

Саша МИЛИЋ\*

## СТРАТЕГИЈЕ ИНТЕРАКТИВНОГ УЧЕЊА ОДРАСЛИХ

Традиционалан рад са одраслима у процесу учења најупечатљивије карактеришу употреба наставних облика, приступа и метода, те комуникацијски аспекти у раду наставника и одраслих. У погледу облика рада њу карактерише доминација фронталног облика рада, у погледу приступа доминирају такмичарски и индивидуалистички приступ, док у комуниколошком погледу доминира настава у чијем је центру наставник. Одрасли се у процесу учења налази у позицији објекта образовног процеса и углавном је пасивизиран у току наставе. У таквим околностима с правом се поставља питање ефикасности образовања на свеукупан развој одраслог у процесу учења, те питање академских постигнућа одраслог. У традиционалним или класичним приступима образовања одраслих наставниково предавање, излагање или демонстрација преузимају такође потпуну доминацију и на тај начин заокружују укупну слику наставе коју карактеришу низак ниво партиципације и активације одраслих у процесу учења. Према дефиницији Swanson и Torrance, наставничко предавање је као такво установљено вјековима унатраг и карактерише га почетак са наставниковим усменим излагањем или читањем важних дјелова наставне јединице, праћено његовом интерпретацијом текста, док се од оних који се образују очекује да мирно сједе, слушају и хватају биљешке (Swanson & Torrance, 1995, пп. 92). Предавање је најчешће једносмјерни процес који не прате расправе, питања или вјежбања и управо то га чини неефективном наставном методом у већини наставних ситуација. У већини наставних ситуација такође га карактерише искључиво наставниково виђење/схватање одређене проблематике, док интеракција на релацији наставник – одрасли у процесу учења или међусобна интеракција одраслих у процесу учења го-

---

\* Доцент на Филозофском факултету у Никшићу

тово да не постоји. „Наставне методе у образовању одраслих имају одређене специфичности у односу на методе које се примјењују у наставном раду са младима. Те њихове специфичности, прије свега, произилазе из психолошких и социјалних особина одраслог човјека” (Ђукановић, 2004, стр. 222). Прије свега, морамо имати на уму да се процеси учења код одраслих и младих у знатнијој мјери разликују због различитих мотива, интереса, емоција, ставова, те менталних способности. Наиме, није реално очекивати да одрасли имају исту моћ концентрације и способност меморисања као што то имају млади, но на другој страни такође није реално очекивати да млади имају моћ апстраховања као што то имају одрасли у процесу учења. Одређени број андрагошких теоретичара у потпуности негира да наставне методе за одрасле имају посебне карактеристике, већ да су идентичне наставним методама у раду са младима. Мишљења смо да овакав став није оправдан и да, свакако, можемо говорити о модификацијама наставних метода за потребе образовног рада са одраслима. Посебно важан критеријум при избору наставних метода за рад са одраслима представљају особности процеса учења одраслих, тј. неки од основних принципа учења одраслих, као што су: 1. учење је боље када се научено може одмах примијенити у контексту стварног живота; 2. учење је боље када одрасли имају контролу или утицај на образовни процес; 3. учење зависи од прошлих и актуелних искустава; 4. учење зависи од активног учешћа одраслих; 5. учење зависи од климе поштовања и пријатности; 6. учење је боље када се постигне самоузмјереност; 7. учење код одраслих је боље када се успоставе везе између различитих наставних области (мултидисциплинарност); 8. учење код одраслих је боље када су полазници успјешни у том процесу. Истраживања Торндајка спроведена у првој половини XX вијека јасно су показала да „нијесу била тачна тврђења да одрастао човјек губи способност за учење, чак одмах након двадесетих година старости” и такође су показала да „у току учења одраслих, у односу на млађе, опада брзина, а расте квалитет” (Ђукановић, 2004, стр. 225). Као што смо већ нагласили, можда највећу разлику у погледу учења одраслих и учења младих чине стартне позиције у процесу учења, тј. далеко богатија предзнања и животна искуства која одрасли уносе у процес учења, у односу на млађе. Самим тим, јасно је да се при одабиру наставних метода требамо јасно руководити овим критеријумом и бирати оне наставне методе које у великој мјери респектују предзнање онога ко је у процесу учења. Управо стога, сматрамо да су интерактивне наставне методе далеко адекватније раду са одраслима него класич-

не наставне методе, попут предавања, које захтијева велику концентрацију слушалаца, али уједно води и ка високом степену њихове пасивизације. Одабир интерактивних наставних метода у великој мјери је детерминисан и ефикасношћу људског процеса учења. Наиме, шематски приказ резултата научних истраживања о ефикасности људског процеса учења (Carter & Curtis, 1994, pp. 36) показује да људи обично памте на следећи начин:



За разлику од традиционалне наставе, форме и методе рада у интерактивном наставном приступу требале би бити доминантно усмјерене на активизацију одраслих у процесу учења и подстицање различитих облика интеракције у образовном процесу. Уопштено говорећи, наставне методе које подржавају развој интеракције одраслих у процесу учења карактерише следеће:

- интензивна интеракција између наставник и одраслих у процесу учења;
- интензивна интеракција на релацији одрасли у процесу уч. – одрасли у процесу учења;
- двосмјерна и вишесмјерна комуникација;
- спектар облика рада у великој групи, мањим групама, у пару и индивидуално;

- доминација учесничке кооперације, а не такмичарског и индивидуалистичког односа;
- процес који укључује истраживачко учење, рјешавање проблема, анализе случаја, презентације одраслих у процесу учења и сл.;
- употреба различитих медија и наставних средстава у процесу усвајања знања;
- активно учешће и партиципација одраслих, а не хватање биљежака;
- једноставна и релативно брза дисеминација информација важних за наставну јединицу;
- подстицање развоја критичког мишљења одраслих у процесу учења;
- обрада кључних животних концепата, појмова, принципа, дефиниција, проблема и лишеност бројних мање важних детаља и информација;
- подстицај усвајања и дубљег разумијевања знања, а не енциклопедизам;
- подстицај развоја социјалних вјештина и културе комуникације одраслих;
- позитивни дуализам, тј. јединство садржаја наставе и процеса усвајања знања.

Ради квалитетне имплементације интерактивног наставног приступа, те подстицања активизације у процесу учења и веће партиципације у образовном процесу, наставне методе би требале испуњавати све или већи дио наведених одлика и бити усмјерене на остваривање живог образовног процеса. Стога *флексибилност* у њиховој употреби и *могућност адаптације* у односу на бројност одраслих у процесу учења, облике рада (фронтални, групни и рад у пару), те захтјеве које намеће наставна јединица, представљају основне критеријуме приликом њиховог одабира. Наставне методе би такође требале бити флексибилне у погледу временских оквира, тј. остављати могућност различитог третирања и комбиновања са другим наставним методама у току наставног часа. Наставне методе које подржавају имплементацију интерактивног наставног приступа можемо условно класификовати према нивоима кооперације одраслих у процесу учења, тј. на оне које омогућавају кооперацију на нивоу цијеле групе, оне које омогућавају кооперацију на нивоу мањих група одраслих, те оне наставне методе које омогућавају кооперацију на нивоу рада одраслих у пару. Према овој условној класификацији биће укратко презентирани описи дијела наставних метода погодних за развој кооперације и интеракције. Овдје је важно напоменути да је управо ријеч о једном броју наставних метода које можемо користити у кооперативном учењу, али то, свакако, не значи да и овдје непоменуте

наставне методе у одређеним ситуацијама не могу успјешно подржати развој кооперције, интеракције и усвајање квалитетних знања.

„Нови образовни систем треба да реципијенту (ђаку, студенту) обезбиједи да понире у себе, а не само да га информише, већ да га упуту у своје тајне, вољу и интелектуалну снагу, да ставра и дјелатно се понаша” (Газивода, 2006, стр. 17).

## РАДИОНИЦА

Радионички начин рада подразумијева конкретно искуство цијеле групе одраслих које изискује истраживање, експериментисање и интеракцију са објектима и са осталим учесницима у процесу образовања. Сврха оваквог начина рада јесте укључивање свих учесника из групе у истраживачки процес учења. Нагласак код ове методе рада јесте на индуктивно-дедуктивном резонувању, на креативном, иновативном и дивергентном размишљању, на учењу које је засновано на сталном постављању питања и тражењу одговора, као и на процесу предвиђања, тј. стварања претпоставки са могућим рјешењима неког проблема или неког задатка. Под радионицом се углавном подразумијева начин рада који све оне који су у њу укључени доводи до усвајања одређене суме знања. Један од основних начина доласка до те суме знања јесте разговор свих учесника у радионици. Радионички начин рада обично изискује дуже вријеме у односу на један школски час (од 60 до 90 минута), али може имати и краће варијанте и бити одрађен у термину од 45 минута. У овом начину рада битно је поштовати радионичка правила: у средишту разматрања је једна тема или једна наставна јединица; неопходни услови за радионицу су интеграција и кохезивност групе, што се може постићи лаганим уводним (загријавајућим) активностима; радионица подразумијева сјеђење у кругу тако да сви учесници радионице могу визулено комуницирати; радионица тражи активно учешће свих и у том правилу нема изузетака; наставник је дужан да радионички начин рада унапријед планира и да обезбиједи да сви кораци који се предузимају буду осмишљени и сврсисходни; базично правило радионице је и међусобно поштовање, тј. док једна особа говори сви други је слушају и нема одговарања у глас. Веома значајан ефекат који се постиже оваквим начином рада јесте активно (не само формално) учешће свих учесника у групи. Радионица се може користити код обраде новог градива за које одрасли имају већ довољно предзнања, а може бити веома ефектан начин утврђивања градива, као и оцјењивања учесника. У радионичком начину рада, који је и лежернији и спонтанији учесници су сло-

боднији и лакше, боље и смисленије излажу знање које су стекли о одређеној проблематици.

С обзиром да радионица као наставни метод представља слободнији начин организације наставног часа, битно је да у њеној реализацији буде испуњено неколико основних одлика. Прије свега, да би једна радионица била успјешна битно је да код учесника постоји изразито интересовање и посвећеност теми радионице. Да би ова одлика заиста и била карактеристична за радионицу, потребно је да наставник одабере оне наставне јединице које посебно привлаче интересовање учесника и воде ка њиховој максималној активизацији. У случају да је тема радионице сувише сложена или да обрађује наставно градиво о коме учесници имају мало предзнања, наставник може учесницима као припрему за радионицу дати циљане домаће задатке да би проучили одређену тему. Другу важну одлику радионице као наставне методе у интерактивном образовном процесу представља флексибилност у погледу слободе учесничког изражавања, активизације свих учесника из групе, те у погледу ширине знања која се обухватају. Наиме, често се може десити да идеје и виђења појединих учесника одскачу од задате – теме радионице, или су знатно шира или не кореспондирају јасно са темом. Наставник у тим ситуацијама не би требао да спутава учеснике и на тај начин демотивише их за даље учешће. Наставникова интервенција у овом правцу оправдана је у ситуацијама када излагања одређеног учесника, или групе учесника, води изразитом удаљавању од теме или када води ка превеликом утрошку времена. У току реализације радионице наставник би требао подстицати учеснике на рефлексивно размишљање, тј. повезивање новостечених знања са њиховим животним искуствима и реалним животним ситуацијама. Тиме ће квалитет стечених знања, те њихова функционалност и трајност бити знатно већи, а сам наставни час учинити живљим и учесницима интересантнијим. Радионица би требала да се одликује и својеврсним преузимањем ризика од стране учесника у тражењу нових знања, јер овако организован наставни час би требао бити посвећен развоју учесничке креативности, спремности да заузму критички став према знању, те развоју способности самосталног учења. Такође би требао подстаћи учеснике да кроз квалитетну кооперацију и размјену мишљења изграђују сопствене системе знања. Да би радионица истински имала одлике истраживачког и креативног рада, наставник би у планирању наставног часа посебну пажњу требао посветити осмишљавању начина и питања које би могао поставити учесницима и на тај начин подстаћи их на рад и размишљање. Радионица представља експеримен-

тални начин учења који отвара бројне могућности за учесничку размјену животних искустава и кооперативно учење. Наставникова помоћ је, свакако, неопходна у ситуацијама када дође до одређеног дисбаланса у учесничкој активности, те у ситуацијама када учесници немају довољно знања или нијесу у могућности сами направити искорак на новим нивоима знања. У тим ситуацијама наставник пружа учесницима неопходна/недостајућа знања у виду мини-лекција како би они несметано наставили рад. Управо циљ експерименталног учења јесте да учесници постану што активнији и да у настави не буду пасивни примаоци знања.

Радионица може бити и ефектан начин рада када се обрађују одређене теме социјалне проблематике, попут одређених моралних норми у друштву, разлика које постоје међу народима и конфесијама и сл. У тим ситуацијама веома је важно да наставник у учионици креира сигурно и нерањавајуће социјално окружење у коме ће се учење одвијати, и да не дозволи да предмет расправе у радионици буду лични проблеми учесника, као ни то да се у расправи иде у дубину интраперсоналних конфликта. У супротном, неки учесници могу бити лично повријеђени и осјећати се нелагодно, што, свакако, није циљ васпитно-образовног процеса. Након успјешно реализоване радионице у васпитно-образовном процесу, веома је важно да наставник сачини детаљан запис (извјештај) о оствареном учинку с нагласком на ономе што се показало успјешним, будући да су радионице непоновљиви креативни (живи) догађај који учесници остварују заједно са наставником и који је немогуће унапријед до детаља испланирати. У погледу социјалног развоја учесника радионица би требала да буде начин развоја потребе за кооперацијом, размјеном и подршком, а не мјесто такмичења и остварења нездравих амбиција (Jorde-Bloom, 2000).

## ПАНЕЛ ДИСКУСИЈЕ

Панел дискусије у образовном раду подразумијевају рад са цијелом групом. Наставник води, усмјерава и помаже развој дискусије међу учесницима. Тема дискусије могу бити одређени садржаји из наставног програма, а могу бити и одређени општи социјални проблеми и појаве. Панел дискусије могу бити организоване током редовних наставних активности, као проблемски састанци, или пак завршни састанци на крају радног дана. Панел дискусије или разговор свих одраслих у процесу учења представља добар начин вођења учења према вишим нивоима мишљења и стога је неопходно да наставници имају кохерентан план за усмјеравање учесничког мишљења. Да би једна панел дискусија била за-

иста ефектна и активирала све одрасле у процесу учења, веома је важан избор теме дискутовања. Приликом одабира теме наставник треба водити рачуна о претходним знањима одраслих у процесу учења, те прилагодити, колико је год то могуће, дискусију знању велике већине њих. У супротном, уколико је тема за дискусију исувише захтјевна, десиће се да се у њу укључују само најагресивнији учесници (при том не мора значити да су то уједно и они који посједују највише знања), те учесници који заиста посједују квалитетно знање о тој теми. Тема панел дискусије треба бити избалансирана према њиховим знањима, али такође треба одговарати и на нека њихова, већ исказана, интересовања. Понекад и наизглед једноставна, можда и банална, тема дискусије може довести до веома ефектне и квалитетне расправе међу учесницима. На примјер, расправа о утицајима саобраћаја на загађење животне околине може се развити у неколико праваца и продукovati веома квалитетну и опсежну расправу о датој теми. Важан моменат у квалитетној реализацији панел дискусија у настави јесу и јасно исказана очекивања од стране наставника. Прије свега, учесници требају знати шта се од њих у дискусији очекује, која би знања током тог рада требали усвојити, каква врста понашања се од њих очекује итд. На квалитет панел дискусије могу значајно утицати и сљедећи фактори: одабир мјеста и времена за спровођење дискусије; дужина трајања дискусије; те активност тј. укључивање/неукључивање учесника у расправу. На крају часа, уколико то већ неко од учесника није урадио, наставник је дужан извршити систематизацију свих информација које су се током дискусије чуле и пружити учесницима уобличени систем знања који је везан за ту наставну јединицу.

### BRAINSTORMING (МОЖДАНА ОЛУЈА)

Brainstorming (на нашим језицима – мождана олуја) је брз начин да се сакупе мишљења и првобитне идеје од учесника у образовном процесу везане за одређену тему или о неком питању (или за цијелу наставну јединицу која се тренутно обрађује). Brainstorming је активност слободног генерирања мноштва идеја о некој теми у релативно кратком периоду. У овој наставној активности учествују сви учесници, без изузетка и најбоље ју је спроводити у форми круга, уколико за то имамо просторних могућности у учионици. Brainstorming као наставна метода може се ефектно искористити у ситуацијама када наставник зна да учесници посједују довољно предзнања о наставној јединици која ће бити обрађивана и када зна да ће на овај начин добити мноштво добрих учесничких идеја. Овакве ситуације у настави нијесу ријеткост и у програмима гото-



во свих наставних предмета налазимо бројне примјере наставних јединица које могу бити обрађене овом наставном методом (нпр. разне историјске теме, географски појмови, социолошки феномени, једноставније биохемијске и физичке појаве у човјековом окружењу и сл.). „С обзиром да је циљ наставне методе brainstorminga генерисање мноштва ученичких идеја, отвореност за све идеје и њихово прихватање чини базичну одлику браинсторминга” (Jorde-Bloom, 2000, pp. 107). То значи да је првобитна фаза рада лишена критичке суздржаности, преиспитивања и евентуалног одбацивања учесничких идеја. У почетној фази ове активности од учесника се траже прве асоцијације везане за тему о којој је ријеч, но, уколико и одступају од задате теме учесничке асоцијације треба прихватити. Као припрему за браинсторминг наставник им може дати задатак да прво 2-3 минута самостално размисле и на папир запишу неколико идеја везаних за тему, тј. наставну јединицу о којој је ријеч. Важно је код учесника, тј. код цијеле групе развити климу повјерења, слободу изражавања и отвореност. У наредној фази браинсторминга можемо тражити даље – дубље учесничке асоцијације на тему. Учесници су склони да понављају и елаборирају идеје које су изнијели првих пар особа, што води ка обесмишљавању рада. У тим ситуацијама наставник би морао реаговати и од учесника тражити да износе нове, до тада непоменуте идеје. Током рада битно је да се све идеје записују и да сви учесници имају увиде у списак идеја. Уколико у добијеном списку њихових идеја још увијек постоје велике празнине или нејасноће, наставник може ову активност допунити појашњењима или чак и мини лекцијама на задату тему, како би садржај који се обрађује био учесницима потпуно јасан. У завршној фази рада битно је поновити браинсторминг и извршити својеврсну евалуацију онога што су учесници научили. Уколико су добијена знања на било који начин несистематична, наставник може на крају рада систематизовати све изнесене идеје и дати коначну верзију наставне јединице. Ова фаза рада може укључити заједнички рад на категоризацији идеја и добијених информација према значају, врсти итд.

Brainstorming се успјешно може користити код усвајања новог градива (посебно уколико је ријеч о лакшим наставним јединицама о којима учесници имају већ довољно предзнања и које лако могу схватити), као и приликом утврђивања градива и оцјењивања ученичких постигнућа. Brainstorming се веома успјешно може користити и у планирању наставног процеса за обраду једне теме (уколико наставник тематски планира наставни процес). Овакав начин рада претпоставља међусобно повјерење учесника, развијен осјећај заједништва, као и међусобно поштовање и не треба

дозволити да се неадекватним понашањем умањи значај учешћа било ког учесника у овој активности. Наставна метода браинсторминга се може врло ефектно примјењивати и у кооперативном учењу на нивоу тимског рада, на тај начин што ће наставна јединица бити сегментирана на логичке саставне дјелове. Тако нпр. наставна јединица саобраћај као фактор загађења човјекове околине може бити подијељена на загађења према врстама саобраћаја (водени, копнени и ваздушни), те тимовима учесника дати у задатак да направе листу свих различитих облика загађења које производе путничка средства која се користе у појединим врстама саобраћаја.

### СТУДИЈСКИ/ПРОБЛЕМСКИ ПРОЈЕКТИ

„Пројекатски приступ у образовању одраслих представља ефикасан начин рада којим може бити обухваћен значајан дио наставног програма и подразумијева дубљи истраживачки рад учесника на обради одређене теме” (Katz, 2001, pp. 49). Групни рад учесника на једној студији подразумијева групу одраслих који су укључени у истраживачки процес кроз рјешавање проблема. Сврха ове методе рада јесте креирање заједнице оних који уче кроз коју се промовишу њихова самосталност и сарадња. Ова метода рада може се користити код обраде новог градива, али и код обнављања и утврђивања градива. Нагласак се ставља на грађење партнерства међу одраслима у процесу учења, на самоузмјерено учење, на самосталну организацију и управљање процесом учења од стране групе одраслих у процесу учења. Но, уједно, ова метода рада је врло резултатски оријентисана, тј. усмјерена је ка финалном постигнућу. Студијски пројекти могу бити дио редовног наставног рада групе одраслих у процесу учења (па чак и појединаца – када је ријеч о натпросјечно оспособљеним учесницима) и могу се континуирано настављати у форми домаћих задатака. Студијски пројекти учесника могу бити и веома ефектна форма сарадње са локалном заједницом и њеног активног укључивања у васпитно-образовни процес. Код задавања тема за студијске пројекте, важно је да наставник избалансира одабир теме, као и групу учесника која ће на њему радити. Најбоље је да се одабир и тема и састава група врши према наставничковој процјени знања и способности учесника. Но одабир се може вршити и према интересовањима која одређена група учесника показује. Једна од најзначајнијих предности пројекатског приступа јесте снажан подстицај интелектуалном развоју који се огледа у развоју академских способности ученика, развоју способности истраживања, трагању за новим сазнањима и изворима информација, те размјени сазнања са другим учесницима. Про-

јекатски приступ базиран је на природној, урођеној особености људи као што су знатижеља, потреба за сазнавањем новог у себи и око себе.

Пројекатски приступ се уобичајено спроводи у три фазе: одабир теме пројекта; прикупљање, спознавање и селектирање информација; и заокруживање сазнања и извјештавање о резултатима пројекта. Одабир тема пројеката на којима ће учесници радити је превасходна надлежност наставника, но то, свакако, не искључује могућност да учесници буду активно укључени у профилисање теме и начин њене обраде. Код одабира тема за студијске пројекте битно је водити рачуна и о опсегу теме, тј. о могућностима које она пружа за изучавање и конкретно учесничко спознавање. Пошто је тема пројекта одабрана, учесници се упућују на истраживање теме и размјену искустава и сазнања која о датој теми већ посједују, те постављање питања која би се током рада на теми могла појавити. Стога је важно да тема буде локално усмјерена, тј. усмјерена на догађаје, људе, појаве, природу у средини у којој учесници живе. Један од добро одабраних примјера јесте студијски пројекат нпр. „Прошлост мога краја/града”. Другу фазу рада на пројекту представља прикупљање нових информација, сазнања о задајтој теми из уџбеника, енциклопедија, од особа стручњака у датој области и сл. Ова фаза пројекта подразумијева и активну размјену информација међу учесницима, селектирање важних од мање битних детаља до којих се дошло, те прелиминарно уобличавање пројекта и извођење закључака. Трећу, и завршну, фазу пројекта чини обједињавање свих релевантних сазнања и дефинитивно уобличавање пројекта, те презентација добијених резултата. Резултати студијских пројеката се увијек, на крају рада на пројекту, презентирају цијелом групом – што представља добар начин упознавања и других учесника са том темом, а уједно и наставнику пружа могућност да квалитетно и објективно сагледа ниво постигнућа групе учесника која је реализовала тај студијски пројекат. Овако организована настава пружа могућност учесницима да активно партиципирају у изграђивању сопственог система знања и да, кроз различите мисаоне операције (анализирање, постављање хипотеза, предвиђање, посматрање, биљежење, презентовање сопствених идеја итд.), њихов интелектуални развој буде унапријеђен, а квалитет стеченог знања већи.

### ГРУПНЕ ДИСКУСИЈЕ

Групне дискусије, или како се још у педагошкој терминологији називају дискусионне групе, представљају начин рада у коме учесници у оквиру мањих група дискутују о појединим питањима и долазе до за-

једничких одговора или рјешења. Мање групе затим извјештавају велику групу о свом раду с циљем информисања, упоређивања и евентуалне дискусије на нивоу цијеле групе. Групне дискусије могу се користити у наставном процесу на различитим нивоима: код усвајања новог градива, приликом утврђивања, као и приликом оцјењивања. Међутим, групне дискусије се показују најефектнијим приликом утврђивања наставног градива. Сврха оваквог начина рада јесте да се код учесника појача/ продуби разумијевање одређене проблематике и да се кроз читање, дискусије и размјену идеја са осталим учесницима у групи стекне боље познавање одређене наставне јединице или теме. Као што је већ наглашено, дискусије могу бити организоване са цијелом групом, а може се организовати и неколико паралелних мањих групних дискусија. Када се рад одвија у мањим групним дискусијама, наставник је тај који обилази и надгледа рад по групама. Али, да би рад по групама био ефикасан битно је са учесницима разговарати, подијелити улоге дискутаната, те појаснити шта која улога подразумијева. Оваквим начином рада, учесници не само да продубљују знање из одређене области већ стичу и неходне вјештине комуникације и социјализације. У дијелу који се тиче стицања или продубљивања знања, учесници ће током дискусије: размјењивати идеје, питања, недоумице; проширивати сопствена знања и елаборирати их осталим учесницима у групи; биће у прилици да од осталих учесника чују могуће одговоре и рјешења неког проблема; и на крају у закључку дискусије, учесници ће бити у прилици да чују систематизован скуп информација о теми која је била предмет дискусије. У стицању вјештина комуникације и социјализације учесници ће бити у прилици да: науче да слушају док други говоре, да охрабрују једни друге у продуковању идеја и знања, да показују колегама своју подршку, прихватање и спремност да наступају као тим, да равномјерно учествују у дискусији без доминације само неких чланова групе, да сучељавају различита мишљења без конфликта и сл. За квалитетно вођену групну дискусију важно је да наставник учесницима скрене пажњу на дужину трајања дискусије, на значај коју та прича може имати, као и на потребу сумирања идеја консензусом. Такође је важно обавезати учеснике да су као група по завршеној дискусији обавезни презентирати своје закључке цијелој групи. Оваквим начином рада наставнику се пружа прилика да у рад укључи све учеснике у групи и да их учини суштински активним.

Један од најефикаснијих облика групних дискусија развијен је у САД-у под називом „Слагалица” и захтијева од наставника спровођење сљедећих 10 фаза (Aronson, 1978):

1. Подјелу учесника у групе од 5-6 уз поштовање принципа хетерогености група у односу на пол, предзнања, способности, националност и сл.

2. Именовање у свим групама по једног учесника на мјесто вође тима, с тим што би у почетку примјене ове наставне стратегије учесници – вође тимова требали бити тренутно припремљенији учесници према наставниковој процјени.

3. Подјелу наставне јединице или групе наставних јединица на 5-6 кључних сегмената

(примјер: II свјетски рат)

а. Хитлерова моћ и долазак на власт у Њемачкој;

б. Кључни историјски моменти током II свјетског рата;

ц. Историја концентрационих логора у Њемачкој;

д. Улога Велике Британије и западних савезника;

е. Улога СССР-а;

ф. Улога Италије и Јапана с посебним освртом на појаву атомске бомбе и завршетак II свјетског рата.

4. Задуживање сваког од чланова тима понаособ (5–6 ученика) за један од наведених сегмената наставне јединице.

5. Пружити могућност учесницима да најмање два пута прочитају у уџбенику онај дио лекције који се односи на њихов сегмент групног задатка.

6. Формирати привремене „експертске групе” тј. формирање нових група учесника према сегментима групних задатака које су добили. На тај начин у истој групи ће се наћи искључиво учесници који су добили нпр. сегмент Е (Улога СССР-а у II свјетском рату). „Експертске групе” ће имати могућност да дискутују о томе што су у уџбенику прочитали о том сегменту наставне јединице, те да размијене утиске о прочитаном. Уколико то буде потребно, учесници ће бити у прилици консултовати наставника, енциклопедије или другу литературу коју би наставник у припреми реализације наставне јединице требао обезбиједити.

7. У овој фази часа учесници се из „Експертских група” враћају у своје базичне (првобитне) групе.

8. Сви учесници презентирају групи свој сегмент задатка. Наставник у овој фази рада интензивно подстиче учеснике да постављају питања везана за сегмент наставне јединице који се презентира.

9. Послије презентације свих сегмената групног задатка слиједи групна дискусија и обједињавање знања на вишем нивоу, тј. на нивоу цјелокупне наставне јединице. Током овог времена наставник ин-

тензивно прати групне дискусије и помаже у оним ситуацијама гдје су учесници одређене групе запали у извјесне проблеме, неразумијевање и дилеме везане за дато наставно градиво.

10. Завршетак наставног часа, тј. систематизација знања може бити организована на два начина: кроз извјештавање савладаног градива из групног рада или организацијом кратког квиза са по неколико различитих питања за сваки од учесничких тимова. Циљ квиза, иако он има забавни карактер за учеснике, свакако није само забава или игра, већ, прије свега, систематизација знања и обнављање кључних (важних) информација.

### K-W-L CHART

K-W-L chart (на нашим језицима нема одређеног превода – можда би најбољи назив био: листа са три колоне) представља начин рада који се може примјењивати на нивоу велике групе/одјелења, на нивоу групног рада, или у индивидуалном раду. Прву колону ове листе представља оно што учесници знају о одређеној наставној јединици или питању. Другу колону представља списак њихових жеља о томе што би жељели сазнати о тој проблематици, док се у трећу колону уносе подаци о томе што су током обраде те наставне једнице научили. K-W-L (know – знам; want to know – желим да сазнам; learnt- научио/ла сам) веома је добар начин активизације свих учесника у групи. Сем тога, оваквим начином рада се код одраслих у процесу учења подстиче жеља за стварним овладавањем одређеном наставном јединицом/темом, те за продубљивањем тих знања. Приликом обраде одређене теме (у тематски планираном наставном процесу обрада теме може трајати од једне до шест или чак осам недјеља) учесници су у прилици да се веома често врате на своје K-W-L листе и допуњавају оно што су научили о тој теми. Но, такође могу допуњавати и списак жеља о томе што би још жељели научити. На овај начин учесници су стављени у позицију да веома често (готово свакодневно) обнављају градиво и врше систематизацију стечених знања. Овакав начин рада може бити веома ефектан и при евалуацији и оцјењивању учесничког постигнућа јер наставницима омогућава континуирано праћење њиховог рада и објективну процјену постигнућа.

### ДЕБАТА ИЛИ АКАДЕМСКА КОНТРОВЕРЗА

Академска контроверза или дебата представља једну од наставних метода које промовишу и подстичу већи степен учесничке кооперације. У свим својим фазама дебата подстиче у тимском раду учесника све кључне одлике кооперативног учења: позитивну међузависност, интер-

акцију лице у лице, индивидуалну и групну одговорност, развој социјалних вјештина и групно процесуирање. Дебата као начин комуникације међу људима је развијена прије свега за потребе одраслих и данас у свијету постоји неколико модела реализације дебате: Линколн-Даглас дебата; Policy дебата; парламентарна дебата и Карл Попер дебата. Но, са извјесним редукцијама и адаптацијама оригиналних облика, већ дуги низ година дебата се користи и као форма или облик рада у настави на нивоу основних и средњих школа, те у образовању одраслих. Дебата служи самосталној учесничкој обради аргумената код контроверзних тема. „Контроверза постоји у случају када идеје, информације, закључци, теорије једне особе нијесу сагласне са идејама и становиштима друге особе и када заједнички настоје пронаћи договор, тј. рјешење” (Johnson & Johnson, 1995, пп. 92). Контроверзе увијек имају двојаку позадину, и садржинску и сарадничку. Наиме, богатство људских сазнања је толико велико да готово да нема научне области у којој нема интелектуалних питања и академских дилема. Такође је природно да у сарадњи више особа постоји мимоилажење у ставовима, виђењима и начинима рјешавања проблема. Оваквим начином рада код ученика се подстиче самостално трагање за информацијама у прилог одбране сопственог мишљења. Дебата као наставни метод користи за подлогу неку врсту интелектуалног конфликта ради подизања нивоа учесничких постигнућа. Она је веома прилагођена старијим узрастима основне школе, ученицима средњих школа, као и одраслима, но у неким једноставнијим варијантама дебата се може користити и у разредној настави. Поред поменутих академских постигнућа учесника, коришћење дебате као наставног метода доприноси већој трајности усвојених знања, те бољем разумијевања знања, те развоју способности рјешавања проблема. У припреми дебате учесници се дијеле на двије групе, од којих једна група тражи про-аргументе, док друга група трага за контрааргументима. Када су дебатне групе формиране, сам наставни метод дебате се спроводи кроз пет фаза и то: организација информација и произвођење закључака; презентирање и заступање закључака дебатних група; конфронтирање са закључцима опозитне дебатне групе; упоређење закључака супротне дебатне групе са сопственим закључцима; реконцептуализација сопствених закључака и извођење закључака на нивоу цјеле групе (Ibid, pp. 105). У првој фази рада, организација информација и произвођење закључака, добро је да наставник има довољно додатног материјала (књига, часописа, слика и сл.) како би обје групе имале изворе информација. Веома успио примјер употребе дебате у образовању одра-

слих може бити нпр. дебата на тему: *Да ли је добро градити градове поред ријека и зашто?* У другој, трећој и четвртој фази учесници заступају ставове сопствене дебатне групе, „нападају” ставове супротне групе, разматрају ставове супротне групе о сопственим ставовима и у прилици су да кроз живи интерперсонални процес и комуникацију конфронтирају сопствена виђења и на тај начин унапрјеђују сопствене способности изражавања, аргументације, критичког мишљења, извођења закључака, сагледавања одређене проблематике из различитих углова итд. Поред тога, дебата као наставни метод значајно доприноси здравом психосоцијалном развоју јединке јер учесницима пружа могућност: стицања вјештина културне комуникације, слушања других, конфронтирања са ставовима и виђењима других без личног напада, развијања способности самопроцјене, те способности лакшег суочавања са стресом као посљедицом негирања личних ставова и убјеђења и сл. У посљедњој, петој фази дебате врши се реконцептуализација и интегрисање стечених нових сазнања, или једноставније речено, врши се систематизација знања. Дебата може укључити све учеснике у групи, али тада, свакако, постоји могућност мање активности неких учесника. Стога је боље дебату на одређену тему организовати за двије групе од по, нпр., 3-5 учесника, а све остале учеснике позвати да буду тзв. „судије” у овом надметању. Наравно, дебата се може организовати доста често и тада шансу да буду директни учесници у дебати добија друга група од 10 учесника итд. Наставник у дебати преузима улогу модератора разговора, тј. размјене аргумената и води рачуна о праведном коришћењу времена које групе имају за изношење аргументације. Дебата у начелу треба бити вођена и одређеним критеријумима, као што су: квалитет аргумената које учесници износе; поткријељеност изнесених аргумената знањем/градивом из уџбеника, енциклопедија и сл.; прецизност у изражавању и изношењу аргументација; коректан однос према члановима супарничке групе итд. Добро је да наставник на крају часа предвиди и довољно времена за сумирање дебате (систематизацију градива), као и за својеврсно пресуђивање која је група учесника имала јачу и утемељенију аргументацију. Дебата се са успјехом може користити у свим фазама: приликом усвајања градива, утврђивања, као и при оцјењивању стеченог знања.

## ЗАКЉУЧАК

Цјелокупан људски живот представља континуирани процес учења, без обзира да ли се ради о институционализованом васпитнообразовном процесу, или пак о самоорганизованом процесу учења. Човјек учи



од свог постанка, учи да једе, хода, говори, да се игра. Човјек усваја морал, вриједности, интересовања, те религије и идеологије. Учи нове појмове, значења и саображавања. Кроз цјелокупан процес учења човјек стиче сопствене црте и тежње личности и развија личну свијест која се рефлектује у мање или више разумљиву филозофију живота. Човјек учи и како да учи. Неспорна је чињеница да сви људи уче током цијелог живота. Но такође је неспорна чињеница да сви ми у овај процес уносимо своју комплетну личност и на тај начин, са свим својим особеностима, сличностима и разликама, у великој мјери детерминисемо васпитно-образовни процес.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Aronson, E. et al.: „The Jigsaw Classroom”. – Beverly Hills, CA: Sage Publications, 1978;
2. Carter, M. & Curtis, D.: „Training Teachers: A Harvest of Theory and Practice”. – St. Paul, MN: Redleaf Press, 1994;
3. Dunne, E. & Bennet, N.: „Talking and Learning in Groups”. – London-New York: Routledge, 1996;
4. Газивода, П.: „Образовне вибрације”. – Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства, 2006;
5. Ђукановић, Р.: „Андрогошке основе образовања одраслих” – Подгорица: Центар за стручно образовање; Никшић: Филозофски факултет, 2004;
6. Johnson, D. W. & Johnson, R. T.: „Creative controversy: intellectual challenge in the classroom”.-Edina, MN: Interaction Book Company, 1995;
7. Katz, L. G.: „The Project Approach in the Early Years”. – U časopisu: Child Care Information Exchange, 09/2001;
8. Jorde-Bloom, P.: „Workshop Essentials”. – Lake Forest, IL: New Horizons, 2000;
9. Kessler, R. & Price, R. & Wortman, C.: „Social factors in psychopathology: stress, social support and coping processes”. – U časopisu: Annual Review of Psychology, no. 36, 1985;
10. King, E.: „Revizija obrazovanja za svijet koji se transformiše” u – časopisu: Vaspitanje i obrazovanje, br. 1/2000;
11. Moenich, D.: „Learning Structures to Increase Achievement”. – Kagan Online Magazine, 2001;
12. Swanson, R. A. & Torrance, R. J.: „The history of technical training”. – New York: McGrawHill, 1995;
13. Tillmann, K. J.: „Teorija škole” – Zagreb: Educa, 1994.

Saša MILIĆ

## STRATEGIES OF INTERACTIVE TEACHING OF ADULTS

*Summary*

Strategies of interactive learning of adults should be addressed to spontaneous mental activity of adult learner and teacher should act as a companion who minimize the exercise of authority and control over students and as a guiding mentor stimulating initiative, experimentation, reasoning and social collaboration. Some of a basic principles of adults learning are: 1. learning is better when student can apply knowledge in real life situations; 2. learning is much better when adult learner has a control on the learning process; 3. learning depends on previous and actual experiences; 4. learning very much depends on adult learner active participation; 5. learning depends on respectful and pleasant atmosphere; 6. learning of adult learner is much effective when it is self-directed; 7. learning of adult is much better when it is multidisciplinary; 8. learning is better when adults are successful in learning process. Thorndike researches from the first part of 20th century showed that „it is not true that adult person is losing ability to learn right after age of 20 years, and his researches also showed that speed of learning process of adult is slower, but the process is deeper and its quality is better”.