoji se u uvidu u različite perspektive i razvoju kritičkih stavova kod učenika, naglašavajući izbor adekvatnih i potkrepljenih argumenata činjenicama. To podrazumeva izbor važne i često kontroverzne teme, definisanje argumenata „za i protiv“ i vođenje debate prema unapred dogovorenim pravilima.

Opis metode:

Debata je proces sučeljavanja mišljenja iznošenjem oprečnih stavova zasnovanih na pažljivo formulisanim argumentima.

Debatu koristimo kada:

- podstičemo uvid u različitost perspektiva u određenoj grupi-zajednici
- unapređujemo sposobnost formulisanja i iskazivanja zasnovanih argumenata
- pospešujemo proces refleksije nad sopstvenim i tuđim pretpostavkama.

Proces:

Priprema:

- Odabrati temu oko koje postoje podeljena mišljenja u grupi
- Pozvati učesnike da se dobrovoljno podele u dva tima, tim „za“ i „protiv“
- Timovi formulišu argumente za i protiv
- Timovi se zamenjuju tako što tim „za“ sada formuliše argumente „protiv“ i obrnuto

Izvođenje:

- Po jedan predstavnik iz svakog tima se poziva da izloži argumente
- Timovi se opet okupljaju da dorade ili pripreme nove argumente
- Proces teče u tri kruga, to jest po tri predstavnika svakog tima izlažu argumente
- Članovi timova se pozivaju na refleksiju o tome: kako su se osećali iznoseći argumente; da li su stekli nove uvide; da li je to uticalo da promene stav o određenoj temi?
- Ukoliko u grupi ima i posmatrača, pozvati ih da iznesu svoje utiske o procesu i uvide u eventualne promene koje su kod sebe prepoznali (Brookfield, 2004).

Moguće slabosti:

- Tema koja je odabrana za debatu nije dovoljno izazovna
- Deo članova timova je neaktiviran
- Učesnici se ne unose dovoljno u svoju ulogu.

Moguća rešenja:

- Uključiti učesnike u izbor i glasanje o temi debate pre njenog početka, kako bi se stekla slika o različitosti mišljenja
- Predstaviti jasno pravila debate
- Pružiti podršku grupama u formulisanju argumenata

- Pratiti i podsticati dinamiku izlaganja i smenjivanja učesnika u zastupanju stavova timova.

Demonstracija

Demonstracija se kao metoda u podučavanju vezuje za predstavljanje određene procedure, koraka u obavljanju nečeg vrlo konkretnog, uglavnom operacije tehničke prirode, karakteristika određenog proizvoda ili postupka. Njeno izvođenje, kako smatraju autori, prati tradicionalni obrazac šegrtovanja, koji ima sledeće sekvene: „objasniti kako se nešto radi, pokazati kako se postupak izvodi, omogućiti učeniku da proba da to izvede i proceniti uspešnost“ (Gilley, 2004:362).

Kako smo videli u primerima grupisanja metoda prema različitim kriterijumima, demonstracija se svrstava u grupu onih usmerenih ka nastavniku (Jarvis, 2004; Reigeluth, 1999) odnosno među prezentacijske metode (Fellenz, Seaman, 1989). U suštini, ovo jeste metoda u kojoj nastavnik predstavlja određeni postupak, to jest izvodi operaciju, služeći kao model za izvođenje veštine ili podupirući neki teorijski koncept praktičnim primjerom (Gilley, 2004). Autori, međutim, prepoznaju pet modaliteta u izvođenju demonstracije, koja uključuje ne samo nastavnika već i učenike, u rasponu od jednostavnih ka složenijim:

- 1) Nastavnik (instruktor) sam objašnjava i pokazuje proceduru;
- 2) Volonter iz grupe demonstrira zadatak i diskutuje ga;
- 3) Svi učesnici su pozvani da izvedu zadatak, a makar jedan da ga prodiskutuje;
- 4) Obuka za posao, u kojoj instruktor objasni i pokaže postupak a potom to ponavljaju učesnici, kojima instruktor daje povratnu informaciju;
- 5) Modelovanje ponašanja – u kome instruktor demonstrira ili prikazuje model određenog ponašanja u određenom konkretnom kontekstu, učenici diskutuju i demonstriraju model, a zatim ga zajedno sa ostalim učesnicima kritički razmatraju (Sredl&Rotwell, prema: Gilley, 2004:363).

Različiti konteksti, svrha i sadržaj demonstracije odrediće izbor konkretnog modaliteta. Postoji širok prostor za odabir pomagala u

demonstraciji, čime se postiže individualizacija u pristupu koji poštuje različite stilove učenja, a doprinosi i angažovanju svih domena ličnosti u procesu podučavanja. Kvalitetna demonstracija svakako podrazumeva odlično poznavanje i uvežbanost instruktora u veštini ili vrsti ponašanja koju predstavlja učenicima, kao i dobro planiranje svih uslova, uključujući prostor, raspored učenika, opremu i vreme.

Opis metode:

Demonstracija je predstavljanje konkretnog postupka, operacije ili izvođenja veštine.

Demonstraciju koristimo kada:

- ilustrujemo apstraktne koncepte konkretnim primerom
- učenici treba da nauče da izvode određenu operaciju
- su potrebne opservacija i usavršavanje u izvođenju određene veštine

Proces:

Priprema:

- Planiranje procedure korak po korak
- Proba izvođenja pre demonstracije
- Provera funkcionisanja opreme ili postavke u prostoru.

Izvođenje:

- Precizno pojašnjavanje cilja i postupka u izvođenju
- Izvođenje procesa korak po korak i objašnjavanje svakog koraka
- Organizovanje učenika da probaju sami da izvode određeni postupak
- Davanje povratne informacije i podrške za uspešno izvođenje učenika.

(Laird, prema: Gilley, 2004).

Moguće slabosti:

- Instruktor ne izvodi veštinu ili postupak dovoljno dobro
- Učenici se mogu demotivisati ukoliko ne uspevaju dobro da izvedu postupak
- Nije svaki postupak moguće podeliti u manje i odvojene celine za demonstraciju.

Moguća rešenja:

- Odlična priprema i vladanje veštinom kod nastavnika ili instruktora
- Dobro planirana demonstracija u vremenu i prostoru
- Pažljiv i temeljan pristup u davanju povratne informacije i podrške učenicima.

Igra uloga

Uvođenje dramskih elemenata u obrazovanje i učenje, kako smo видeli, poprima različite forme – igranja uloga, prerušavanja ili složenijih forma – poput teatra. Kako navodi Savićević (2009), primena dramatizacije u podučavanju razvija se i zahvaljujući uticajima koje vrši Jakob Levi Moreno (Jacob Levy Moreno) svojim istraživačkim i terapeutskim doprinosom u oblasti psihodrame, kao i kreiranjem sociograma kao instrumenta za procenu statusa i međuljudskih odnosa u grupi.

U obrazovnom kontekstu, igra uloga se opaža kao značajna metoda kada je namera edukatora da učenici ostvare uvid u sopstvene i tuđe stave, emocije i ponašanje (Savićević, 2009). U kreiranoj situaciji, učesnici dobijaju slobodu i mogućnost da se ponašaju drugačije (Newman, 2006). S obzirom na sve veću pažnju koja se pridaje emocijama i socijalnim odnosima u učenju, kao i uticajima psiholoških, socioloških i terapijskih koncepta i metoda, raste popularnost dramskih elemenata, a posebno igre uloga u podučavanju. Kao često metodsko rešenje, ona se koristi kako u stručnim obukama, tako i u programima koji su orijentisani ka razvoju pojedinca i grupe. Uporedo sa tim, rastu i kritike i upozorenja da ovu metodu ne bi trebalo koristiti bez pažljivog promišljanja i dobre pripreme. Kao što nam

poručuje Vella (2001), aktivnosti u kojima želimo da postignemo spontanost obično traže vrlo temeljnu pripremu.

Mada se u pojedinim slučajevima pominje i unapred pripremljen scenario, spontanost se u igri uloga obično postiže prepuštanjem „glumcima“ da sami odigravaju ulogu koja im je dodeljena prema vlastitom scenariju, nakon što im je objašnjen kontekst, karakteristike situacije i uloga koju imaju. Dok se u tom smislu može očekivati i tolerisati improvizacija, dotle u samoj pripremi za primenu ove metode i njenoj finalizaciji edukator odraslih – voditelj, facilitator, trener, nastavnik – ne bi trebalo da prepusti tok slučaju. Uvid u stavove i emocije i afektivan doživljaj sopstvenog ili tuđeg odigravanja određene situacije ili uloge može ponekad proizvesti tenzije ili nelagodu umesto zabavnog, poučnog ili katarzičnog efekta. Stoga je jasan sled koraka u pripremi i pažljivo vođenje ove aktivnosti, samim tim i dobro poznavanje metode igre uloga, neophodno, a dobra procena kada je primeniti – ključna.

U razmatranju dramatizacije podučavanja odraslih veoma se često uz igru uloga vezuje i metoda simulacije. Određujući simulaciju kao „tehniku koja omogućava odraslim učenicima da stiču veštine, kompetencije, znanja ili ponašanje kroz uključivanje u situacije koje su slične realnim“, Gili (Gilley, 2004:372) kao najčešće simulacijske forme u obrazovanju odraslih navodi igru uloga, pored studije slučaja, kritičkog incidenta i drugih. Neretko, simulacija se razlikuje od igre uloga po tome što podrazumeva napisan scenario i „više režiranu“ situaciju. U drugim slučajevima, pod metodom simulacije se podrazumevaju često prisutne forme u „team building“ programima za zaposlene, članove organizacija i slično, kada se timovima dodeljuju uloge u izazovnim, ponekad i ekstremnim situacijama i uči kroz kasniju refleksivnu aktivnost. Takođe se simulacija pominje i u kontekstu primene različitih metoda terenske nastave u prirodi za studente i učenike, gde se u realnom okruženju simulira situacija u kojoj je neophodno rešavati određeni problem ili primeniti ranije naučeno (Moscovici&Witt, 2018). Sve te i slične formate povezuje zajednički momenat „simuliranja realnosti“, kako bi učesnici, kroz direktno i celovito angažovanje, prošli kroz proces iskustvenog učenja i refleksije. Primena naučenog u novim i manje uobičajenim situacijama, aktivnost učesnika i donošenje odluka na osnovu kojih se preduzimaju akcije u sigurnom okruženju, bez stvarnih konsekvensi, ali

uz uvid u njih, navode se kao neke od prednosti primene ovih metoda u podučavanju (Gilley, 2004).

Opis metode:

U igranju uloga, dve ili više osoba igra smisljene ili dodeljene uloge, prema sopstvenom „scenariju“, trudeći se da ostvare realno ponašanje u zamišljenim situacijama.

Metodu igre uloga koristimo kada:

- podstičemo uvid učenika u vlastite i tuđe stavove i osećanja
- omogućavamo uvid u posledice koje kod drugih ostavljaju naše reakcije
- analiziramo međuljudske odnose i njihove implikacije na socijalnu interakciju u učenju i svakodnevnom životu
- omogućavamo učesnicima da istražuju alternativne pristupe u rešavanju problema, primeni veština, timskom radu i ponašanju u različitim situacijama.

Proces:

Priprema:

- Uvod u situaciju, cilj i način igranja uloga
- Izbor glumaca
- Opis situacije, priprema glumaca i publike – pravila (vreme, ponašanje, opservacija).

Izvođenje:

- Praćenje igre i reakcija publike
- Završetak igre i vraćanje glumaca u njihove realne uloge
- Analiza: iz perspektive glumaca i publike.

Moguće slabosti:

- Izbor previše delikatne teme ili kompleksnog problema
- Nedostatak spontanosti ili uživljavanja glumaca
- Neadekvatno vođenje procesa od strane nastavnika-facilitatora.

Moguća rešenja:

- Primeren odabir baš ove metode za određeni problem-temu-situaciju
- Adekvatno uvođenje u proces i svrhu igranja uloge uz jasna pravila
- Stvaranje povoljne klime za odigravanje i evaluaciju procesa.

Studija slučaja

Studija slučaja je još jedna metoda kojom se nastoji povezati svet teorije sa praksom, odnosno kontekst u kome se uči i podučava sa realnim životnim pitanjima i situacijama.

Mada je studija slučaja poznata i kao istraživačka metoda, u podučavanju se obično prepoznaje kao metoda slučaja, bazirana na primerima iz stvarnog života (Marsick, 2004). Slučaj zahteva detaljan opis, potkrepljen analitičkim podacima a ponekada i video ili drugim pratećim materijalom. On uvodi učesnike u realnu životnu situaciju i problem, uključujući detaljan opis glavnih likova i njihove dileme u vezi sa određenom odlukom, rešenjem, životnim izazovom. Ovaj opis ili izveštaj može da sadrži i rešenje problema, koje se najčešće daje učesnicima tek nakon što oni dođu do određenog rešenja. Takođe, dobro je da izveštaj sadrži i pitanja koja će pomoći učesnicima u analizi ovog problema.

Rad na studiji slučaja se obično organizuje u malim grupama ili timovima, čijim se članovima dodeljuje ili se oni dogovaraju oko preciznih uloga – vođe grupe, onoga ko beleži, vodi računa o vremenu, predstavlja grupno rešenje i slično. Učesnici mogu raditi na analizi problema i pre same sesije, kao i tokom nje.

Nakon predstavljanja rešenja vodi se diskusija, čiji je cilj da kritički osvetli rešenja i izdvoji pretpostavke od kojih su timovi krenuli u njihovom predlaganju. Dok se proces analize poredi u literaturi sa „detektivskom pričom“, dotle se u srži diskusije nalazi sokratovski pristup razmatranja perspektiva koje nastavnik (tutor, facilitator) podstiče pitanjima i pozivom na preispitivanje (Marsick, 2004).

Metoda slučaja se koristi u podučavanju u različitim oblastima, kao što su obrazovanje pravnika, lekara, menadžera i slično. Takođe, primena ove metode često se kombinuje sa drugim, poput igre uloga ili panel diskusije prilikom predstavljanja rešenja koje nudi tim nakon analize slučaja. Autori, pored toga, govore o modalitetu „priča o slučaju“ („case story“), koja predstavlja reflektivnu metodu učenja, kombinujući metodu slučaja sa „tradicijom, umetnošću, imaginacijom i pripovedanjem“ (Campbell, Estes, Whyte, prema Ostrowski&Ackerman, 2004:193). U priči o slučaju, učesnici se uvode u veštine pisanja i podstiču na to da napisanu priču usmeno iznesu u formi priče, tj. pripovedanja vlastitih iskustava, koja onda služe kao povod za analizu, ali i za dragocen uvid onome ko iznosi iskustvo u sopstveni razvoj i naučene lekcije.

Kako se može zaključiti iz prethodnog kratkog opisa, metoda slučaja se može svrstati u one koje podstiču povezivanje apstraktnih koncepata sa praktičnim učenjem, veštačke situacije podučavanja sa svetom realnosti. Sudeći prema elementima poput dodeljivanja uloga članovima tima, tehnika predstavljanja i kombinovanja sa igrom uloga, ona se takođe može posmatrati i kao metoda dramatizacije, podstičući učesnike na direktno proživljavanje – kroz preuzimanje uloge lika iz same priče, opisanog slučaja ili izlaganje sopstvenog iskustva.

Imajući u vidu da se proces rešavanja slučaja može posmatrati i kao put ka rešavanju problema, metoda slučaja se može smatrati srodnom učenju zasnovanom na rešavanju problema. Govoreći o njemu kao pristupu, a nekada kao metodi, autori definišu učenje zasnovano na rešavanju problema kao „nastavni (i kurikularni) pristup orijentisan ka učenicima, koji ih osnažuje da sprovode istraživanja, integrišu teoriju i praksu i primene veštine i znanja za dolaženje do adekvatnog rešenja određenog problema“ (Savery, 2006:12). Mada su elementi ovog postupka prepoznatljivi i u metodi slučaja, kako smo videli u njenoj primeni, problem se ne „otkriva“ na samom početku, već se eventualno daje učenicima kada već dođu do svojih rešenja, kako bi mogli da ih uporede i diskutuju. Sličnosti pristupa zasnovanog na rešavanju problema sa projektnom metodom govore o jednoj drugačijoj nijansi koja ih razlikuje – dok je problem nešto što se obično nudi učenicima od strane nastavnika u učenju zasnovanom na rešavanju problema, dotle se u metodi projekta naglašava da se početno vodeće pitanje koje usmerava

kasnije istraživanje neophodno zajedno formuliše ili se ostavlja učenicima da sami dođu do problema koji će istraživati (Barell, Grant, prema: Bender, 2020). Budući da se u analizi problema koju učenici rade na početku (ili pre) samog izvođenja metode slučaja koriste tehnike istraživanja kao element projektnog učenja, ove metode opet možemo smatrati sličnim, ali ne izjednačenim.

Sudeći po složenosti metode slučaja, korišćenju elemenata drugih prethodno pomenutih i srodnih metoda u njenoj primeni, važno je još jednom naglasiti šta je prevashodno njena specifičnost. Kako zaključuje Viktorija Marsik, u srži ove metode je „učenje iz *prošlog* iskustva na kome se zasniva slučaj; kroz interakciju učenika u *sadašnjosti* unošenjem njihovih životnih iskustava u proces bavljenja slučajem; i za budućnost, razvijajući veštine koje učenici opažaju kao važne“ (Marsick, 2004:383).

Opis metode

Metoda slučaja obuhvata istraživanje, analizu i diskusiju određenog primera iz stvarnog života kroz koje učenici dolaze do rešenja, razvijajući kritički uvid i veštine za budućnost.

Metodu slučaja koristimo kada:

- ▶ želimo da razvijamo praktično mišljenje kod učenika
- ▶ podstičemo kritičko mišljenje, analizom različitih perspektiva i rešenja
- ▶ povezujemo teorijske koncepte i znanja sa veštinama i stvarnim životnim situacijama.

Proces:

Priprema:

- ▶ Opis slučaja, zasnovan na stvarnom životu i prikupljenim podacima
- ▶ Dramatizovanje i prilagođavanje opisa (izveštaja) konkretnim učesnicima

- Prilagođavanje pripremljenog materijala načinu rada (broj grupa, izbor audio i video priloga, način predstavljanja slučaja i sl.)

Izvođenje:

- Raspored učesnika i način sedenja (timovi, odvojeni stolovi ili prostorije i sl.)
- Dodela uloga članovima timova i pojašnjavanje svake uloge
- Predstavljanje slučaja i pratećeg materijala, uz pojašnjenje načina rada
- Podrška grupama kroz facilitaciju
- Vođenje diskusije, uz razgovor o tome kako su timovi razumeli i rešili situaciju.

Moguće slabosti:

- Stvarni primer iz života može biti kompleksan
- Priprema i izvođenje zahtevaju dosta truda i vremena
- Članovi timova, posebno lideri, mogu biti nespremni za dodeljene uloge.

Moguća rešenja:

- Izabratи stvaran, tipičan, složen problem koji se može istraživati i relevantan je za učesnike
- Precizno definisati cilj i instrukcije učenicima
- Voditi učenike u definisanju kriterijuma za rešavanje slučaja i obezbediti svima učešće u diskusiji.

• • •

Izborom metoda podučavanja odraslih obuhvatili smo niz onih koje bi se mogle smatrati osnovnim ili tipičnim u podučavanju odraslih. Pored njihove originalne forme, u praksi se, kao i u različitim klasifikacijama autora, kako smo i u prethodnom tekstu mogli videti, prepoznaju brojni modaliteti ili kombinacije elemenata različitih metoda.

Posmatrajući ih ovde iz ugla namera sa kojima se primenjuju, vidimo da preovlađuju one sa akcentom na aktivitet svih učesnika. Mada bi se na prvi pogled moglo reći da predavanje ne spada u red takvih metoda, intelektualna aktivnost u razumevanju koncepata pa i njihovom diskutovanju – s obzirom na često kombinovanje metoda predavanja i diskusije u podučavanju odraslih, svakako predstavlja prostor za aktiviranje, makar kognitivnih, potencijala učenika i njihov razvoj. Imamo li takođe u vidu da druga među izdvojenim metodama koja se pretežno klasificiše, pored predavanja, kao „ka nastavniku orijentisana“ – demonstracija – takođe neophodno uključuje i učenike tokom vežbanja određene procedure ili veštine, vidimo da ni u primeni ove metode aktivnost nije „rezervisana“ samo za nastavnika (instruktora). U većini drugih metoda aktivnost obuhvata sve nivoje ličnosti angažujući i podstičući emocije, pokret, intuiciju, kogniciju i refleksiju. Uvid u stavove i emocije, pored različitih perspektiva, nije pritom ograničen samo na metode poput debate ili diskusije, već se ka tome usmerava i primena metoda poput igre uloga i simulacije, kao i studije slučaja. Uticaji strategija aktivnog i transformativnog podučavanja su ovde višestruko vidljivi, a njihovo ugrađivanje dobrodošlo.

Zajedničko svim ovde predstavljenim metodama jeste nastojanje da se poveže teorija sa praksom, svet podučavanja sa realnošću: kod predavanja makar navođenjem primera, u debati i diskusiji preko odabrane teme, dok kod demonstracije, simulacije, igre uloga i studije slučaja ova namera ima centralno mesto. Pored sklonosti odraslih da uče na problemima iz života, njihovo prošlo, ali i aktuelno i buduće iskustvo susreću se u primeni ovih metoda odgovarajući na njihove karakteristike i potrebe. Kako navodi Marsik, od uspešnog obrazovanja odraslih se očekuje da bude iskustveno u više pravaca: prvo, da je zasnovano na prethodnom iskustvu; drugo, da je participativno po prirodi i vodi stvaranju novog ili reinterpretiranju ranijeg iskustva; i treće, da poseduje akcionalu komponentu koja vodi ka budećem iskustvu (Marsick, 2004:383).

Potencijali ovih metoda da podstaknu aktivitet, kreiranje novih iskustava i sposobnosti odraslih biće iskorишćeni onoliko koliko tome doprinese kompetentnost edukatora i saradnja sa učenicima u različitim specifičnim ulogama i kontekstima. To podrazumeva, kako smo videli, dobro poznavanje, adekvatan izbor i umešnu primenu metoda, u podsticajnoj i prijatnoj

atmosferi. Precizno formulisanje namera i strategija biće svakako u tome dobri vodiči. Za uspeh u podučavanju neophodan je osvrt na sopstvena iskustva, oslonac u znanjima i svest o uverenjima edukatora odraslih – da-kle, andragoški pristup.

POGOVOR

Na putovanje kroz stranice ove knjige krenuli smo sa namerom da se posebno zadržimo na pitanjima strategija i metoda u podučavanju odraslih. Jedna od vodilja je, svakako, bila i potreba da ih terminološki i pojmovno osmotrimo i nađemo tanke niti koje ih povezuju, ali i razlikuju. Sa nitima međutim, nije tako lako – neke se naglo prekidaju, dok druge vode ka neочекivanim odredištima. Ove, u našem fokusu, svakako čine gustu mrežu koja se prostire kroz čitavo polje podučavanja, poprimajući drugačiju boju i kvalitet sa svakim novim čvorишtem – teorijskim pristupom, uverenjima, osobinama onih koji uče, pristupima onih koji podučavaju.

Podučavanje se dešava i samim pisanjem knjige, kako reče Brukfild, a čije su nas reči inspirisale i od kojih smo sa prvih strana dalje i krenuli. Istovremeno, kao i uvek, neminovno se odvija i učenje – kako ono nameravano tako i ono koje nismo planirali. Tako smo se, sve hitajući da razjasnimo sebi – a onda, nadamo se, i čitaocima – šta je zapravo strategija i kako se razlikuje od strategija (u množini) a kako postavlja prema metodama, i duže i detaljnije zadržali na tome šta sve određuje ulogu i, posebno, pristup profesionalaca u promišljanju i dizajniranju podučavanja odraslih.

U nizu koncepata, pojmove i perspektiva koje smo pritom dotakli, sada, kada su niti makar delom raspletene, jedna, najjača, koja prožima sve druge, jeste – *pristup*. Mada se u literaturi i praksi podučavanja odraslih često može naići na izjednačavanje pristupa sa metodama – kroz ovaj proces

mogli smo da se nanovo uverimo da je reč o nečemu mnogo širem i složenijem. Pristup se dakle ovde izdvaja kao opšta strategija na osnovu koje donosimo odluke o tome kako ćemo osmisliti i realizovati proces podučavanja; zatim, za nas najvažnije, kao odluka da u ovaj proces uđemo sa temelja naših uverenja, fundamentalnih znanja i implicitnih teorija o podučavanju – koje u obrazovanju odraslih prirodno prepoznajemo kao *andragoški pristup*. Samim tim, pristup je ovde prisutan i kao svesno ugrađivanje opšte strategije u formulisanje namera i pojedinačnih strategija – sve do odabira ili kreiranja metoda; takođe, kao pristup prema učenicima – kao ravnopravnim kokreatorima uslova i prilika za učenje sa težnjom da se ono zaista desi; i na kraju – ili na početku – pristup prema sebi, kao osvešćen uvid u sopstvena uverenja, emocije, znanja, koncepte i potrebu da se oni transformišu ili još čvršće povežu u temelje podučavanja.

Osvestiti vlastiti pristup podučavanju znači – kako smo mogli da naučimo a i da se uverimo – krenuti od onoga ko smo i u šta verujemo, da bismo išli ka tome ko smo kao profesionalci, kakvom smo podučavanju skloni i kako ćemo najbolje susresti potrebe i prirodu onih sa kojima smo u zajedničkoj misiji učenja. Formulisati strategije i odabrati metode nije dakle više, kako smo videli, samo odgovor na pitanje kako, već, pre svega, na pitanje zašto. Uverenja, lična filozofija, stav prema učenju i podučavanju odraslih stoga nije samo neophodan za jasno formulisanje i primenu pristupa podučavanju, već je i odlika profesionalizma, gde andragoški pristup smatramo zajedničkim imeniteljem profesionalaca koji se bave podučavanjem odraslih iz različitih osnovnih profesija, stečenih iskustava i u raznovrsnim oblastima.

Kako smo takođe podsetili i na početku – nisu svi edukatori odraslih andragozi, niti će svi andragozi neposredno učestvovati u podučavanju tokom svoje karijere. Uz sve različitosti i specifičnosti, lične i profesionalne, makar jedna nit je neophodno da ih povezuje – doprinos tome da se u programima obrazovanja odraslih dešava učenje, kvalitetno osmišljeno i podržano kroz podučavanje.

Ako je namera da se pomogne odraslima da uče, onda je andragoški pristup kao deo opšte strategije podučavanja odraslih neophodan minimalni uslov.

Ako smo otvaranjem nekog pitanja ili dolaženjem do odgovora podstakli preispitivanje ili čvršće zasnivanje takvog pristupa – onda je svrha ovog putovanja umnogome ostvarena.

SUMMARY

The main research question with which we started the preparation of this book is how to best contribute to the teaching process to make learning happen to the benefit and satisfaction of all participants. The question is not new, but answers are numerous, both through history and through the prism of various authorial views and practical experiences. Along with general adherence to constructivist, and in adult education in particular to the postulates of experiential and transformative learning theories in which common starting points can be found, the answers to these questions are, under the influence of postmodernist current of opinions, often not only different, but also terminologically diversely formulated.

When viewed in didactic categories, the initial question could be translated into *how* the teaching process can be designed and organised. We can, however, hardly get the answer without insights into other questions – *why, what, what for, where* – and especially into *who* is learning and what needs and goals the learner has. In the quest for answers, a space is made for various solutions; richness of this space is equal to broadness and diversity of adult education and its participants' needs, either being in the role of one who learns or one who teaches. For the successful conquest of this space, in many aspects it is, first of all, important to eliminate the “buzz” that usually accompanies every abundance – of different meanings, terms, definitions and concepts.

In order to first understand *what* and *what for*, it is necessary to go back to the source – teaching as a concept, process and activity. The first part of this book is, therefore, dedicated to the teaching process and its related concepts. Considering teaching from different authors' perspectives, we recognise at least one common point – orientation towards learning. Whether it will really happen depends on the strategy used, on the intentions and strategies the one who teaches implements by selecting methods – as well as on the response given, the context and the position of those who learn. With this in mind, by teaching adults we mean *a strategically designed and awareness-based process of support to learning in line with characteristics of all participants and specificity of contexts in which it takes place*.

In andragogical literature, the term instruction usually means a framework, that is, the organisation of elements that support the process of learning and teaching. Not neglecting the importance of the organisational framework and necessary conditions to be provided, our focus is on the teaching *process* itself and on the *mutual dynamic relationship of all elements* of the “polygon” without which the learning process could not take place. In this sense, we distinguish teaching adults from instruction terminologically and conceptually. In this way, we also hold the view on teaching in which, due to the shared responsibility for success in learning among the participants, the teacher or the educator does (should) not have the exclusive power or monopoly over the process control, but possibly more knowledge in a particular area and ways to best encourage interaction and cooperation.

It is precisely the characteristics of those who learn and teach, by learning from each other – or the inevitable question of *who* – that we deal with in the second and third chapters. Unlike early theoretical papers in the field of andragogy, it is concluded today that it is neither easy nor necessary to make an exclusive distinction between education of children and education of adults, but that it is important to see a great diversity that exists among adult learners themselves, which then requires appropriate approaches to teaching. While the dilemma between “learner-centred” and “teacher-centred” learning in andragogy has long been overcome – at least in theory – authors today generally agree that the focus should be on

orientation towards learning, and so, as we have seen, it stands out as the main purpose of teaching.

In the book, we pay special attention to expectations of those who teach, that is, to their roles in various learning and life environments, yet dealing again with the not so easy question – who are professionals in teaching adults. Many of their roles have been described in the third chapter of the book, starting from different criteria – theoretical directions, perspectives and contexts. Bearing in mind the common orientation towards learning and development – whether it is the acquisition of skills or abstract knowledge – we bring together different roles of professionals in teaching adults under one common name – the adult educator.

Regardless of their being adult educators by profession or not, adult educators are expected to take and rethink the andragogical approach in the sense we explain it in the fourth chapter of this book. Within *the broadest teaching strategy, which we understand as a process of thoughtful and cyclical planning, the andragogical approach represents the fundamental pillars*; it consists of beliefs, knowledge and implicit theories of educators, on the basis of which they design the process (interaction of participants and organisation of teaching) after whose implementation and evaluation they move on to a next, advanced cycle.

The teaching design segment, with a focus on interaction of participants and organisation of learning, begins with the formulation of intentions, then the formulation of strategies and the selection of methods and activities. *Strategies in a narrower sense represent a link between intentions and methods*. While *intentions express the educator's efforts*, the directions in which the educator wants to design and develop the teaching process, *strategies represent the formulated paths which will lead to the fulfillment of intentions*.

In such a process, methods are not a set of magical solutions waiting to be used. As postmodernists say, there is no one good teaching – not even one good method for different occasions. The meaning and function of methods in the context of different theoretical approaches, orientation

towards elements of teaching or specific media of manifestation and learning environments, have been considered in the final chapter of the book.

By analysing the diversity of understanding and variations of methods and their related concepts, we come to the *definition of methods as ways of organising the process and activities in teaching*. In relation to them, *we consider techniques to be narrower categories, that is, procedures that enable their application and facilitate learning*. By *teaching aids, we mean technical aids, equipment and materials for learning*.

The selection of methods, techniques, aids and materials for learning varies widely depending on the approach and criteria which we consider within all the chapters of this book. Like a number of authors, we can conclude that, with all the diversity, some claims have received both theoretical and empirical confirmation, so they appear as common not only in the papers of authors of different approaches, but also in the practical experience of different educators: the same method can be applied in a different way in a different context; there is no one universal method that can guarantee success in teaching; good knowledge and adequate selection of methods, in view of all elements of teaching, defined intentions and strategies, are a necessary precondition for their meaningful and purposeful application, and thus success in teaching.

While these conclusions can serve as general guides to educators, the selection of commonly used methods in teaching adults which we offer at the end of the book can be understood as a reminder when selecting or creating methods as well as when applying them. By doing so, we do not offer a new annex to the “magical box of methods”, but, to the contrary – a theoretical background and insight into the function of each of the methods, so that, in practice and depending on participants, contexts, goals and contents, as well as the approach of educators, they could be modified, combined and successfully applied – with a clear picture of the purpose, intentions and strategies behind them.

Just like the whole book, its final chapter is aimed at placing emphasis on the importance of good knowledge of principles and methods of teaching adults in order to encourage learning through activity of learners

and interaction – with each other and with educators. Starting from such an attitude, on the way to the end of this book, we have confirmed it to ourselves and tried to show it to the readers as well that for professionalism, success and satisfaction of all in teaching, an insight is necessary into one's own experiences as well as into experiences of learners, support in knowledge and awareness of adult educators' beliefs – hence, the andragogical approach.

LITERATURA

A.

Alibabić, Š. (2010). Univerzitetski profesor:naučnik ili nastavnik. *Andragoške studije* (2) 79-100.

Alibabić, Š., Popović, K., Avdagić, E. (2012). *Naknadno sticanje osnovnog obrazovanja. Andragoški priručnik za nastavnike*. Sarajevo: Dvv International – Ured u BiH

B.

Bélanger, P. (2011). *Theories in Adult Learning and Education*. Barbara Budrich Publishers Opladen & Farmington Hills, MI 2011

Bender, N. V. (2020). *Projektno učenje*. Beograd:Clio

Bernhardsson, N. & Lattke, S. (2011). *Core Competencies of Adult Learning Facilitators in Europe: Findings from a Transitional Delphi Survey Conducted by the Project Qualified to Teach*. http://asemllhub.org/fileadmin/www.dpu.dk/ASEM/events/RN3/QF2TEACH_Transnational_Report_fial_1_.pdf

Black, T., Holford, J. (2003). Obrazovanje na daljinu u društvu koje uči. U: Jarvis, P. (Ed.) *Poučavanje – teorija i praksa*. Zagreb: Andragoški centar. 265 -284.

- Blaschke, L. M., & Hase, S. (2016). Heutagogy: A holistic framework for creating twenty first-century self-determined learners. In B. Gros. (Ed.). *The future of ubiquitous learning*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag 25-40.
- Bodroški Spariosu, B. (2017). *Univerzitetsko obrazovanje pred stalnim izazovima*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Boström, L., Lassen, M. L. (2006). Unraveling learning, learning styles, learning strategies and metacognition. *Education + Training*, Vol. 48 Issue: 2/3, 178-189. <https://doi.org/10.1108/00400910610651809>
- Brookfield, D. S. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning. A Comprehensive Analysis of Principles and Effective Practices*. England: Open University Press.
- Brookfield, D. S. (2004). Discussion. In Galbraith, W. M. (Ed.). *Adult Learning Methods. A Guide for Effective Instruction*. Third Edition. Florida: Kreiger Publishing Company. 209-226.
- Brookfield, D. S. (2006). *The Skillful Teacher. On Technique, Trust, and Responsiveness in the Classroom*. Second Edition. San Francisco:Jossey-Bass.
- Brookfield, S. (2013). *Powerful Techniques for Teaching Adults*. San Francisco: Jossey Bass. A Willy Imprint
- Buiskool, B. J., Broek, S. D., van Lakerveld, J. A., Zarifis, G. K., Osborne, M. (2010). *Key competencies for adult learning professionals: Contribution to the development of a reference framework of key competencies for adult learning professionals* (Final Report to European Commission, DG EAC, Project number: B3542). Zoetermeer: Research voor Beleid.

C.

- Caffarella, S. R., Merriam, B. S. (2004). Perspektive učenja odraslih: okviri naših istraživanja. *Andragoške studije* (2) 31-39.
- Caffarella, S. R., Ratcliff Daffron, S. (2013). *Planning Programs for Adult Learners. A Practical Guide*. Third Edition. San Francisco: Jossey Bass. A Willy Imprint

- Cercone, K. (2008). Characteristics of adult learners with implications for online learning design, *AACE Journal* 16 (2)137-159.
- Clover, E. D., Jayme, O. B., Follen, Sh. & Hall, B. (2010). *The Nature of Transformation: Environmental Adult Education*. Victoria:University of Victoria.
- Conti, J. G. (2004). Identifying Your Teaching Style. In: Galbraith, W. M. (Ed.). *Adult Learning Methods. A Guide for Effective Instruction*. Third Edition. Florida: Kreiger Publishing Company. 75-91.
- Conti, J. G. & Kolody, C. R. (2004). Guidelines for Selecting Methods and Techniques. In: Galbraith, W. M. (Ed.). *Adult Learning Methods. A Guide for Effective Instruction*. Third Edition. Florida: Kreiger Publishing Company. 181-192.
- Cranton, P. (2002). Teaching for Transformation. in Jovita M. Ross (Ed.). *Contemporary Viewpoints on Teaching Adults Effectively*. New Directions for Adult and Continuing Education (93). San Francisco: Jossey – Bass. 63-73.
- Cranton, P. (2006). Fostering authentic relationships in the transformative classroom. *New Directions for Adult and Continuing Education*. DOI: 10.1002/ace. 5-13.

D.

- Davis, C. M. (2007). *Overview of Instructional Design*. Pacific Crest: Faculty Development Series. Baker Colledge. http://www.pcrest.com/research/fgb/2_4_1.pdf
- Despotović, M. (2010). *Razvoj kurikuluma u stručnom obrazovanju*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Dick, W., Carey, L., Carey, O. J. (2014). *The Systematic Design of Instruction*. Pearson Education Limited.
- Dirkx, M. J. (1998). Transformative Learning Theory in the Practice of Adult Education: An Overview. *PAACE Journal of Lifelong Learning*. vol 7. 1-14.
- Dubljanin, S. (2015). Problem poučavanja i učenja u nastavnoj praksi. U: Dubljanin, S., Mitrović, M., Orlović, V. (ur.) *Pedagoški doprinos*

unapredivanju podučavanja i učenja – Zbornik radova. Susreti pedagoga, 5-6. jun 2015. 8-13. Odeljenje za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Pedagoško društvo Srbije.

F.

Farrah, J. S. (2004). Lecture. In: Galbraith, W. M. (Ed.). *Adult Learning Methods. A Guide for Effective Instruction*. Third Edition. Florida: Kreiger Publishing Company. 227-252.

G.

Galbraith, W. M. (2004). The Teacher of Adults. In: Galbraith, W. M. (Ed.). *Adult Learning Methods. A Guide for Effective Instruction*. Third Edition. Florida: Kreiger Publishing Company. 3-21.

Gilley, W. J. (2004). Demonstration and Simulation. In Galbraith, W. M. (Ed.). *Adult Learning Methods. A Guide for Effective Instruction*. Third Edition. Florida: Kreiger Publishing Company. 361-381.

Gouthro, A. P. (2019). Taking Time to Learn: The Importance of Theory for Adult Education. *Adult Education Quarterly*, Vol. 69(1) 60–76. <https://doi.org/10.1177/074171361881565>

Gravani, N. M. (2019). Learner-centred education as a tool for enhancing adult learning in distance learning universities. *Journal of Adult and Continuing Education* 0(0) 1–19.

Griffin, C. (2003). Didaktičnost predavanja i predavanje kao metoda, u Jarvis, P. *Poučavanje – teorija i praksa*. Zagreb: Andragoški centar.

H.

Harasemiw, O., Newall, N., Shooshtari, S., Mackenzie, C., & Menec, V. (2018). From social integration to social isolation: The relationship between social network types and perceived availability of social support in a national sample of older Canadians. *Research on aging*, 40(8) 715-739.

- Heimlich, E. J. and Norland, E. (2002). Teaching Style:Where Are We Now? In Ross - Gordon, M. J. (Ed.). *Contemporary Viewpoints on Teaching Adults Effectively*. New Directions for Adult and Continuing Education (93). San Francisco:Jossey – Bass. 17-25.
- Hermesen, J. (2017). *Kairos: Novi entuzijazam*. Novi Sad: Kontrateg

I.

Ivić, I., Pešikan, A., Janković, S., Kijevčanin, S. (1997). *Aktivno učenje*. Beograd: Institut za psihologiju

Ivić, I., Pešikan, A., Antić, S. (2001). *Priručnik za primenu metoda aktivnog učenja/nastave*. Institut za psihologiju, Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije, Ministarstvo za prosvjetu i nauku Republike Crne Gore.

J.

Jakšić, A. (ur) (red. odbor:Potkonjak, N., Jakšić, A., Đorđević, J., Kocić, Lj., Trnavac, N., Havelka, N., Hrnjica, S.) (1996). *Pedagoški leksikon*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva

Jarvis, P. (2003). *Poučavanje – teorija i praksa*. Zagreb: Andragoški centar.

Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice*. 3rd edition. London and New York: Routledge Falmer. Taylor & Francis.

K.

Karge D. B., Phillips, M. K. Tammy, J., Verdes, P. R., McCabe, M. (2011). Effective Strategies For Engaging Adult Learners. *Journal of College Teaching & Learning*. Volume 8 (12) Available from: https://www.researchgate.net/publication/260318749_Effective_Strategies_For_Engaging_Adult_Learners

Kilgore, D. W. (2001). Critical and Postmodern Perspectives on Adult Learning. In Merriam, S. B. (ed.) *The New Update on Adult Learning Theory. New Directions for Adult and Continuing Education*. Jossey-Bass. 53-61.

- Kolb Y. A., Kolb A. D. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 4 (2). 193-212.
- Krašovec Jelenc, S. (2004). Nastavnik za odrasle – facilitator obrazovanja i ličnog razvoja. *Andragoške studije* (2), 65-80.
- Kuchukaydin, I., Cranton, P. (2014). Participatory Learning in Formal Adult Education Contexts. *International Journal of Adult Vocational Education and Technology*, vol. 3 (1) 1-13.
- Kulić, R., Despotović, M. (2010). *Uvod u andragogiju*. Četvrto izdanje. Beograd: Svet knjige.

L.

- Lindblom-Ylänne S., Trigwell, K., Nevgi, A., Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*. Vol. 31(3) 285–298.
- Long, B. H. (2004). Understanding Adult Learners. In Galbraith, W. M. (Ed.). *Adult Learning Methods. A Guide for Effective Instruction*. Third Edition. Florida: Kreiger Publishing Company. 23-37.

LJ.

- Ljujić, B. (2015). Andragoške specifičnosti obrazovanja u kompjuterskoj učionici. *Andragoške studije* (2) 143–163.
- Ljujić, B., Senić Ružić, M. (2020). Studenti kao kreatori obrazovnog sadržaja u onlajn obrazovanju odraslih. *Andragoške studije* (1) 179-195.

M.

- Maksimović, M., Joksimović, J. (2019). Studija slučaja: Umetnost u obrazovanju u kontekstu Škograda. U: Joksimović, J., Utvić, M., Milić, P. (Ur.). *Kako gradimo Škograd:Anatomija Infrastrukture Nade*. Škograd. 44-53.
- Maksimović, M., Nikolić-Maksić, T. (2008). Iskustveno učenje i obrazovanje odraslih. *Andragoške studije* (2)265-273.

- Maksić, S., Pavlović, J. (2019). Implicitne teorije kreativnosti univerzitetskih nastavnika. *Andragoške studije* (1) 67-85.
- Marsick, J. V. (2004). Case Study. In Galbraith, W. M. (Ed.). *Adult Learning Methods. A Guide for Effective Instruction*. Third Edition. Florida: Kreiger Publishing Company. 383-404.
- Mayo, P. (2014). Paulo Freire, Globalisation and Emancipatory Education. *Andragoške studije* (2) 21-38.
- Medić, S. (2018). *Oko amfiteatra. Izazovi uloge univerzitetskog profesora*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Merriam, B. S., Caffarella, S. R. (1991). *Learning in Adulthood*. San Francisco: Jossey – Bass Publishers.
- Merriam, B. S. (2001). Andragogy and Self – Directed Learning: Pillars of Adult Learning Theory. In: Merriam, B. S. (Ed.). *The New Update on Adult Learning Theory. New Directions for Adult and Continuing Education* (89). San Francisco: Jossey-Bass. 3-13.
- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education* Vol. 1 (1) 58-63. DOI: 10.1177/1541344603252172
- Miljković, J. (2019). *Sistem obrazovanja odraslih:Pogled iz konteksta*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Misseyanni, A., Papadopoulou, P., Marouli, C., Lytras, D. M. (2018). Active Learning Stories in Higher Education:Lessons Learned and Good Practices in STEM Education. In: Misseyanni, A., Lytras, D. M., Papadopoulou, P., Marouli, C. (Eds.). *Active Learning Strategies in Higher Education. Teaching for Leadership , Innovation and Creativity*. Emerald Publishing. 75-105.
- Moscovici, D. & Witt, E. (2018). Active Laerning Strategies: Stories and Lessons Learnt – Studying Environment in the Field. In: Misseyanni, A., Miltiadis, D. L., Papadopoulou, P. & Marouli, C. (Eds.). *Active Learning Strategies in Higher Education. Teaching for Leadership, Innovation, and Creativity*. Emerald Publishing. 133-150.

N.

Newman, M. (2006). *Teaching Defiance. Stories and Strategies for Activist Educators*. San Francisco: Jossey-Bass. A Wiley Imprint.

Nielsen, T. (2008). Implementation of learning styles at the teacher level. *Education + Training*. Vol. 50(2). 155-166. <https://doi.org/10.1108/00400910810862137>

National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy (NRDC) (2011). *European Adult Learning Glossary: Level 2*. http://languageforwork.ecml.at/Portals/48/documents/lfw-web_item-3c_nrdc_european-adult-learning-glossary2_en.pdf

O.

Oljača, M. (2013). *Andragoška didaktika*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

Olsen, K. J., Faucon, L., Dillenbourg, P. (2019). Transferring interactive activities in large lectures from face-to-face to online settings. *Information and Learning Sciences*, 121 (7/8) 559-567.

Orlović Lovren V., Despotović M., Bulajić A. (2016) Uloga nastavnika u modelovanju kritičkog mišljenja odraslih, *Andragoške studije* (1) 45-65. doi:10.5937/andrstud16010450

Orlović Lovren V. (2021). Traditional and Indigenous Knowledge: Bridging Past and Future Sustainable Development. In: Leal Filho W., Azul A. M., Brandli L., Lange Salvia A., Wall T. (Eds). *Life on Land. Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-95981-8_96

Ostrowski Maslin, P., Ackerman, H. R. (2004). Case Story. In Galbraith, W. M. (Ed.). *Adult Learning Methods. A Guide for Effective Instruction*. Third Edition. Florida: Kreiger Publishing Company. 193-207.

P.

Pavlović-Breneselović, D., Pavlovski, T. (2000). *Interaktivna obuka*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta i Centar za interaktivnu pedagogiju

Pejatović, A. (2019). *Obuka za odrasle, susret očekivanja i procenjivanja*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu

Pejatović, A., Orlović Lovren, V., Čairović, N. (2021). Direktna i onlajn nastava – sličnosti i različitosti- perspektiva studenata. U Jeremić, I., Nikolić, N., Koruga, N. (ur.). *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju*. Zbornik radova sa nacionalnog naučnog skupa Susreti pedagoga. Beograd, 15. 05. 2021. Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju i Pedagoško društvo Srbije. 171-176.

Petrović, S. D. (2019). *Umešnost komuniciranja*. Beograd: Clio

Pešikan, A. (2010). Savremeni pogled na prirodu školskog učenja i nastave: sociokonstruktivističko gledište i njegove praktične implikacije. *Psihološka istraživanja* XIII (2). 157-184

Popović, K. (2012). Self-directed Learning. In P. Jarvis, M. Watts, (Eds.), *The Routledge International Handbook of Learning*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 216-227.

Potkonjak, N. (1997). Pedagoški tezaurus (srpsko-englesko-francusko-nemačko-ruski). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva

Pratt, D. (2002). Good Teaching: One Size Fits All? In: Ross-Gordon, M. J. (Ed.). *Contemporary Viewpoints on Teaching Adults Effectively*. New Directions for Adult and Continuing Education (93) San Francisco: Jossey Bass. 5-15.

Pratt, D., Smulders, D. and Associates (2016). *Five Perspectives on Teaching: Mapping a Plurality of the Good*. Second Edition. Florida: Krieger Publishing Company

Pravopis srpskohrvatskoga književnog jezika (1960). Novi Sad: Matica Srpska

R.

Radulović, L. (2016). *Slike o nastavniku – između moderne i postmoderne*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju i Centar za obrazovanje nastavnika, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

- Reigeluth, C. (Ed). (1987). Introduction. *Instructional Theories in Action*. London, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 1-10.
- Reigeluth, C. (1999). What is Instructional-Design Theory and How Is It Changing? In: Reigeluth, C. (Ed.)*Instructional design theories and models*. Volume II. A New Paradigm of Instructional Theory. Manwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 5-31.
- Robertson, L. (2018). Toward an Epistemology of Active Learning in Higher Education and Its Promise. In: Misseyanni, A., Lytras, D. M., Papadopoulou, P., Marouli, C. (Eds.). *Active Learning Strategies in Higher Education. Teaching for Leadership , Innovation and Creativity*. Emerald Publishing. 17-44.
- Ross Gordon, J. (2002). Editor's Notes. In: Ross-Gordon, M. J. (Ed.). *Contemporary Viewpoints on Teaching Adults Effectively*. New Directions for Adult and Continuing Education (93) San Francisco: Jossey Bass. 1-4.

S.

- Savery, R. J. (2006). Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*. Volume 1 (1). 9-20.
- Savićević, M. D. (2009). *Andragoške osnove visokoškolskog obrazovanja*. Beograd: Društvo za obrazovanje odraslih.
- Seaman, F. D., Fellenz, A. R. (1989). *Effective Strategies for Teaching Adults*. Columbus, Toronto, London, Melbourne: Merill Publishing Company, A Bell & Howell Information Company.
- Smyth J. C. (2006). Environment and education: a view of a changing scene, *Environmental Education Research*. 12:3-4, 247-264.
- Stančić, M., Mitrović, M., Radulović, L. (2013). From glorifying method toward post-method stance: Searching for quality of teaching/learning In Despotovic, M., Hebib, E. (Eds.). *Contemporary Issues of Education Quality*. Belgrade: University of Belgrade, Faculty of Philosophy, Institute for Pedagogy and Andragogy, Pecs: University of Pecs, Faculty of Adult Education and HRD. 41-55.

St. John, K. & Briel, L. (2017). *Student Voice: A growing movement within education that benefits students and teachers*. VCU Center on Transition Innovations

T.

Taylor, K., Marienau, C., Fiddler, M. (2000). *Developing Adult Learners. Strategies for Teachers and Trainers*. San Francisco: Jossey-Bass. A Wiley Imprint.

Taylor, W. E. & Tisdell, J. E. (2000). *Adult Education Philosophy Informs Practice Adult Learning*. Vol. 11(2)6-10.
<https://doi.org/10.1177/104515959901100203>

Taylor, W. E., Dirkx, J., Pratt, D. D. (2001). *Personal Pedagogical Systems: Core Beliefs, Foundational Knowledge, and Informal Theories of Teaching*. Adult Education Research Conference. <https://newprairiepress.org/aerc/2001/papers/71>

Taylor, W. E. (2008). Transformative Learning Theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*. 119. Wiley Periodicals, Inc. Published online in: Wiley InterScience (www.interscience.wiley.com) DOI: 10.1002/ace.301

Taylor, W. E., Laros, A. (2014). Researching the Practice of Fostering Transformative Learning: Lessons Learned From the Study of Andragogy. *Journal of Transformative Education*. Vol 12 (2) 134-147. <https://doi.org/10.1177/1541344614548589>

Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.

Tosey, P. (2003). Iskustvene metode poučavanja i učenja. U: Jarvis, P. (Ed). *Poučavanje – teorija i praksa*. Zagreb: Andragoški centar. 153-173.

V.

Vella, J. (2001). *Taking Learning to Task: Creative Strategies for Teaching Adults*. San Francisco: Jossey-Bass

W.

Walter, P. (2009). Philosophies of Adult Environmental Education. *Adult Education Quarterly*. Vol 60 (1). 3-25.

Z.

Zinn, M. L. (2004). Exploring Your Philosophical Orientation. In: Galbraith, W. M. (Ed.). *Adult Learning Methods. A Guide for Effective Instruction*. Third Edition. Florida: Kreiger Publishing Company. 39-58.

Violeta Orlović Lovren
PODUČAVANJE ODRASLIH – STRATEGIJE I METODE

Izdavač:

Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Čika Ljubina 18-20, Beograd

Lektura i korektura:

Ivana Radovanović Vuja

Tehničko uređenje i dizajn korica:

Zoran Imširagić

Korice:

Rezultat asocijacija na ključne pojmove na kursu Strategije učenja i metode obrazovanja odraslih, studenti druge godine andragogije, akademска 2020/21.

Prevod na engleski jezik:

Slavica Popović

Štampa:

Čigoja štampa, Studentski trg 13, Beograd

Tiraž:

200 primeraka

ISBN 978-86-80712-43-7

