

Aleksandar Bulajić<sup>1</sup>  
Telenor, Beograd

# ANDRAGOŠKE DIMENZIJE SAMOUSMERENOG UČENJA

**Apstrakt:** *Samousmereno učenje predstavlja fenomen koji već dugo zaokuplja pažnju naučne javnosti. Međutim, i pored višedecenijskog bavljenja ovim problemom, pojam samousmerenog učenja nije uspeo da se zaokruži kao jasan i celovit kompleks. U tom smislu odlučili smo da pokušamo da damo svoj doprinos njegovom još uvek fragmentarnom objašnjenju. Prikazana su neka od relevantnih shvatanja ovog fenomena. Različiti autori stavljaju u fokus različite dimenzije, odnosno elemente samousmerenog učenja, kao na primer odgovornost za rezultate učenja, motivaciju za samousmereno učenje, spremnost za samousmereno učenje itd. U radu smo pokušali da damo svoj doprinosi razmatrajući neke osobenosti samoousmerenog učenja kao što su instruktivnost, integrativnost i karakter cilja učenja, što su istovremeno i neka od obeležja samousmerenog učenja koja doprinose njegovom razlikovanju od pojma samoobrazovanja.*

**Ključne reči:** *samousmereno učenje, odgovornost, instruktivnost, integrativnost, samoobrazovanje, životni cilj.*

Odavno se u stručnoj andragoškoj literaturi spominje koncept samousmerenog učenja. Međutim, pored ovog termina spominju se i drugi, koji referišu na sličan ili isti fenomen: samoobrazovanje, autodidaktizam, autonomno učenje, samoobrazovanje, samoplanirano učenje itd. Čisto terminološku prati naravno i konceptualna nejasnoća, vezana za ovaj pojam. Prvo pitanje koje se može postaviti u izučavanju ove pojave jeste, da li samousmereno učenje može uopšte opstati kao validan naučni koncept? Pregledom ranijih istraživanja i literature napisane na ovu temu dolazimo do zaključka da je i pored njegove teorijsko-metodološke neutemeljenosti ovaj koncept verovatno najkarakterističniji oblik obrazovanja i učenja odraslih.

---

<sup>1</sup> Aleksandar Bulajić je završio osnovne studije andragogije na Filozofskom fakultetu u Beogradu. Radi kao saradnik Društva za obrazovanje odraslih u Beogradu. Pohađa master studije iz oblasti teorije kulture na Fakultetu političkih nauka. Radi kao trening menadžer u odeljenju za učenje i razvoj u kompaniji Telenor.

Kao i ostali obrazovni fenomeni i razmatranje o samousmerenom učenju ima svoj izvor u Antici. Samoučenje je imalo značajno mesto u životu i radu istaknutih antičkih filozofa (Sokrata, Platona i Aristotela). Kasniji primeri samousmerenog učenja mogu se videti iz biografija Erazma Roterdamskog ili Renea Dekarta. Takođe, socijalni uslovi u kolonijalnoj Americi uticali su pre svega u smislu nedostatka institucija formalnog obrazovanja, na to da veliki broj populacije uči na osnovu vlastitih snaga i potencijala.

Rani naučni pokušaji da se razume samousmereno učenje datiraju otprilike od pre oko 150 godina (SAD) i vezuju se za Krejka (Craik, 1840) koji je dokumentovao samoobrazovne napore nekoliko osoba. U otprilike isto vreme u Velikoj Britaniji, Smajls (Smiles, 1859) je objavio knjigu „Samopomoć” (Self-Help) u kojoj ističe visoku vrednost samousmerenog učenja za lični razvoj. Tek je tokom druge polovine XX veka samousmereno učenje postalo u većoj meri zanimljivo istraživačima na polju obrazovanja. Poznato Hulovo istraživanje (Cyrill O. Houle, Čikaški Univerzitet, Illinois, 1961) predstavlja osnovu koja je podstakla nekoliko pionirskih istraživanja. Tu svakako treba istaći i rad profesora Alana Tofa (Allan Tough) koji je kao doktorant kod C. O. Hula odbranio doktorsku disertaciju koja 1979. godine rezultira knjigom *Projekti učenja odraslih* (Adult's Learning Projects).

Negde u isto vreme Noules (Knowles, 1975) izdaje delo *Samousmereno učenje* (Self-directed Learning) u kom se daju neka fundamentalna objašnjenja samousmerenosti:

- a. samousmereno učenje ima za pretpostavku da ljudi tokom odrastanja povećavaju svoje sposobnosti i imaju potrebu da budu samousmereni;
- b. učenikovo iskustvo je bogat izvor za učenje;
- c. individue uče ono što im je potrebno kako bi rešavali svoje razvojne i životne zadatke;
- d. prirodna orijentacija odraslih u učenju je učenje orijentisano na problem;
- e. samousmeni učenici su motivisani za učenje različitim unutrašnjim podsticajima, kao što su potreba za samopoštovanjem, radoznalost, želja za postignućem i zadovoljstvo zbog sopstvenog uspeha u nečemu.

Noules, dakle, određuje samousmereno učenje kao „proces u kome individua ima inicijativu, sa ili bez pomoći drugih, u utvrđivanju svojih obrazovnih potreba, formulisanju ciljeva učenja, identifikovanju ljudskih i materijalnih sredstava za ishode učenja” (Knowles, 1975, str. 18). On dalje ističe da

drugi termini koji se mogu naći u literaturi poput: *samoplaniranog učenja*, *nezavisnog učenja*, *samoinstrukcije* i *autonomnog učenja*, jesu često pogrešno povezani sa verovanjem da je samousmereno učenje, učenje u izolaciji i da učenik sve svoje aktivnosti sprovodi potpuno nezavisno.

Priroda samousmerenog učenja je konzistentna sa osnovnim karakteristikama ostalih kao samousmerenih ljudskih bića. Bez obzira na to, Noules (Knowles, 1975) ističe da odrasli nisu odgovarajuće pripremljeni za ovu vrstu učenja. Citirajući Kida (Kidd, 1975), on ukazuje da svrha obrazovanja treba da bude produkovanje „doživotnog, intristički motivisanog, samousmerenog učenika”.

Ni ovde se ne možemo oteti utisku da i pored ogromnog Noulesovog doprinosa obrazovanju odraslih navedeni zaključci predstavljaju više opšte karakteristike obrazovanja u odraslom dobu nego što predstavljaju funkcionalnu definiciju samousmerenog učenja. Postavlja se pitanje, da li možda i Noules zapravo povlači implicitni znak jednakosti između obrazovanja odraslih, odnosno sanoobrazovanja i samousmerenog učenja, s obzirom na to da se njegov opis samousmerenog učenja veoma malo razlikuje od koncepta obrazovanja odraslih uopšte? Druga pretpostavka odnosi se verovatnoću da pomenuti autor, kao i mnogi drugi, samousmereno učenje zapravo posmatraju kao difuzni aspekt obrazovanja odraslih te ga razmatraju ustvari kao *odliku* samousmerenosti kod učenja u odraslom dobu a ne kao autonomni *oblik* obrazovanja. Noulesovi zaključci predstavljaju niz karakteristika obrazovanja odraslih kombinovanih sa nekoliko poželjnih stavova a sve to dobro obogaćeno i prožeto pragmatističkom filozofijom obrazovanja Djuja i njegovih sledbenika.

Noks ističe da „uspešan samousmereni učenik obavlja sam za sebe većinu mentorskih uloga koje uobičajeno vrši uspešan nastavnik za odrasle.“ (Knox, 1972, str. 10a).

Još jedan značajan pokušaj doprinosa datom problemu jeste disertacija Guljelminove (Guglielmino, 1977). Ona je konstruisala Skalu spremnosti za samousmereno učenje (Self-Directed Learning Readiness Scale – SDLRS). Ovaj instrument je korišćen u mnogim potonjim istraživanjima u cilju merenja spremnosti za samousmereno učenje ili za poređenje različitih aspekata samousmerenog učenja sa brojnim karakteristikama. Skala ima 57 ajtema Likertovog tipa, a faktorskom analizom identifikovano je osam mogućih faktora samostalnog učenja:

1. Ljubav prema učenju
2. Self koncept

3. Tolerancija na rizik, dvosmislenost i složenost učenja
4. Kreativnost
5. Razvijeni stavovi o učenju, kao korisnom i doživotnom procesu
6. Inicijativnost u učenju
7. Samorazumevanje
8. Prihvatanje odgovornosti za samostalno učenje

Ustanovljavanje godišnjeg *Međunarodnog simpozijuma o samousmerenom učenju* 1987. godine od strane Longa i njegovih saradnika predstavljao je značajan doprinos andragoškom promišljanju samousmerenog učenja u XX veku. Simpozijum je doprineo objavljivanju mnogih publikacija, izradi istraživačkih projekata i naučnim naporima u vidu teorijskih konstrukata širom sveta.

Hiemstra (Hiemstra, 1990) pokušava da odgovori na pitanje šta je to samousmereno učenje dajući njegovo opisno određenje, odnosno ističući nekoliko ključnih stavova. Tako on ističe da:

- a. pojedinci mogu biti ohrabreni da preuzmu daleku veću odgovornost za sopstveno učenje;
- b. pojam samousmerenosti se najbolje može predstaviti kao kontinuum ili karakteristika koja je u većem ili manjem stepenu imanentna svakoj osobi ali i svakoj situaciji učenja;
- c. samousmerenost učenja ne znači obavezno da se celokupno učenje dešava u izolovanosti (od drugih);
- d. samousmerene učenike karakteriše dobra sposobnost transfera, kako znanja tako i i same veštine učenja;
- e. samousmereno učenje može obuhvatati različita sredstva i aktivnosti, kao što su: „samovođeno“ čitanje, učešće u studentskim grupama, studentske prakse, aktivnosti refleksivnog pisanja;
- f. uloga nastavnika je takođe moguća u oblasti vođenja dijaloga sa učenikom, obezbeđivanju sredstava, evaluacije ishoda i pospešivanja kritičkog mišljenja;
- g. neke obrazovne institucije podržavaju aktivnosti samousmerenog učenja putem programa „otvorenog“ učenja, individualizovanih opcija učenja, ponude kurseva netradicionalnog tipa i putem raznih drugih inovativnih programa.

Kao što se može primetiti, iz pomenutih karakteristika ne može se naslutiti bilo kakva eksplicitna definicija samousmerenog učenja koja bi doprinela distinktivnom razgraničenju i operacionalizaciji ovog pojma kao zaseb-

nog oblika učenja i obrazovanja odraslih. Kao i mnogi drugi autori koji su se bavili ovim problemom, Hiemstra ulazi u grešku opsivanja *samousmerenosti* kao opšte karakteristike učenja i obrazovanja u odrasлом dobu.

Kendi (Candy, 1991) ističe postojanje neprepoznate dihotomije koja karakteriše samousmereno učenje kao proces i kao cilj. Long (Long, et. al, 1988) se zalaže da se svako stvaranje teorije samousmerenog učenja ispituje u pogledu socioloških, pedagoških i psiholoških dimenzija. Sintetizujući znanja iz ove oblasti Broket i Hiemstra (Brockett & Hiemstra, 1991) su osmislili model *Orijentacija ka ličnoj odgovornosti* – PRO model (Personal Responsibility Orientation model). Ovaj model uključuje i sličnosti i razlike između samousmerenog učenja kao instruktivnog metoda i samousmerenosti učenika kao seta karakteristika ličnosti. Lična odgovornost se odnosi na individualno „vlasništvo” osoba nad sopstvenim mišljenjem i aktivnostima. Ovo se odnosi na sve okolnosti ili sredinske uslove u kojima osoba egzistira, ali pre svega podrazumeva da individue mogu kontrolisati načine na koji reaguju na različite situacije.

U smislu učenja, samousmerenost bi predstavljala volju individue da preuzme kontrolu nad bilo kojim potencijalom za samousmerenost. Ili jednostavnije, učenici imaju izbore u odnosu na usmerenja kojima teže. Uz to treba dodati i odgovornost za prihvatanje posledica sopstvenog mišljenja i aktivnosti kao učenika.

Neka novija istraživanja usmerena su na otkrivanje i bolje razumevanje različitih osobina ličnosti koje karakterišu uspešne samousmerene učenike. Self koncept ili slika o sebi, spremnost za samoumereno učenje, uloga iskustva i stilovi učenja su neke od njih. Ova istraživanja naglašavaju *unutrašnje faktore* samousmerenog učenja. Unutrašnji i spoljašnji faktori samousmerenosti mogu se prikazati kao kontinuum, pri čemu se optimalni uslovi učenja uspostavljaju kada je nivo učenikove samousmerenosti u ravnoteži sa stepenom mogućnosti realizacije prilika samousmerenog učenja.

Konačna verzija PRO modela se može prikazati kao krug koji obuhvata sve elemente modela. Dok su dispozicione karakteristike individue zajedno sa procesima poučavanja i učenja polazišne tačke za razumevanje samousmerenosti, društveni kontekst predstavlja polje u kom se stvaraju aktivnosti i rezultati učenja.

Broket ističe da je veza između samousmerenosti učenika i pozitivnog self-koncepta jedna od dva ili tri glavna nalaza relevantnih istraživanja u ovoj oblasti. Istraživanja koja su se bavila karakteristikama samousmerenih učenika su pokušavala da pronadju odgovore na sledeća pitanja: Da li je ova vrsta učenika introvertna ili ekstrovertna? Koji je njihov stil učenja? Koji je njihov

nivo obrazovanja i kako to utiče na njihovu sposobnost za samousmerenost? Da li su oni više autonomni od drugih učenika? Još konkretnije, istraživači su pokušavali da povežu različite varijable sa postojanjem samousmerenosti kod učenja. Na primer: spremnost za samousmereno učenje, obrazovni nivo, faktore ličnosti, stil učenja, kreativnost, zadovoljstvo za životom i autonomiju.

Može se dakle zaključiti da samousmerenost kod učenja obuhvata kako spoljašnje faktore u odnosu na koje učenik ima primarnu odgovornost, tako i unutrašnje faktore koji pretpostavljaju da odrasli preuzimaju odgovornost za sopstveno mišljenje i akcije u situacijama učenja.

Savićević ističe da je „samousmeravano” učenje tesno povezano sa paradigmom *učenja kako da se uči*. Ova paradigma, nastala 70-ih godina XX veka, je bila veoma intenzivno razvijana u Severnoj Americi pa nije ni čudo što je veoma brzo bila povezana sa konceptom samousmerenog učenja. I u koncepciji učenja kako da se uči, kao i u koncepciji samousmerenog učenja, posebno se naglašava svesnost učenika. Takođe, i u ovoj koncepciji osposobljavanje učenika za samostalno obrazovnu aktivnost, ističe se kao bitno, jer ako nastavnik povlači i kontrololiše sve funkcije učenja, tada ni učenici neće biti u stanju da te funkcije sami izvršavaju.

## **Modeli samousmerenog učenja**

Samousmereno učenje je često istraživano kao proces koji je planiran i koji ima svoje specifične faze. Mnogi istraživači na ovom polju pokušavali su da objasne pojam samousmerenog učenja prikazujući ga kao proces opisan u formi hipotetičkog modela. Dve osnovne vrste modela predstavljaju linearni (u našoj literaturi već detaljno opisani) modeli i interaktivni modeli.

### ***Interaktivni modeli***

Interaktivni modeli se oslanjaju na pretpostavku da proces samousmerenog učenja nije visoko planiran ili linearan po svojoj prirodi. Umesto toga, u ovim modelima se naglašava dva ili više faktora kao što su: prilike koje ljudi uočavaju u svojoj socijalnoj sredini, karakteristike ličnosti, kognitivni procesi i kontekst učenja.

### ***Spirov model***

Spirov model samousmerenog učenja počiva na tri glavna elementa: mogućnostima na kojoj ljudi nailaze u svojoj sopstvenoj okolini, prošla ili nova

znanja i šansama. On je na temelju svoje studije iz oblasti treniranja i razvoja organizacijskog osoblja našao da se proces samousmerenog učenja može svesti na sedam glavnih komponenata:

1. Znanje
  - Rezidualno znanje: znanje koje učenik unosi u projekat kao ostatak od svog predhodnog znanja
  - Stečena znanja: znanje koje je stečeno kao deo projekta učenja
2. Aktivnosti
  - Usmerena aktivnost: aktivnost usmerena prema poznatom ili specifičnom cilju
  - Istraživačka aktivnost: aktivnost koju učenik bira bez znanja o ishodima akcija ili sa ubeđenjem o korisnosti ishoda
  - Slučajna akcija: akcija koju učenik preduzima iz razloga koji nisu povezani sa projektima učenja
3. Okruženje
  - Konzistentno okruženje: uključuje i ljudske i materijalne elemente koji su regularni i opšte dostupni
  - Slučajno okruženje: obezbeđuje slučajne susrete koji nisu očekivani, ali uprkos tome utiču na projekte učenja

Posle daljih analiza podataka Spir zaključuje da je svaki samousmereni projekat učenja sastavljen od seta pomenutih elemenata. Na primer, osoba koja je deo neformalne učeničke grupe, a koja se bavi temom razvoja odraslih (konzistentno okruženje), odlučuje da bi volela da nauči više o razvoju žena što je oblast sa kojom je bila upoznata kroz svoje osnovne studije i pregled izborne literature (rezidualno znanje). Osoba, zatim, odlučuje da počne sa pohadjanjem serije diskusija na tu temu u organizaciji lokalnog ženskog centra (usmerena akcija). Individua nalazi da je najveći broj diskusija bio koristan (stečeno znanje). Na kraju jedne od diskusija, odlučuje da ode u obližni kafić sa prijateljem (slučajna akcija). Slučajno, oni sreću dve osobe sa diskusione grupe kako diskutuju sa dva člana lokalnog ženskog centra nakon čega su pozvani da im se priključe (istraživačka aktivnost).

### ***Kavalijerov model***

Kavalijere (Cavaliere, 1992) je na osnovu studije slučaja o letu braće Rajt, identifikovao pet specifičnih faza njihovih projekata učenja:

1. Pitanje (potreba da se reši problem)
2. Modelovanje (posmatranje sličnih fenomena i razvoj prototipa)

3. Eksperimentisanje i vežbanje (stalno usavršavanje i vežbanje upravljanja modelom)
4. Teoretisanje i usavršavanje (usavršavanje veština i modela)
5. Aktuelizovanje i prepoznavanje učinka njihovih napora letenja

U okviru svake od ovih pet faza, nalaze se četiri podfaze koje predstavljaju repetitivne kognitivne procese: postavljanje ciljeva, fokusiranje, perseveracija i reformulacija.

### **Model Denisove**

Denisova (prema: Merriam and Caffarella, 1992, str. 299-301) je predložila svojevrsnu mapu koja bi mogla biti od koristi pri istraživanju glavnih komponenti samousmerenog učenja, kao i objašnjenje načina interakcije glavnih elemenata modela. Model je zasnovan na shvatanju o samoregulaciji samousmerenog učenja. Komponente i podkomponente ovog modela se baziraju na sintezi relevantnih podataka iz predhodnih istraživanja, zatim na pojmu samoinstrukcije i razmatranjima vezanim za strategije učenja. Neki od ovih komponenti su bili već uveliko objašnjeni u drugim modelima.

<b>Komponente/ Podkomponente</b>	<b>Opis</b>
Strategije	Načini koje učenici koriste pri sticanju i primeni novih znanja; svest o karakteristikama samosvojne upotrebe ovih metoda.
Faze	Faze aktivnosti učenja koje su medjuzavisne mogu biti i ponavljane: reagovanje na uzročni događaj ili situaciju, izbor i potraga za specifičnim znanjima, kao i dostupnim resursima, organizovanje i strukturiranje sadržaja učenja kao i strategija učenja, sticanje i integrisanje novih znanja, ocenjivanje kvaliteta ishoda učenja kao i korišćenih strategija učenja, primena novih znanja.



Komponente/ Podkomponente	Opis
Sadržaj učenja	Samo znanje koje se usvaja, fokus je na vrstama i nivoima kompleksnosti ishoda učenja i na vezi između novih znanja i relevantnog predhodnog iskustva.
Učenik	Bilo koja osoba ili grupa učenika koja se nalazi u procesu sticanja novih znanja. Fokus se stavlja na sposobnosti učenja, identitet razvojne, kulturne i socijalne faktore.
Kontekst	Spoljni faktori iz okruženja koji olakšavaju, inhibiraju ili modifikuju usvajanje ili primenu novih znanja. Ovi faktori uključuju: uslove ili okolnosti koje utiču na vreme i mesto učenja, resurse koje koriste učenici i socijalne i organizacione strukture koje se pojavljuju kao intervenišući faktori pri samousmerenom učenju.

### **Garisonov model**

Garisonov model (Garrison, 1997) integriše samoupravljanje (kontekstualna kontrola), samopraćenje (kognitivna odgovornost) i motivacione dimenzije, da bi osmislio jedan smisleni pristup samousmerenom učenju. Prva dimenzija, samoupravljanje, obuhvata socijalni milje sa kojim učenici intereaguju bez obzira da li se radi o formalnom ili neformalnom okruženju. Ova dimenzija podrazumeva da učenici preuzimaju kontrolu nad oblikovanjem kontekstualnih uslova kako bi uspeli da dosegnu svoje zadate ciljeve i zadatke. Garison ističe da kontrola ne znači potpuno socijalnu nezavisnost ili slobodu od uticaja. Samoupravljanje se tiče korišćenja resursa učenja u okviru konteksta. Sledeće dve dimenzije, samopraćenje i motivacija, predstavljaju kognitivnu dimenziju samousmerenog učenja. Samopraćenje se opisuje kao sposobnost učenika da prati svoje kognitivne i metakognitivne procese što podrazumeva da su učenici u stanju da koriste različite strategije učenja, kao i sposobnost da razmišljanju o sopstvenom mišljenju. Motivaciona dimenzija označava karakter i sadržaj uticaja na ljude u smeru njihovog započinjanja samousmerenih aktivnosti učenja, ako i u smeru odbijanja od takvih aktivnosti.

## Ka koncepciji samousmerenog učenja

Brukfield ističe da preterano ocenjivanje nekih obrazovnih fenomena kao fenomena samousmerenog učenja nije mudro zbog neadekvatnosti teorijske osnove pojma samousmerenog učenja. On je također ističe da su istraživanja samousmerenog učenja do 1988. godine, bila uglavnom sprovedena na ispitanicima iz populacije srednje klase beličkog stanovništva. Još jedna zamerka odnosi se na njegovo viđenje da je najveći deo ovih istraživanja bio kvantitativnog tipa. Ipak, ovoj tvrdnji moramo dodati komentar da, suprotno Brukfieldovim zaključcima, Long nalazi da je većina istraživanja iz ove oblasti bila kvalitativnog tipa. Kendi (Candy, 1991) tvrdi da se istraživanje samousmerenog učenja nalazi u pat poziciji zbog nepostojanje konzistentne teorijske osnove, kontinuirane konfuzije oko značenja termina i upotrebe neodgovarajućih istraživačkih paradigmi. Konfesore i Konfesore (Confessore and Confessore, 1992) su objavili rezultate tri puta ponovljene delfi studije koja je uključivala 22 stručnjaka za oblast samousmerenog učenja iz nekoliko različitih zemalja. Konsenzus je postignut u nekoliko oblasti, a to su: koja se istraživanja i trendovi u istraživanjima mogu smatrati relevantnim i koje vrste praktične primene i objavljeni radovi mogu biti smatrani vrednim.

Na osnovu takve literature i tih istraživanja moguće je izvesti nekoliko značajnih nalaza:

- a. razvijeno je nekoliko validnih instrumenata za merenje nekih aspekata samousmerenog učenja;
- b. spremnost za samousmereno učenje se povezuje sa različitim veštinama, psihološkim i socijalnim varijablama;
- c. većina istraživanja iz oblasti samousmerenog učenja je kvalitativnog tipa;
- d. smišljeno je nekoliko tehnika i načina primene u oblasti pospešivanja samousmerenog učenja;
- e. koherentna teorija samousmerenog učenja još uvek ne postoji.

Kao što se iz prethodnih shvatanja može zaključiti osnovni nedostatak pri, kako razmatranju tako i istraživanju samousmerenog učenja, jeste teorijska neutemeljenost ovog pojma. Samousmereno učenje ne postoji kao jasan koncept, tačnije, nisu razređene njegove specifičnosti u odnosu na druge ključne andragoške pojmove poput samoobrazovanja, neformalnog obrazovanja, obrazovanja na daljinu itd. U njegovim prethodnim razmatranjima pojam je, ili određivan suviše uopšteno da bi mogao imati svoju naučnu verifikaciju ili su

pak istraživani samo pojednini elementi samousmerenosti učenja u odraslom dobu nepogodni za kompletnije određenje samousmerenog učenja.

Pri razmišljanju o konceptu koji bi trebalo osmisлити kao prvo pitanje se postavilo koja je to *differentia specifica* samousmerenog učenja koja bi bila polazna osnova za konceptualizaciju. Videli smo da niko od autora koji se bave ovim fenomenom ne osporava postojanje *instruktivnosti* kod samousmerenog učenja. Osoba koja preduzima samostalne napore može koristiti pomoć drugih osoba prilikom svojih aktivnosti učenja bilo za traženje pogodnih sadržaja, bilo pri planiranju ovih aktivnosti. Međutim, mišljenja smo da karakter *instruktivnosti* kod samousmerenog učenja mora biti drugačiji nego kod učenja kakvo se preduzima na primer u nastavi na daljinu.

## Instruktivnost kao sredstvo učenja

Ono što nam se nametnulo kao svojevrsni i jedinstveni karakter *instruktivnosti* u oblicima samousmerenog učenja jeste da se *svaka instrukcija tretira od strane učenika kao nematerijalno sredstvo učenja*. Budući da je kod ove vrste učenja centar obrazovne aktivnosti sam učenik, i to mnogo više nego što je to slučaj u neformalnim oblicima obrazovanja odraslih, jasno je da on sam snosi *isključivu* odgovornost i daje konačnu i definitivnu odluku u pogledu izbora sadržaja, metoda, ciljeva učenja, planiranja i načina evaluacije svojih aktivnosti učenja.

Osoba se može, na primer, prilikom izučavanja istorijata svoje porodice obratiti nekom poznavacu date oblasti za pomoć u pogledu izvora sadržaja kojom bi se bavila prilikom učenja. Međutim, navedeni autoritet kome se osoba obratila ne snosi nikakvu odgovornost za relevantnost ponuđenih izvora sadržaja niti je upoznata sa celokupnim implicitnim planom učenja osobe koja se pojavljuje u ulozi učenika. Ona stoga ne može biti ni na koji način odgovorna za tok i rezultat učenja.

Takođe, osim u pogledu kvaliteta instrukcije razlikujemo i njen kvantitet. Ukoliko se osoba suviše oslanja na instruktivnu pomoć drugih u sopstvenom učenju, karakter tog učenja gubi svoj smisao kao samousmereno učenje zbog povećanog nivoa zavisnosti. Zbog svega navedenog, čini nam se da je jasno da se ne može prilikom utvrđivanja kvantitativnog karaktera *instruktivnosti* odrediti njena jasna ili kvantitativna granica. U pogledu kvantiteta *instruktivnosti* prilikom samousmerenog učenja važnije je odrediti šta je ono što dominira učenjem-*instruktivnost* ili samousmerenost. Ukoliko u navede-



kao što to na primer slučaj sa učenjem u oblasti socijalizacije. Sadržaji koje se usvajaju samoobrazovnim aktivnostima morali bi biti sadržaji koji ulaze u kognitivnu sferu ličnosti, dok sadržaji samousmerenog učenja veoma često obuhvataju emotivni aspekt ličnosti. Evaluacija kod samoobrazovanja morala bi biti moguća u izraženo formalnom smislu. To znači da je osoba u stanju da proceni svoj uspeh u učenju u odnosu na sadržaj koji je obradila. Na primer, osoba koja se trudi da nauči da govori engleski jezik može koristiti brojne, za tu svrhu izrađene testove, koji određuju nivo napretka učenja, a često se prilažu uz određene štampane priručnike za učenje jezika. Osoba može, takođe, sama učiti jezik a kasnije se prijaviti, u za to ovlašćenim institucijama za polaganje ispita i dobijanje formalno priznatog sertifikata. Osoba u situaciji samousmerenog učenja zbog difuznosti i konfletnosti sadržaja često će samo biti u stanju da konstatuje u realnoj životnoj situaciji, da li su njeni napori učenja urodili plodom ili ne.

Sledeći shvatanje o paralelnosti dva koncepta, smatramo da samousmereno učenje stoji između samoobrazovanja i učenja. Učenje je širi pojam i obuhvata svaku trajnu ili relativnu trajnu promenu u ponašanje ličnosti. Samousmereno učenje bi smo mogli u odnosu na učenje u širem smislu odrediti kao svesno i namerno učenje, koje ima cilj rešenje nekog životnog problema ili situacije a koje ima neke odlike obrazovnog procesa u tom smislu što se pri učenju mogu koristiti manje ili više strukturirane metode ili sadržaji, kao i po tome što se životni cilj u izvesnoj meri izvodi u zadatke učenja.

## Karakter sadržaja

Naša dalja razmišljanja o mogućnostima povezivanja ovog koncepta sa pojmom samousmerenog učenja vratila su na pitanje šta odrasli uče putem samousmerenog učenja, šta čini njegov sadržaj. Da bismo krenuli dalje u odgovoru na pitanje „kako”, morali smo naći odgovore na pitanje „šta”. Smatramo da putem samousmerenog učenja odrasli uče, pre svega, sadržaje koji se tiču emotivne, odnosno kognitivno-emocionalne sfere ličnosti, za razliku od sadržaja samoobrazovanja koj više zalaze u domen čisto kognitivnog. Tako, smatramo da sadržaje samoobrazovnih aktivnosti čine pre svega konkretna znanja i veštine koja imaju visok stepen manifestne uočljivosti i prepoznatljivosti kako u pogledu rezultata učenja, tako i pogledu izvora i sredstava kojim se prenose. Da pojasnimo, smatramo da takvi sadržaji u pogledu znanja, obuhvataju više faktička i procesualna znanja, dakle visoko strukturirana znanja koja se mogu lako naći i preneti putem štampanih i elektronskih medija, koja se mogu ra-

lativno jasno klasifikovati, podvesti pod opštije kategorije, utvrditi i izmeriti. Takva znanja i veštine pripadaju determinisanim sistemima znanja koji imaju jasno određene elemente i strukturu. Znanja koja spadaju u korpus sadržaja niskog stepena struktuiranosti i uočljivosti, pripadaju stohastičkim sistemima čiji su elementi i struktura difuzni i u kojima deluju principi i zakonitosti koji su zbog svog složenog međudejstva teško uhvaljivi za utvrđivanje.

Dakle, navedeno nas vodi ka zaključku da su dominantni sadržaji samousmerenog učenja kod odraslih socijalne veštine, stavovi, vrednosti, moralni i ideološki sistemi, uverenja, norme i sistemi suđenja. Kako smo već naveli ovi kompleksni sadržaji se nalaze pod velikim uticajem emocionalne komponente ličnosti, zadiru u kognitivnu dimenziju a posredovane su konacijom zbog čega proces njihovog usavanja predstavlja proces koji je težak za praćenje i posmatranje, i manifestuje se krajnje posredno u pogledu ishoda učenja. Navedeni sadržaji sami po sebi zahtevaju visok stepen samousmerenosti pri učenju, te su zbog toga karakterističniji za odrasle učenike sa višim stepenom zrelosti. Za razliku od učenja određenih i jasnih faktičkih znanja koja se češće mogu uklopiti u već postojeće izgrađene strukture i mreže znanja, ove vrste znanja i veština predstavljaju gotovo neprekidan proces transformacije strukture jer same po sebi jesu systemske izmene ponašanja. Pojašnjeno u pijaževskim terminima u prvom slučaju radi se o dominantno asimilativnom a u drugom o pretežno akomodativnom procesu. Samousmereno učenje traži naglašenost meta-pozicije prilikom svih faza učenja i dominaciju učenja uviđanjem.

Iako se ovaj oblik učenja može uočiti i kod dece sa već dostignutim nivoom apstraktnog mišljenja on je pre svega karakterističan za odrasle. On predstavlja kretanje ka funkcionisanju na sve višim nivoima potreba i izraz je autentično ljudske težnje za samoostvarenjem.

## Reference

- Alibabić, Š. (2004). Razvijanje samoobrazovne kompetentnosti odraslih. *Obrazovanje odraslih*, br. 1.
- Brockett, R. & Hiemstra, G. R. (1991). *Self-direction in Learning: Perspectives in Theory, Research, and Practice*. London: Routledge.
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cavaliere, L. A. & Sgroi, A. (eds.) (1992). Learning from personal development, *New Directions for Adult and Continuing Education*, No. 53. San Francisco: Jossey-Bass

- Craik, G. L. (1840). *Pursuit of Knowledge Under Difficulties: Its Pleasures and Rewards*. New York: Harper & Brothers.
- Despotović, M. (2000). *Igra potreba*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model, *Adult Education Quarterly*, 48 (1).
- Guglielmino, L. M. (1978). *Development of the self-directed learning readiness scale* (Doctoral dissertation, University of Georgia, 1977). *Dissertation Abstracts International*, 38, 6467A.
- Hiemstra, R. & Sisco, B. (1990). *Individualizing Instruction: Making Learning Personal, Empowering, and Successful*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Houle, C. O. (1961). *The Inquiring Mind*. Madison, Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-Directed Learning. A guide for learners and teachers*, Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.
- Knox, A. B. (1973). *Life Long Self Directed Education*. University of Illinois, <http://eric.ed.gov>
- Knox, A. B. (1986). *Helping Adults Learn*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kulić, R. i Despotović, M. (2005). *Uvod u andragogiju*. Beograd: Svet knjige.
- Long, H. B. & associates (1988). *Self-directed learning: Application & theory*. University of Georgia, Adult Education Department, Athens, Georgia.
- Merriam, S. & Caffarella, B. R. S. (1991). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Oljača, M. (1992). *Samoobrazovanje i samorazvoj odraslih*. Novi Sad: Institut za pedagogiju – Filozofski fakultet.
- Pastuović, N. (1999). *Edukologija*, Zagreb: Znamen.
- Pešić, V. (1977). *Društvena slojevitost i stil života*. U: K. Popović i ost, Društveni slojevi i društvena svest, Beograd.
- Savićević, D. (1989.) *Koncepcija obrazovnih potreba u andragogiji*, Beograd: ZUNS.
- Smiles, S. (1859.) *Self Help*. London: John Murray.
- Tough, A. (1979). *The Adult's Learning Projects*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Aleksandar Bulajić<sup>2</sup>  
Telenor, Belgrade

## ANDRAGOGIC DIMENSIONS OF SELF-DIRECTED LEARNING

**Abstract:** *Self-directed learning is the phenomenon that has attracted attention of the scientific public for many years now. Nevertheless, in spite of the length of time, the notion of self-directed learning has not been theoretically encircled as a clear and integrated complex. In that sense, we decided to try to shed more light on this, only fragmentary explained phenomenon. Different authors put their focus on different dimensions or elements of self-directed learning: responsibility for learning results, motivation for self-directed learning, readiness for self-directed learning, for example, etc. This work represents our effort to contribute to understanding of self-directed learning by explaining some of its characteristics like: instructiveness, integrativity and goal character. In our opinion, all of these notions at the same time represent the key difference between two similar concepts, the concept of self-directed learning and the concept of self-education.*

**Key words:** *self-directed learning, responsibility, instructiveness, integrativity, self-education, life goal.*

<sup>2</sup> Aleksandar Bulajić graduated at the Department for Andragogy at the Faculty of Philosophy in Belgrade. He is an associate of Adult Education Society in Belgrade and the postgraduate student at the Faculty of Political Sciences, *Theory of culture*. He is employed as a Training Manager in the Learning and Development Department in company Telenor.