

NASTAVNIK ZA ODRASLE – FACILITATOR OBRAZOVANJA I LIČNOG RAZVOJA

U radu se razmatraju uloge i funkcije nastavnika u obrazovanju odraslih, nači ni njihovog osposobljavanja i strategije za podizanje motivacije nastavnika.

U ovom članku polazim od stanovišta da nastavnik, sa svojom stimulativnom filozofijom i nastavnim stilom može da bude značajan motivacioni faktor u većini situacija učenja. Želim da objasnim promjenjivu ulogu nastavnika¹ u procesu učenja, njegov stav prema sadržaju, organizaciji učenja i onima koji uče. Smatram da je lični razvoj onih koji uče uglavnom rezultat njihove aktivne uloge u procesu učenja, bez obzira na vrstu obrazovanja.

Ključne reči: nastavnik, obrazovanje odraslih, strategije motivacije, nastavničke uloge.

Uvod

U savremenom društvu pojedinac je odgovoran za svoj uspeh – to je poruka nekih političara, ekonomista i nastavnika, ali je pomalo zastarela. Ako ovde naglasimo takvo stanovište, to bi značilo prihvatanje principa meritokratije u društvu, kao i da smatramo većinu pojedinaca prosvećenim, sposobnim za instant razvoj i za samostalno i samousmereno učenje. Samo sa takvom interpretacijom moguće je reći da je individua sama odgovorna za konstantno učenje i uspeh.

U savremenom društvu, princip meritokratije nije postignut i nemoguće ga je postići zbog toga što se suočavamo sa fenomenima nesigurnosti, nejednakosti i siromaštva. Uslovi življenja (zajedno sa ekonomskim, socijalnim, kulturnim i raznim drugim faktorima) značajno utiču na poziciju i mogućnosti individue. Nemoguće je zamisliti da se izjednačavanje mogućnosti za sve pojedince može postići samo kroz postojeći školski i obrazovni sistem, koji ostaje, manje ili više, nepromenjen i sve vreme ima ulogu stvaranja razlika među pojedincima.

¹ U ovom članku koristim termin „nastavnik” za različite profesionalce koji rade sa odraslima u različitim oblastima obrazovanja i učenja.

U mnogim društvima, rasprave putem medija i (nažalost) sporazumi mnogih „intelektualaca” o glavnim političkim pitanjima, dovode do zavisnosti, siromaštva i nesigurnosti. To moram povezati i sa stimulisanjem liberalnog, konformističkog, ne-kritičkog i ne-refleksivnog učenja koje je prihvaćeno kao najadekvatniji način učenja, naročito za decu, ali kao logična posledica, i za odrasle.

U takvoj situaciji, možemo govoriti o gubitku slobode učenja, jer odrasli nisu uvek svesni svojih potreba i interesovanja. Potrebe i interesovanja, koje nameću vodeće društvene strukture, takođe veoma utiču na oblast obrazovanja. Učenje se može javiti u različitim oblicima (Jarvis, 1992), ali ishodi su ili prilagođavanje ili promena. Veći deo učenja, koje se odvija pod jasno utvrđenim uslovima u različitim obrazovnim institucijama, doprinosi pre svega, konformizmu pojedinaca u postizanju ciljeva obrazovanja. Ciljevi su jasno definisani i sugerišu pojedincima da uče ono što žele.

Školski sistem, sa svojim striktno definisanim ciljevima, sputava stvaranje kreativnog i kooperativnog obrazovnog okruženja i sprečava realizaciju strategije doživotnog učenja; rezultat toga su odrasli koji nisu postali doživotni učenici i koji nisu pripremljeni da samostalno uče. Veliki broj odraslih nije u procesu učenja i oni ne mogu biti odgovorni za svoj lični razvoj, koji se može desiti kroz refleksivno učenje. Oni, takođe, nisu pripremljeni za samostalno učenje, koje je neophodno ukoliko žele da budu aktivni i kooperativni, ako žele da kritički učestvuju u političkom životu, ako žele da stiču i razviju različite veštine, neophodne u svetu koji se brzo menja. Razlike u obrazovanju i nejednakost među različitim društvenim grupama su sve veće i neophodno je proširiti spektar različitih mogućnosti za učenje, prilagođene različitim obrazovnim potrebama odraslih, sa različitim motivacionim ulogama nastavnika. Mnogi teoretičari, kao P. Lengrand, B. Berstein, I. Illich, J. Dewey, C. Rogers i drugi, pre više decenija su došli do zaključka da važan razlog za velikom potrebom razvijanja novog pristupa učenju nije samo rezultat instant promena u društvu, već i rezultat razočarenja u tradicionalizam u obrazovnom sistemu (i njegovim institucijama) a koji je povezan sa nastavom shvaćenom kao snažni instrumentom asimilacije, konformizma i rigidnosti.

U takvoj situaciji jako je važno ispitati i vrednovati ulogu nastavnika u situaciji učenja – koja mora da se promeni kako bi se kroz anticipatorno i inovativno učenje razvili sposobniji pojedinci, sposobni da misle i deluju kritički. Uloga nastavnika je nedvosmisleno važna, ali se pre svega postavlja pitanje kako je definisati.

U ovom članku polazim od stanovišta da nastavnik, sa svojom stimulativnom filozofijom i nastavnim stilom, može da bude značajan motivacioni faktor u većini situacija učenja. Želim da objasnim promenjivu ulogu nastavnika² u procesu učenja, njegov stav prema sadržaju, organizaciji učenja i onima koji uče. Smatramo da je lični razvoj onih koji uče uglavnom rezultat njihove aktivne uloge u procesu učenja, bez obzira na vrstu obrazovanja.

² U ovom članku koristim termin „nastavnik” za različite profesionalce koji rade sa odraslima u različitim oblastima obrazovanja i učenja.

Kakva vrsta nastavnika je potrebna odraslima, ako im je uopšte potrebna?

U današnjem društvu se očekuje da je pojedinac odgovoran za svoju poziciju u različitim društvenim strukturama, uključujući i različite vrste efikasnosti, tako da će on/ona biti u stanju da izabere i iskoristi različite mogućnosti, koje su često nisu sasvim jasno definisane. Iako pretpostavljamo da su mnogi odrasli sposobni da uče (samousmereno) i da su sposobni da aktivno učestvuju u razvijanju svojih sposobnosti, pomoć im je verovatno potrebna.

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.

Njihova uloga nije tradicionalna uloga nastavnika što znači da je manje formalna, odnosi su manje autoritativni i otvoreniji; klima za učenje je kreativna, kooperativna i pozitivna. „Tradicionalni” nastavnik, koji prenosi sadržaj na učenike, naročito u obrazovanju odraslih (ali i u obrazovanju dece i mladih), nije poželjan. Poslednje decenije suočavamo se sa formulacijom „paradigmatsko pomeranje sa obrazovanja na učenje” (G. Dohmen, 1996), što znači da u centru obrazovanja nije nastava već učenje. Pažnja se pomera sa toga šta nastavnik radi na to šta se dešava sa učenikom. Naravno, nastavnik i dalje postoji, ali je njegova uloga drugačija. 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 strukturirane, 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.

Uloga nastavnika, u velikoj meri, zavisi od ciljeva učenja ili obrazovanja³ i drugim aspektima koji utiču na proces obrazovanja. Obrazovanje je organizovana mogućnost za učenje, koju organizuje jedna strana za drugu - u veoma strukturiranoj aktivnosti u kojoj je nastavnik veoma važan element.

Uloga nastavnika u procesu učenja

Stručnjaci različito definišu elemente obrazovanja, koji su međuzavisni i zajedno čine obrazovnu situaciju. Predstavivši četiri elementa obrazovanja, pozivajući

³ Svrha ovog članka nije definisanje razlika između učenja, obrazovanja i obučavanja, iako su oni veoma važni, naročito zbog ciljeva i predmeta učenja. Predlažem da čitaoci sami povežu date definicije sa sopstvenim filozofskim kontekstom. Predstavljeni nalazi su rezultat različitih shvatanja o učenju odraslih, baziranih više na humanističkoj i klasičnoj andargoškoj tradiciji.

se na A. Rodžersa. Među njima, nastavnik i njegova uloga imaju centralnu poziciju u toj strukturi jer su povezan i na neki način utiče na realizaciju drugih strukturalnih elemenata. Nastavnik je element koji određuje obrazovnu situaciju, iako učenici kasnije preuzimaju kontrolu nad procesom učenja. Nastavnik treba da proceni potrebe učenika, zajedno sa učesnicima da odredi ciljeve i predloži sadržaj i metode učenja. To znači određivanje akcije koja će omogućiti učenicima da uče na način koji im najviše odgovara.

Četiri elementa obrazovanja su (Rodgers, 1996):

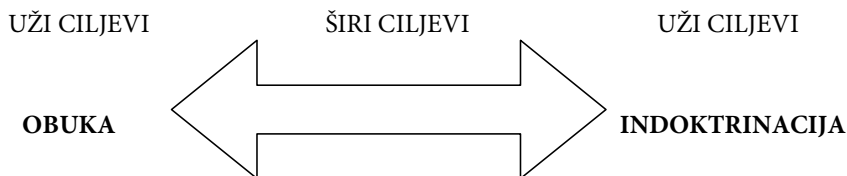
1. Nastavnik - agent
2. Učenik/učesnik
3. Ciljevi
4. Metode/sadržaj

1. Nastavnik - može biti na različitim nivoima procesa obrazovanja - na programskom nivou i na nivou razreda - nastavnik/tutor.

2. Učesnik/učenik je pojedinac ili grupa namerno stavljena u obrazovnu situaciju. Potrebe, karakteristike i spremnost za učenje značajno variraju među učesnicima, tako da moraju detaljno da se ispituju.

3. Ciljevi mogu biti labavi (loosely) ili čvrsti (closely), ali svakako utiču na proces učenja. U obrazovanju odraslih uopšte, ciljevi su labaviji nego u obrazovanju mladih, jer veći deo obrazovanja odraslih čini neformalno obrazovanje. Vrlo čvrsti ciljevi (na primer, u obrazovanju dece i mladih) sa stoga definisanim standardima znanja, sputavaju slobodu nastavnika u procesu nastave. Ciljevi mogu da se definišu šire ili uže (A. Rogers, 1996: 45):

Slika 1: Obučavanje, obrazovanje i indoktrinacija



Ciljevi mogu biti širi ili uži. Rodžers tvrdi da se „sve stukturirane mogućnosti učenja mogu posmatrati kao deo kontinuuma. Na jednom kraju su planirani programi nastave-učenja sa uskim ciljevima, čiji je cilj da se pokaže da postoji „pravi način da se nešto uradi“. To se najvećim delom odnosi na oblast veština, ali je takođe povezano i sa pravilnim načinima razumevanja ili ponašanja. „Izbor je stogo ograničen i ne podržava se - govorimo o *obučavanju*. Na drugom kraju su sve one aktivnosti utvrđene da bi nas ubedile da postoji „pravi“ način razmišljanja i osećanja“. Izbor se ne podstiče, već „postoji samo jedan način mišljenja, jedan set vrednosti i stavova“.

To Rodžers naziva *indoktrinacija*. Između oba kraja je široka oblast *obrazovanja* sa širokim, labavim ciljevima. Možemo locirati veći deo obrazovanja odraslih u ovaj središnji deo, jer se podstiče izbor, prihvata se više načina mišljenja i delanja, podstiče se samo-određivanje. Ovaj način učenja je, verovatno, adekvatan za većinu odraslih, jer mogu da vrednuju svoja stanovišta u diskusiji sa drugima, traže sopstvene načine rešavanja problema.

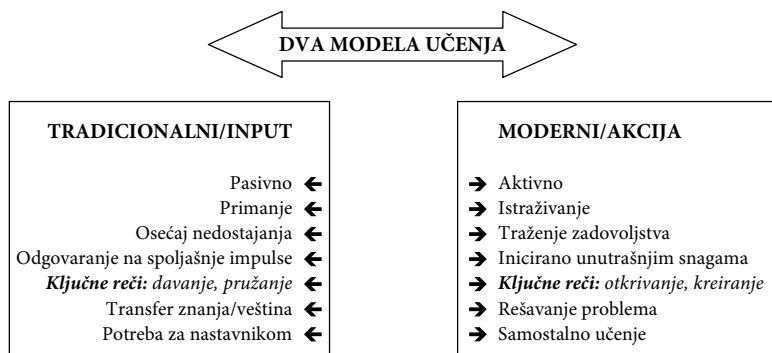
Za nastavnika je veoma važno da se izjasni u kakvoj vrsti obrazovanja želi da predaje i da bude deo. Kao posledica toga razvija se nastavnikov stav prema učenicima, sadržaju i odabiru nastavnih metoda.

4. Metode/sadržaj - „Priroda ciljeva koje utvrdimo pomaže nam da odredimo da li je naglasak našeg programa rada na sadržaju ili na metodama” (Rodgers, 1996: 43). Metode i sadržaji su čvrsto povezani. Programi, sa usko definisanim ciljevima imaju tendenciju koncentrisanja više na sadržaj nego na metode (specifičan sadržaj treba da se pokrije); s druge strane, „programi sa ciljem ličnog razvoja, građenja samopouzdanja, prodornosti, su manje kontrolisani”. Nastavnik u tim slučajevima oseća da je važnije da se uključi u određenu aktivnost - participativni metod učenja - nego da prekrije određenu količinu sadržaja; on podstiče učesnike da se aktivno uključe u proces učenja, prihvate odluke o programu, njegovom sadržaju i ciljevima. Nastavnik je pre svega facilitator i partner, a nastava je nedirektivna.

Teško je zamisliti da je svrha obrazovanja u najvećoj meri obrazovanje/obučavanje odraslih određenim veštinama ili stavovima; svaki nastavnik treba da je svestan mogućnosti da podstiče autonomiju i kritičko mišljenje kod odraslih u obrazovnoj grupi.

Verujemo da ne samo u obrazovanju odraslih, već i u inicijalnom obrazovanju, treba da bude više prostora da nastavnici da razviju kreativnost u obrazovnoj situaciji. Škole i nastavnici mogu drastično da utiču na obim i kvalitet učenja i stavova prema učenju u odraslom dobu. Što su učenici aktivniji to učenje više predstavlja ličnu nagradu.

Učenje se shvata više kao proces koji omogućava razumevanje i menjanje, koji jača razumevanje društvenog miljea i aktivno učestvovanje u njemu i povezivanje novog znanja sa ličnim koncepcijama i značenjima. Učenje se, sve manje i manje, shvata kao akumulacija i memorisanje znanja - kvantitativno povećanje količine znanja (Marentić Požarek, 2000). U poslednje vreme diskusija se vodi oko dva modela učenja; prvi se odnosi na tradicionalne načine prenošenja i usvajanja znanja, a drugi na moderan pristup baziran na potrebama pojedinca, koji utiče na ulogu nastavnika i učenika.

Slika 2: Dva modela učenja

Izvor: A. Rodgers, 1996: 78

Promenjena percepcija učenja zahteva kvalitativnu promenu odnosa između nastavnika i učenika; razmena iskustava obogaćuje proces učenja.

Koncepcije Karl Rodžersa o učenju i nastavi je deo napora uloženog u humanizaciju procesa obrazovanja i jačanja strategije doživotnog učenja (C. Rodgers, 1995; C. Rogers, 1994):

- teško je naučiti nekoga kako da predaje;
- učenje koje utiče na ponašanje je najvažnije učenje;
- učenje koje utiče na ponašanje može se postići kroz samo-otkrice i samo-usmereno učenje;
- rezultati nastave su u većini beznačajni, ali mogu da budu štetni;
- Rodžers preferira da bude „učenik” koji može da uči ono što je njemu važno
- bio je ubeđen da je najefikasnije učenje u grupama, učenje kroz odnose sa drugima i samo-usmereno učenje
- najbolji (i najteži) način učenja je pokušaj da se razume zašto je određeno iskustvo nekome važno.

Rodžersova shvatanja ukazuju na zaključak da se najefikasnije učenje može ostvariti bez nastave, sa ličnom inicijativom, iskustveno i bazirano na problemu⁴. Znamo, takođe, da se veći deo učenja odraslih odvija u grupi uz pomoć stručnjaka.

⁴ Dobro poznati Kolbovi zaključci o iskustvenom učenju javili su se kao reakcija na nepovezanost teorijskih i praktičnih komponenti u procesu obrazovanja i zbog zanemarivanja ličnog iskustva u ovom procesu (Kolb, 1984: 70). On je tvrdio da je učenje cikličan proces koji treba da obuhvati:

- konkretna iskustva i shvatanja (apstraktno-logičko mišljenje)
- aktivno eksperimentisanje u spoljašnjem svetu i unutrašnjoj vrednosti refleksivne opservacije

Kvalitativni proces učenja je kompleks svih tipologija. Učenje može da počne sa konkretnim iskustvom koje je praćeno refleksivnom opservacijom i analizom iskustva u modelu apstraktnih koncepata i eksperimentisanjem sa onim što je naučeno.

Pitanje koje treba postaviti je: kakvu vrstu pomoći nastavnik treba da pruži učenicima kako bi zadovoljio njihovo učenje, mišljenje i kritičku percepciju? Da li je uloga nastavnika držanje nastave? Da li je nastava zadovoljavanje učenja, motivisanje i pomoć ili je, manje ili više, prenošenje znanja i davanje ubeđenja? Da li je moguće govoriti o neutralnoj nastavi?

Uloga nastave u procesu učenja

Nastava je način promovisanja učenja. Noules (Knowles, 1975) definiše ulogu andragoga kao facilitatora promene; uz pomoć andragoga, učenik se pomera sa jednog pola na drugi, od niskog nivoa zrelosti ka visokom: od zavisnosti ka autonomiji, od pasivnosti ka aktivnosti, od subjektivnosti ka objektivnosti, od uskih interesovanja ka širim interesovanjima, od sebičnosti ka altruizmu, od imitacije ka originalnosti, od samo-odbacivanja do samo-prihvatanja, itd. Uz pomoć andragoga učenik treba da postane sposobniji za razvoj i menjanje.

Nastavu možemo definisati vrlo heterogeno, netradicionalno, što znači da uloga nastavnika ne mora biti autoritativna i direktivna. Nastava može da bude i vođenje, zadovoljavanje i pružanje pomoći. Verujem da nam je u procesu obrazovanja i jedno i drugo potrebno, i nastavnik i nastava, ali oni moraju biti adekvatno definisani i prihvaćeni. Nastavnik mora da bude u stanju da napusti ulogu autoritativnog vođe koji je uvek u pravu i koji je figura za modelovanje učenika.

Džarvis (1988: 120-126) govori o nastavniku i nastavi koji su povezani sa zadovoljavanjem. Nastavnik, pre svega, treba da drži nastavu na *sokratovski* i *facilitativni* način; manje *didaktički* (*klasični*).

Didaktičku nastavu Džarvis definiše kao tradicionalni koncept nastavnog procesa. To je proces selekcije znanja, veština, itd. iz miljea i proces prenošenja na učenike korišćenjem nekih tehnika. Učesnici treba da su u stanju da reprodukuju tu selekciju. *Sokratovska* nastava se definiše kao metod koji inkorporira postavljanje pitanja u nastavi i proces učenja. Učenicima omogućava da odgovore i iskažu znanje koje nikada nisu kristalizovali u svojoj glavi. Nastavnik treba da dijagnostikuje potrebe i prethodno znanje učenika. Ta iskustva učesnika dovela su neke andragoge do toga da se smatraju facilitatorima učenja pre nego nastavnicima. Nastavnik koji koristi *facilitativnu* nastavu (koncept koji se koristi u iskustvenom učenju - Kolb) koristi metode/tehnike usmerene na učenika (pre nego usmerene na nastavu). Taj koncept je najkorisniji za nastavu sa odraslima jer stvara svest o specifičnim obrazovnim potrebama učenika, bavi se problemima učenika, zahteva rešenja, pruža odraslima iskustvo i podržava refleksiju istog.

Klasifikacija nam pokazuje da se nastava može različito shvatati. Druga klasifikacija (Foks u Marentić Požarnik, 1998: 255-256) se bavi subjektivnim teorijama nastave i uloge nastavnika. Foks određuje četiri moguća shvatanja nastave:

1. nastava kao *prenošenje* tema/sadržaja tehnikama prilagođenim učeniku;
2. nastava kao *razvoj* sposobnosti i veština učenika;

3. nastava kao *putovanje* - *vođenje* učenika ka ciljevima (naglašava autonomiju učenika);
4. nastava kao *stimulisanje* rasta i razvoja učenika.

Prve dve definicije su jednostavna shvatanja, a druge dve su razvijenija. Druge dve prihvataju učenika sa njegovim iskustvom, motivima i očekivanjima; takvo prihvatanje treba da bude osnovni model u obrazovanju odraslih.

Možemo zaključiti da je uloga nastavnika manje bitna, manje aktivna; s druge strane učenici moraju da budu aktivniji. Učenje na takav način znači akciono učenje koje se može protumačiti drugom dihotomijom (Marentić Požarek, 1998: 24):

- ako shvatamo učenje kao akumulaciju, zadržavanje (pamćenje) → nastavnik ima i prenosi znanje (nastavnik kao isporučilac) → nastava je prenošenje (metod objašnjavanja i predavanja)
- ako shvatimo kao aktivno konstruisanje značenja → učenik je aktivni istraživač (postavlja pitanja, hipoteze; koristi svoje znanje) → nastavnik je mentor, partner, uči stalno → nastava je živa interakcija (različiti metodi učenja i nastave, saradnja, učenje bazirano na problemu, dijalog, iskustveno učenje, itd).

L. M. Zin (prema: Galbraith, 1990) definiše pet globalnih pristupa u procesu nastave (filozofije obrazovanja), koji su veoma korisni za objašnjavanje različitih načina učenja u različitim obrazovnim institucijama. U svakoj filozofiji uloga nastavnika i učenika je jasno definisana i odgovara nastavnim metodama. U prošlosti važnije je bilo liberalno, klasično obrazovanje sa predavanjima kao dominantnom metodom i proučavanjem literature i diskusijom. Danas idemo ka radikalnijem obrazovanju u kome su neophodne aktivnije metode, kao što su eksperimentalni rad, rad baziran na problemu, ugovor o učenju, individualizovano učenje, grupni rad, dijalog, itd. Ovde, takođe, možemo videti promenjivu ulogu nastavnika koji je više koordinator i partner.

Tabela 3: *Filozofije obrazovanja odraslih*

	LIBERALNO OBRAZOVANJE ODRASLIH (KLASIČNO, TRADICIONAL- NO)	BIHEVIORALNO OBRAZOVANJE ODRASLIH	PROGRESIVNO OBRAZOVANJE ODRASLIH	HUMANISTIČKO OBRAZOVANJE ODRASLIH	RADIKALNO OBRAZOVANJE ODRASLIH
SVRHA	Razvijanje intelektualnih snaga uma; opismenjavanje u najširem smislu - intelektualno, moralno, duhovno, estetsko	Izazivanje ponašanja koje će obezbediti opstanak ljudske vrste, društva i pojedinaca; promovisanje promena u ponašanju	Prenošenje kulture i društvenih struktura; promovisanje društvenih promena; davanje praktičnih znanja i veština rešavanja problema	Poboljšati lični rast i razvoj; zadovoljiti samo-aktuelizaciju	Izazivanje fundamentalnih, društvenih, političkih i ekonomskih promena kroz obrazovanje
UČENIK	„Renesansna osoba”; pro-svećena; uvek učenik; traži znanje pre nego informaciju; konceptualno, teorijsko shvatanje	Učenik preuzima aktivnu ulogu u učenju, primenjujući novo ponašanje i prihvatajući povratnu informaciju; jak uticaj okoline	Potrebe, interesovanja i iskustva učenika su ključni elementi u učenju; ljudi imaju neograničen potencijal za razvoj kroz obrazovanje	Učenik je jako motivisan i samousmeren; pretpostavlja odgovornost za učenje	Jednakost sa nastavnikom u procesu učenja; lična autonomija; ljudi stavljaju istoriju i kulturu kombinujući refleksiju sa akcijom
NASTAVNIK	„Stučnjak”; prenosilac znanja; autoritativan; jasno usmerava proces učenja	Menadžer; kontrolor; predviđa i usmerava ishode učenja	Organizator, vodi učenje kroz iskustva koja su edukativna; stimuliše, podstiče i evaluiira proces učenja	Facilitator; pomoćnik; partner; promoviše ali ne usmerava učenje	Koordinator; predlaže, ali ne određuje direkciju učenja; jednakost između nastavnika i učenika
METODE	Dijalektičke; predavanja; studentske grupe; razmišljanje; kritičko čitanje i diskusija	Programirana instrukcija; ugovor o učenju; instrukcija uz pomoć kompjutera; praksa&jačanje	Rešavanje problema; naučni metod; aktivni metod; eksperimentalni metod; induktivni metod; projekt metod	Iskustveno; grupni zadaci; grupna diskusija; timsko predavanje; samousmereno učenje; individualizovano učenje	Dijalog, postavljanje problema; maksimalna interakcija; grupna diskusija

Izvor: *Ellias, J., Merriam, S. u Zinn, 1990: 76-77*

Veoma je prirodno da je nastavnikov rad pod uticajem različitih determinanti, naročito pod njegovim shvatanjima o elementima koji čine proces učenja. Gledajući šemu filozofija obrazovanja odraslih možemo lako zamisliti kako na različite načine nastavnik može prihvatiti svoju ulogu u procesu učenja i u zavisnosti od toga ulogu učenika i proceduru učenja.

Ove determinante možemo Aps naziva *filozofska orijentacija nastave* (prema: Zinn, 1990); one zavise od nastavnikovih vrednosti, verovanja, stavova i odluka. Aps je ubeđen da orijentacije (verovanja) nastavnika utiču na pet oblasti važnih u procesu obrazovanja:

- verovanja o odraslima kao učesnicima u obrazovanju odraslih;

- verovanja o sveobuhvatnoj svrsi i ciljevima obrazovanja odraslih;
- verovanja o sadržajima ili predmetu - šta treba naučiti i koji su izvori sadržaja;
- verovanja o procesu učenja - kako odrasli uče, kako učenje treba da se odvija;
- verovanja o ulozi andragoga - nastavnika za odrasle.

Marentič Požarnek (1998) govori o subjektivnim shvatanjima i njihovoj povezanosti sa kompleksnijim subjektivnim ili implicitnim teorijama o aktivnosti nastavnika, učenju i nastavi. Mnogi istraživači su ubeđeni u značajnu ulogu ovih shvatanja u nastavnikovim odlukama u situacijama učenja i nastave i rezultatima učenja (Marentič Požarnek, 1998). Učenici ulaze u proces obrazovanja pod uticajem ponašanja nastavnika, modelujući sopstveni stil učenja prema tome.

Većina nastavnika ima kombinaciju dve ili više filozofskih orijentacija; znanje o tome je važno jer nastavnik može da poboljša svoju aktivnost u procesu učenja, da je promeni, ojača komunikaciju i timski rad sa učenicima kolegama. Nastavnikova refleksija o pet različitih oblasti, i u zavisnosti od filozofske orijentacije, znači da neko razmatra svoju ulogu u procesu učenja, ulogu učesnika, odnose u grupi i mogućnosti da ih poboljša. Nastavnikova filozofska orijentacija je povezana sa načinom planiranja obrazovne sesije, izvođenja i evaluacije učenja. Društvene strukture sa svojim zahtevima o očekivanim rezultatima učenja su, takođe, značajan aspekt koji utiče na ponašanje nastavnika.

Nastavnikova filozofska orijentacija je čvrsto povezana sa **nastavnim stilom**. Reflektuje „kvalitet koji pokazuje nastavnik, a koji je stalan bez obzira na situaciju i na sadržaj” (Conti, 1990: 80); šira je od strategija nastave. Reflektuje atmosferu koju stvara nastavnik i „ne može se odrediti posmatranjem jedne izolovane aktivnosti nastavnika” (ibid: 81).

Možemo identifikovati dva osnovna modela nastave koji su definisani ovim karakteristikama⁵:

⁵ Možemo evaluirati Stil nastave PALS-om (Skala principa obrazovanja odraslih), autora Geri J. Kontija: Identifikujte svoj stil nastave - V Metoda obrazovanja odraslih (ed. M. Galbraith)

Slika 4: Nastavni stil

PRISTUP USMEREN NA NASTAVNIKA	PRISTUP USMEREN NA UČENIKA
Trenutno dominantan pristup na svim nivoima obrazovanja u Severnoj Americi (i u drugim zemljama), povezan sa idejama Skinnera; takođe u obrazovanju odraslih	Podržan u literaturi; povezan sa idejama Maslova i Rodžersa (potencijal ljudskog razvoja je neograničen)
Učenici su pasivni, postaju aktivni reagovanjem na stimulus iz okruženja	Pojedinci su u interakciji sa svojim okruženjem
Ljude kontroliše okolina; škole su socijalne institucije koje su odgovorne za određivanje i jačanje fundamentalnih vrednosti	Ponašanje je rezultat lične percepcije; motivacija je rezultat pokušaja da se postigne i zadrži red u životu
Uloga nastavnika je da kreira okruženje koje stimuliše željeno ponašanje	Učesnici su proaktivni; njihovo iskustvo igra značajnu ulogu u učenju
Učenje je definisano kao promena u ponašanju; ishodi su često definisani kao kompetencije	Obrazovanje je fokusirano na učenika, a ne na osobu koja daje informaciju; pomaže učeniku da razvije kritičku svest o svojim osećanjima i vrednostima
	Učenje - sticanje veština rešavanja problema, razvoj interpersonalnih veština
	Centralni element je poverenje

Izvor: Conti, G., 1990: 81-82

Nastavnici ne biraju svoj nastavni stil niti ga konstantno menjaju. Njihova efikasnost zavisi od situacije učenja i obrazovanja.

Ovakva shvatanja nisu retka; Karl Rodžers je napravio komparaciju između tradicionalnog obrazovanja i obrazovanja usmerenog na ličnost, koja su dva pola kontinuuma. Razlike između oba pristupa, koje reflektuju ulogu nastavnika, mogu se povezati sa novim rezultatima (Rodgers, Freidberg, 1994: 210-213):

TRADICIONALNI MODEL OBRAZOVANJA

- Nastavnik poseduje znanje, učenik je primalac; postoji velika razlika u statusnom nivou između njih.
- Glavni metod sticanja znanja je predavanje, udžbenici ili neka druga sredstva verbalne intelektualne instrukcije; ispitima se meri količina usvojenog znanja kod učenika. Ti kriterijumi su centralni elementi ove vrste obrazovanja.
- Nastavnik poseduje moć, učenik je taj koji sluša.
- Vladavina autoriteta je prihvaćena politika u učionici.
- Poverenje je na minimalnom nivou (nastavnik ne veruje učenicima, učenicima nedostaje poverenje u nastavnikove motive, iskrenost, poštenje, stručnost).

- Studenti se najbolje kontrolišu držanjem u konstantnom strahu (strah od neuspeha; on se povećava kako se penjemo na obrazovnoj lestvici).
- Demokratija i njene vrednosti se ignorišu i preziru u praksi; učenici ne učestvuju u izboru ciljeva, kurikuluma ili načinu rada.
- Ne postoji mesto za celokupnu osobu u obrazovnom sistemu, već samo za intelekt.

MODEL OBRAZOVANJA USMEREN NA LIČNOST

- Nastavnik poseduje znanje, učenik je primalac; postoji velika razlika u statusnom nivou između njih.
- Facilitator deli odgovornost sa drugima za proces učenja
- Facilitator obezbeđuje izvore učenja iz svog ličnog iskustva i iz knjiga, materijala i lokalne zajednice.
- Učenik razvija svoj sopstveni program učenja, sam ili u saradnji sa drugima; klima za učenje je podsticajna; učenje jednih od drugih je važno.
- Facilitator se usmerava na unapređenje kontinuiranog procesa učenja. Sadržaj je često na drugom mestu, važan je progres u učenju kako da se uči.
- Učenik postiže lične ciljeve kroz samo-disciplinu.
- Učenik evaluira svoje učenje (sa feedback-om od grupe i facilitatora)
- Učenje u klimi promovisanja razvoja je dublje, napreduje brže i sveobuhvatnije je u životu i ponašanju učenika nego tradicionalno učenje.

Istraživanje ove oblasti nam pokazuje da sa opadanjem dominantne uloge nastavnika možemo podstaći učenje koje odrasle osposobljava za samostalno rešavanje problema. Uzimajući u obzir iskustvo odraslih, nastavnik može da kreira kooperativnu diskusiju u kojoj su mogući kritičko mišljenje (u oblasti formalnog obrazovanja), kritička refleksija (u oblasti self-a) i kritička akcija (u oblasti sveta i društva).

Rezultat toga je promena u grupi. Freiberg definiše razlike između pasivne i aktivne obrazovne grupe kao rezultat tradicionalnog naspram modela obrazovanja usmerenog na ličnost (Freiberg, 1992 v Rogers, Freiberg, 1994: 10).

Slika 5: Pasivna naspram aktivne obrazovne grupe

PASIVNA GRUPA	AKTIVNA GRUPA
Učenici kao turisti	Učenici su zainteresovani
Učenici rade ispod predviđenog nivoa	Rade projekte u malim grupama
Sami rade	rade u malim grupama od dvoje ili četvoro
Rade na tome što im nastavnik da	Stvaraju nove ideje i materijale kroz projekte
Retko učestvuju u grupi	Preduzimaju inicijativu za interakciju sa nastavnicima i kolegama
Retko diskutuju o razlozima za svoj odgovor	Obično pričaju/razmišljaju naglas o načinima na koje dolaze do odgovora
Doživljavaju razred kao „tvoje”	Doživljavaju razred kao „naše”
Nastavnik kontroliše disciplinu	Kooperativni menadžment
Obično kasne na čas	Obično su tačni ili dolaze ranije na čas

Kakve vrste strategija mogu da naglase motivacionu ulogu nastavnika?

Ukoliko tradicionalna uloga nastavnika želi da se prevaziđe, neki koraci moraju da se preduzmu.

Za uspešniji rad u grupi nastavnik mora da:

- razvije demokratku i kooperativnu atmosferu u grupi;
- razvije verovanje da svaki pojedinac u obrazovnoj grupi ima vredna; iskustva koja doprinose zajedničkim rezultatima;
- poveže iskustvo učenika sa procesom izbora sadržaja;
- stimuliše razvoj svakoj pojedinca;
- izbegne tradicionalan raspored u učionici;

Za kvalitetnu netradicionalnu nastavu neophodno je:

- stimulirati nastavnike za lični i profesionalni razvoj; „unutrašnje” i „spoljašnje”, učenje koje treba da se poveže u integritet, obuhvata celu osobu - ravnotežu profesionalnih i neprofesionalnih delova života, ravnotežu ličnog razvoja i privatnosti; mogućnost intelektualnog i socijalnog razvoja nastavnika (učenje za razumevanje, timski rad, kooperativno učenje) i permanentno usavršavanje kognitivnih veština;
- kontinuirano profesionalno obrazovanje nastavnika utiče na viši nivo profesionalnog razvoja⁶;

⁶ Kugel je formulisao model profesionalnog razvoja nastavnika koji ima tri nivoa (Marentić Požarek, 1998: 35)

- na prvom nivou nastavnik je orijentisan na sebe
- na drugom nivou nastavnik je orijentisan na profesiju, aktivnost - on pokušava da što polje „prekrije” sadržaj
- na trećem nivou nastavnik je sve više i više orijentisan na učenika:
 - prvo na njihove sposobnosti da uče i primaju znanja
 - onda na načine uspešnog učenja (on organizuje diskusiju, radnu grupu, itd.)
 - na kraju na nezavisnost učenika - nastavnik kreira uslove da učenik prihvati odgovornost za svoj profesionalni razvoj.

- nastavnik zna i poštuje rezultate o uticaju različitih nastavnih stilova na kvalitet rada u grupi;
- nastavnik uzima u obzir različite kognitivne stilove i stilove učenja i koristi adekvatne i različite nastavne metode i tehnike;
- nastavnik koristi različite izvore i otvorenu situaciju učenja koja stimulise učenje bazirano na problemu, kritičko mišljenje za stečeno znanje i doživotno učenje i obrazovanje;
- nastavnik stimulise meta-učenje: učenje kako da se uči.

Zaključak

Rast i postajanje su najvažniji ciljevi ličnog razvoja. Svi se sećamo Kidove formule $B \times B \times B$ - being, becoming, belonging (biti, postajati, pripadati). To znači da obrazovanje odraslih treba da stimulise učenje za rast i postajanje. Ali, s druge strane, veliki broj državnih obrazovnih institucija za odrasle, je još uvek tradicionalno orijentisano, kao i inicijalno obrazovanje, i stimulise ne-refleksivno učenje, naglašavajući tradicionalnu ulogu nastavnika.

Ako želimo da približimo obrazovanje humanističkom (ili još bolje) radikalnom obrazovanju odraslih koje ima za svrhu dovođenje do nekih fundamentalnih socijalnih, političkih i ekonomskih promena, moramo prvo promeniti ulogu nastavnika, a kao posledicu toga promeniti koncept, metode i rezultate nastave.

Ako želimo da progresivno utičemo i stimulise participaciju svih u obrazovanju odraslih, moramo da smanjimo uticaj faktora koji negativno utiču na participaciju u obrazovanju odraslih. Negativni uzroci su, takođe, iskustva sa prethodnim učenjem, naročito u inicijalnom obrazovanju. Nastavnici za odrasle mogu da promene takav stav učenika implementacijom učenja baziranog na rešavanju problema, iskustvenog učenja i kritičke refleksije i akcije, koji samo mogu biti rezultat promene uloge nastavnika. Promena može biti uspešna samo ako dolazi od strane pojedinaca. Kada je broj kreativnih ljudi dovoljno velik, organizacija i društvo će se promeniti. Učenje je katalizator promena - uz pomoć pravog nastavnika, facilitatora i koordinatora učenja. Pitanje je – DA LI ŽELIMO PROMENE?

Sabina Jelenc Krašovec

Faculty of Arts, Department for Pedagogy and Andragogy, Ljubljana, Slovenia

ADULT EDUCATION TEACHER – FACILITATOR OF LEARNING AND PERSONAL GROWTH

Abstract

In this work the role and function of the teacher in adult education, and the manner of their training and strategies for their motivation is discussed.

In this article I will begin from the point of view that the teacher with their own stimulative philosophy and teaching style can be a significant motivational factor in the majority of teaching situations. I would like to explain the changing role of the teacher⁷ in the process of learning, his/her attitude towards curriculum, teaching organizations, and those who learn. I believe that the personal development of those who learn are the primary results of their active role in the process of learning, regardless of the type of learning.

Key words: Teacher, Adult Education, Motivational Strategies, Teachers' Roles.

Literatura:

1. Barnett, R. (1994): The Limits of Competence. Knowledge, Higher Education and Society. Buckingham: SRHE and Open University Press.
2. Barnett, R. (1997): Higher Education: A Critical Business. Buckingham: SRHE and Open University Press.
3. Brookfield, S. (1987): Developing Critical Thinkers: challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting. England: Open University Press.
4. Brookfield, S. (1996): Fostering Critical Conversation in the Learning University. International Journal of University Adult Education, 1, 48-60.
5. Conti, G. J. (1990). Identifying Your Teaching Style. In: Galbraith, M.W. (ed.). Adult Learning Methods: a guide for effective instruction. Malabar: Krieger.

⁷ In this article I use the term "teacher" for various professionals who work with adults in different areas of education and learning.

6. de Bono, E. (1994): *Parallel thinking*. London: Viking.
7. de Bono, E. (1995): *Teach Yourself to Think*. Middlesex: Penguin Books.
8. Dohmen, G. (1996): *Lifelong Learning. Guidelines for a modern education policy*. Bonn; Federal Ministry of Education, Science, Research and Technology.
9. Fullan, Michael (1995). *Change forces: probing the depths of educational reform*. London, Bristol: Falmer.
10. Habermas, J. (1994): *The theory of communicative action. Volume One: Reasons and the Rationalisation of Society*. London: Heinemann.
11. Jarvis, P. (1992). *Paradoxes of Learning. On Becoming an Individual in Society*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
12. Jelenc, Z. (1989). *Odrasli prebivalci Slovenije v izobraževanju*. Ljubljana: Pedagoški inštitut v Ljubljani in Skupnost izobraževalnih centrov Slovenije.
13. Knowles, M. (1975): *The Modern Practice of Adult Education*. New York: Association Press.
14. Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
15. Marentič Požarnik, B. (1998a). Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne prenove. (prvi del). *Sodobna pedagogika*, št. 2, 1998, str. 244 - 261.
16. Marentič Požarnik, B. (1998b): Izpopolnjevanje univerzitetnih učiteljev za boljše poučevanje kot del kulture kakovosti. V: Mihevc, B., Marentič Požarnik B., (ed.) (1998): *Za boljšo kakovost študija. Pogovori o visokošolski didaktiki*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete in Slovensko društvo za visokošolsko didaktiko.
17. Marentič Požarnik, B. (1998c): Pomembno je samostojno uravnavanje učenja. V: Jelenc, Z. (ed.): *Vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje. (Študije in raziskave, 7)*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
18. Rogers, A. (1996). *Teaching Adults*. Buckingham: Open University Press.
19. Rogers, C. R., Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to Learn. Third Edition*. New York: Macmillan College Publishing Company.
20. Rogers, C. R. (1995). *On Becoming a Person*. Boston, New York: Houghton Mifflin Company.
21. Tight, M. (1996). *Key Concepts in Adult Education and Training*. London, New York: Routledge.
22. Zinn, L. M. (1990). Identifying Your Philosophical Orientation. In: Galbraith, M.W. (ed.). *Adult Learning Methods: a guide for effective instruction*. Malabar: Krieger.