

DOI 10.51558/2490-3647.2022.7.4.541

UDK 371.21

Primljeno: 16. 10. 2022.

Pregledni rad
Review paper

Ranka Perućica, Sanja Živanović, Draženko Jorgić

UČENJE UČENJA U KONTEKSTU PEDAGOŠKIH TEORIJSKIH SPOZNAJA

Učenje bilo koje vrste gradiva može za pojedinca predstavljati teret. Ako se radi o pojedincima u mlađim uzrasnim periodima, onda taj teret postaje još teži. Praksa pokazuje da učenici nisu naručito voljni za učenje, a sve više je prosvjetnih radnika koji su nezadovoljni načinom učenja učenika na svim uzrasnim nivoima. Nezadovoljstvo treba tražiti u uzrocima, a zadatak prosvjetnih radnika bi bio uputiti učenike da prvenstveno nauče da uče. Cilj rada je jedna konherentna teorijska analiza fenomena učenja učenja. Koristeći metod teorijske analize razradili smo teorijske osnove i izvršili analizu dostupne literature o problematici učenja učenja posmatrajući isto kroz: intelektualno vaspitanje, permanentnost, determinisanost, višeslojnu dimenziju i integrativni pristup. Pregledom literature koja se bavi problematikom učenja učenja nastojali smo da ukažemo na značaj istog, prezentujemo teorijske osnove koje će pomoći svima koji se bave vaspitno-obrazovnim radom u razvijanju svijesti o značaju i popularizaciji ove problematike, sa jedne strane, dok, sa druge strane, rad može predstavljati temelj za neko buduće istraživanje. Pedagoške implikacije se najviše ogledaju u valjanosti, važnosti i opravdanosti osposobljavanja za učenje učenja, ukazivanju na futurološki ishod jer naučena sposobnost učenja ne stari, primjenu u različitim kontekstualnim okruženjima, te primjenu široke lepeze aktivnosti u kojima ova kompetencija nalazi svoju svrhu.

Ključne riječi: intelektualno vaspitanje; kompetencija učenja; metakognicija; samostalno učenje; učenje učenja

1. UVOD

Ukoliko se pojedinac u današnjem društvu smatra aktivnom ličnosti, ličnosti sa polivalentnim ulogama, funkcijama i kompetencijama, stvaralačkom ličnosti od inicijative, zašto nam se nekad čini da imamo ljude koji ne razmišljaju i ne stvaraju? Naučno-tehnološki razvoj je u sve većoj ekspanziji, razvijenost sredstva za rad je bez presedana, što bi trebalo značiti da se pojedinac sa izgrađenom radnom i intelektualnom kulturom sve više pozicionira kao svestrana stvaralačka ličnost koja koristi dostignuti razvoj i stvara novi. Iz prakse, međutim, dolazi ozbiljno nezadovoljstvo i vrlo su česte pritužbe da učenici/studenti nauče samo onoliko koliko je dovoljno za minimum, da nisu zainteresovani, te da samo mali broj njih povremeno iznenadi profesora sa nekom idejom ili razmišljanjem. Očito je u pitanju dubok jaz između onoga što je cilj vaspitanja i kako zaista jeste. Izgleda da smo napravili ozbiljne propuste, počev od bazičnog školovanja pa nadalje, jer ukoliko ne razvijamo i ne podstičemo kulturu i tehniku intelektualnog rada nije očekivati ni da ćemo je stvoriti.

Dinamičan naučno-tehnološki i informacijski razvoj uslovio je potrebu da svaki pojedinac u formalnom, neformalnom i informalnom kontekstu svakodnevno uči, sakuplja nove informacije, traga, eksperimentiše i povezuje poznato i nepoznato. Bez osposobljenosti za sve to svakodnevno nailazimo na teškoće. Prepoznavanje tih teškoća prisutno je već u ulozi učenika i treba im se krajnje ozbiljno posvetiti jer osnovno obrazovanje daje bazične temelje i za nastavak školovanja i za dalja životna iskustva. U današnjem društvu nauka i tehnika dovode do eksplozije znanja te se u tom smislu sve više polaže na učenje učenja imajući u vidu neprekidan vaspitno-obrazovni proces (Dmitrović 2002). Stoga je učenje učenja neophodno započeti od temelja kako bi proces učenja u svim kontekstima bio kvalitetan, a pojedinac osposobljen za sve ono što ga čeka u dugom stažu školovanja kao i nakon njegovog formalnog okončanja. Imajući u vidu promijenjenu ulogu znanja učenje mora biti više od memorisanja činjenica i generalizacija, ono mora preći put od reprodukcije ka identifikovanju, razumijevanju i analizi. U školi kao zajednici u kojoj dolaze do izražaja psihofizičke i socijalno-kulturološke različitosti učenika naučiti učenike učiti pretpostavlja stvaranje klime za taj proces (Tot 2010).

Tokom učenja važno je sagledati proces učenja, njegov tok, puteve i načine dolaženja do znanja (Dmitrović 2002). Učenje učenja se definiše kao sposobnost da se nastavi i istraje u učenju, da se individualno ili u grupi organizuje vlastito učenje i efikasno upravlja vremenom i informacijama. Prilikom učenja učenja učenici

nadograđuju svoja prethodna i buduća iskustva u svim kontekstima, od porodičnog do obrazovnog (European Commission 2007; EU 2006). Kao sinonimi koriste se: kultura i tehnika intelektualnog rada, učiti kako učiti (*learn how to learn*) ili samoregulacija učenja.

Koristeći metodu teorijske analize razradili smo u ovom radu teorijske osnove i izvršili analizu dostupne literature o problematici učenja učenja, posmatrajući i povezujući isto kroz: intelektualno vaspitanje, permanentnost, determinisanost, višeslojnu dimenziju i integrativnost. Uvid u literaturu izvršen je pregledom elektronskih baza (ERIHplus, SCOPUS, DOAJ, CEEOL, EBSCO) korišćenjem sljedećih ključnih riječi: učenje učenja, učiti kako učiti, samostalno učenje, learn how to learn, metakognitivno učenje, kultura i tehnika intelektualnog rada. Takođe, korišteni su i izvori dostupni u printanoj formi poput zbornika i časopisa, kao i liste referenci na osnovu prethodnih pretraga. U skladu sa tim, a na osnovu pedagoškog osluškivanja prakse, proizašao je cilj rada i to, racionalan, sveobuhvatan i koherentan teorijski pregled proučavanja problematike učenja učenja.

2. UČENJE UČENJA KAO PRIMARNI ZADATAK INTELEKTUALNOG VASPITANJA

Svaku nauku, pa tako i pedagogiju, čine uslovne podjele koje su neophodne kako bi se u proučavanju što detaljnije upoznao i objasnio predmet, određene pojave i procesi. Poznato je da je predmet proučavanja pedagogije vaspitanje u najširem smislu tog termina, kao i da se u skoro svim opštim pedagogijama navodi cilj vaspitanja, konkretizacija ciljeva i zadataka prema područjima ili stranama ličnosti. U tom smislu govori se o komponentama vaspitanja, područjima razvoja ličnosti ili stranama razvoja ličnosti. Komponente vaspitnog rada funkcionalno su povezane, a ne smije se zaboraviti da je ličnost jedinstvena, mada se zbog preglednosti i detaljnijeg upoznavanja razlikuju se pojedine komponente (Branković i Ilić 2003; Trnavac i Đorđević 2005). Autori se upravo iz tog razloga bave određenim segmentima vaspitnog procesa i detaljnije proučavaju određene aspekte radi sistematizacije jedinstvene cjeline. U posljednje vrijeme često možemo čuti pritužbe praktičara da učenici ili studenti isključivo reprodukuju gradivo, da ne povezuju sadržaje, da „kampanjski“ uče, da nisu naučeni da uče, a to je upravo problematika intelektualne komponente vaspitanja, ili jednog od zadataka iste komponente – osposobljavanja za samostalno sticanje znanja, razvijanje kulture i tehnike intelektualnog rada ili učenje

učenja. Upravo je to razlog našeg bavljenja ovom problematikom. Imajući u vidu činjenicu da su sve komponente funkcionalno povezane, logički zaključak je da nerazvijenost kulture i tehnike intelektualnog rada i samog učenja učenja negativno utiče i na ostala područja vaspitanja.

Tako se kao jedan od zadataka intelektualne komponente (Trnavac i Đorđević 2005) navodi njegovanje i razvijanje radne kulture i osposobljavanje sa samostalni intelektualni rad. Mišljenja smo da, ukoliko se pojedinac osposobi za navedeni zadatak, onda se lako može osposobiti i za ostale zadatke intelektualnog vaspitanja. Ako pojedinac ima razvijenu radnu kulturu od koje bi trebalo krenuti u vaspitanju intelektualnog područja, ukoliko je osposobljen za samostalni rad, onda neće naići na prepreke u usvajanju naučnih znanja, u formiranju neophodnih navika, u razvijanju intelektualnih sposobnosti, u izgradnji stvaralačkih i optimističkih stavova, u osposobljavanju za dalje obrazovanje. Riječju, neće naići ni na prepreke u svome obrazovanju. Na indirektan način stavili bismo kulturu intelektualnog rada na prvo mjesto u sistemu zadataka ovog područja razvoja ličnosti. Da bismo posadili voćku potrebno je da znamo način na koji se to radi, postupak, neophodna sredstva i uslove, inače je naš rad uzaludan, bez ploda. Analogno ovom primjeru, ukoliko pojedinac nije osposobljen i nema razvijenu kulturu intelektualnog rada, ne zna kako učiti, onda će njegov rad i uz maksimalno ulaganje napora biti manje-više uzaludan, neće kao plod imati usvojena znanja, navike, sposobnosti, spretnost, ljubav prema istini, neće optimistički težiti ka daljem napredovanju, kao ni razviti kritičko, stvaralačko ili apstraktno mišljenje. Kao posljedicu imaćemo pojedince bez ideja, povremeno reproduktivne, bez inicijative i entuzijazma, bez oduševljenja, cilja i motivacije, ali i bez znanja. Sa jedne strane, postavlja se pitanje da li će takvi pojedinci biti zadovoljni sami sobom, a sa druge strane, da li će biti funkcionalni u okruženju, među prijateljima, u porodici ili široj društvenoj zajednici?

Svaka komponenta vaspitanja ima posebno mjesto u razvoju cjelovite ličnosti. Ali, sagledati cjelovitu ličnost znači sagledati kakva ona zaista jeste u svim svojim pojedinostima. Sintezu svih tih pojedinosti upravo čini jedna cjelovita ličnost. Jedan primjer iz medicinske nauke najbolje opisuje cjelovitost djelovanja putem parcijalnih intervencija. Naime, ukoliko postoji određena dijagnoza kod pacijenta, ona svakako ne utiče isključivo na jedan organ, ta bolest ne šteti isključivo jednom organu, te je iz tog razloga važno utvrditi stanje i sve faktore koji potencijalno mogu da doprinesu lošijoj dijagnozi ali i prouzrokuju novonastale. Po analogiji, mogli bismo, na primjer, objasniti i međuzavisnost komponenti. Radi boljeg i potpunijeg razumijevanja razvoja i formiranja cjelovite ličnosti, sa svim njenim kapacitetima, vrši se podjela funkcio-

nalno povezane cjeline radi boljeg sagledavanja cjelovite ličnosti i adekvatnog djelovanja na nju. Ukoliko se pojedinac ne osposobi za samostalno učenje, za sumnju kao osnovni izvor kritičkog stava, ukoliko nije naučen učenju, organizovanju učenja, planiranju i pripremanju učenja, onda ne može doći ni do punog razvoja intelektualnih sposobnosti, ni do usvajanja funkcionalnih znanja. U tom smislu, razvijanje kulture, tehnike i osposobljavanje za samostalno učenje sasvim logično bismo postavili kao primarni zadatak intelektualnog vaspitanja.

Veliki broj autora u okviru zadataka intelektualnog vaspitanja navodi osposobljavanje za kulturu i tehniku intelektualnog rada, s tim da se razlike očitavaju u terminološkom određenju: osposobljavanje za samostalno sticanje znanja, samoobrazovanje i razvoj kulture i tehnika intelektualnog rada (Đorđević 1990), razvoj kulture intelektualnog rada – pronalaženje novih izvora za saznanje i korištenje (Mikanović 2016), razvoj kulture samostalnog učenja i samoobrazovanja (Kulić, Rajčević, Arsić i Minić 2019), razvijanje interesovanja, ljubavi i navike za intelektualni rad, samostalno sticanje znanja, navika, kao i njihovo korištenje u rješavanju svakodnevnih problema (Dmitrović 2002). Razliku predstavljaju zadaci intelektualnog vaspitanja koje navodi Antonijević (2013), a čije je definisanje detaljnije operacionalizovano pa u nekoliko zadataka možemo prepoznati elemente učenja učenja: formiranje sklonosti i navika različitih intelektualnih aktivnosti; razvijanje kulture radoznalosti prema novom i neistraženom; razvijanje različitih sklonosti i interesovanja; razvijanje kompetencija za samoobrazovanje i samoučenje. Mikanović (2016) navodi da se prilikom ostvarivanja zadataka u okviru drugih područja vaspitanja istovremeno realizuju i zadaci intelektualnog vaspitanja. Kompleksnost intelektualnog vaspitanja čini veći broj komponenti, a među njima je i kultura intelektualnog rada, pod kojom Mikanović podrazumijeva osposobljenost za učenje, služenje literaturom, pronalaženje i korištenje izvora znanja, vođenje bilješki i sl. Stoga kulturu intelektualnog rada posmatramo kao primarni zadatak intelektualnog vaspitanja kao jedne od komponenti, koja je bez sumnje kvalitetno ishodište i temelj za progresivan razvoj svih područja, odnosno cjelokupne ličnosti pojedinca.

3. UČENJE UČENJA U KONTEKSTU PERMANENTNOSTI

Savremeno i umreženo društvo ukazuje na potrebe pojedinaca, i to onih koji nisu statični već dinamični, kako na profesionalnom planu tako i u svakodnevnom životnom funkcionisanju. Permanentno usavršavanje i učenje jedan je od imperativnih zahtjeva savremenog društva. Zbog svog značaja škola se trajno nalazi na vjetrometini reformskih nastojanja, sa ciljem uspješnijeg usklađivanja s potrebama društva (Livazović i Janković 2015). Osposobljavanje za cjeloživotno učenje je koncepcija koja više ne predstavlja novinu, već je ustaljena, a u okviru nje kompetencija učenja tretira se kao neophodna ne samo u obrazovnom kontekstu već i u bilo kojem drugom. Brzo i samouvjerenom rukovanje promjenjivim i preplavljujućim informacijama i podacima kao i njihovo transformisanje su ključne vještine potrebne da bi se udovoljilo zahtjevima umreženog društva. Neizostavni akter takvog konteksta je učenik koji zna da odgovori na pitanja ko sam, odakle dolazim, kuda idem i zašto, odnosno koji ima sposobnosti preuzimanja odgovornosti za sebe, razvijenu samosvijest i samoprocjenu učenja. Iz tog razloga, koncept moći učenja mora se shvatiti kao dio složenog sistema u kojem se formiraju identiteti kompetentni za 21. vijek (Deakin Crick 2007).

Ovladavanje različitim kompetencijama, koje su od značaja za realizaciju različitih aktivnosti u procesu doživotnog obrazovanja i učenja, odvija se i u oblasti intelektualnog vaspitanja jer realizacijom zadataka intelektualnog vaspitanja omogućava se da učenici razviju različite kognitivne sposobnosti i vještine (Antonijević 2013). Isti autor intelektualno vaspitanje vidi kao osnovu cjeloživotnog učenja. Upravo osposobljavanjem za samostalno učenje i razvojem kulture i tehnike intelektualnog rada omogućavamo razvoj kognitivnih sposobnosti, usvajanje znanja i umijanja, te formiranje pogleda na svijet, pa će osnovni resurs savremenog društva biti pojedinac koji je ovladao učenjem učenja. Postavlja se pitanje na koji način dovodimo u vezu ovladanost kompetencijom učenja, doživotno učenje i održivi razvoj kognicije? Intelektualna aktivnost ima sasvim određenu ulogu u tom procesu, tačnije ukoliko učenje nije mehaničko, opadanje kognitivnih sposobnosti bi vrlo vjerovatno moglo da se uspori. Različiti oblici intelektualnih aktivnosti i „gipkost“ učenja, postavljanje pitanja, analiziranje, upoređivanje i druge misaone operacije bi svakako mogle doprinijeti kako progresivnom razvoju tako i u periodu odraslog doba. Pojedinac kome je krajnji cilj mehanički zapamtiti i reprodukovati sadržaj učenja ne može posjedovati oduševljenje i radoznalost za isto, kao ni biti motivisan za stvaranje sopstvenog mišljenja, kritičku analizu ili nove pretpostavke, a biti potpuno statičan

u bilo kojoj vrsti djelatnosti ne donosi rezultate. Bilo koja aktivnost u formalnom, neformalnom i informalnom obrazovanju zahtijeva kompetencije učenja učenja kako ta aktivnost ne bi bila površna, neorganizovana i na koncu besmislena. Zato smo mišljenja da razvijanje kulture i tehnike intelektualnog rada, osposobljavanje za učenje učenja ima karakteristike permanentnosti, kao i da sa takvim učenjem treba početi u najranijem dobu.

U *Kurikulumu međupredmetne teme Učiti kako učiti* (2019), namijenjenom za osnovnu i srednju školu u Hrvatskoj, ističe se da učenje učenja doprinosi cjeloživotnom osposobljavanju, obrazovnom, profesionalnom statusu pojedinca, a obuhvata sposobnost organizovanja i regulisanja sopstvenog učenja, pojedinačno ili u skupinama, sposobnost efikasnog upravljanja učenjem, rješavanje problema, usvajanje, obradu, vrednovanje informacija, vrednovanje samog učenja, integrisanje učenja u različitim situacijama. Značaj regulisanja sopstvenog učenja ističu i drugi autori, navodeći: „Samoregulacija je važna jer je glavna funkcija obrazovanja razvoj vještina cjeloživotnog učenja“ (Zimmerman 2002: 66). Antić (2015) navodi da je u većini domaćih i evropskih obrazovnih dokumenata jedan od ishoda obrazovanja na svim nivoima i u svim kontekstima osposobljenost učenika za cjeloživotno učenje. Ako učenik adekvatno planira vrijeme, traga za nejasnim i nedorečenim, zna i razumije da uči, vrlo je vjerovatno da će svaku aktivnost učenja tokom cijelog života znati unaprijediti, vođen iskustvima stečenim u mlađoj životnoj dobi. Cjeloživotnost procesa vaspitanja i obrazovanja je uslovljena društvom, a savremeno društvo odražava karakter cjeloživotnosti u okviru sva tri osnovna pojma pedagogije.

Prema preporuci Evropskog parlamenta o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje navodi se osam međusobno povezanih ključnih kompetencija među kojima je kompetencija učenja (Tot 2010), a upravo u središtu nauke o vaspitanju su problemi učenja i učenje učenja kao temelja cjeloživotnog učenja (Giesecke 1993). Autor postavlja pitanja: šta djeca uče, od koga uče, u kakvim uslovima i kakve uticaje imaju roditelji, škola i mediji? Svemu ovome dodali bismo još jedno vrlo značajno pitanje: Na koji način djeca uče? Preporuke ključnih kompetencija iz 2006. godine revidirane su 2018. i Vijeće Europske unije (2018) navodi da treba obuhvatiti niz obrazovnih okruženja kao i primjenu dobrih praksi kojim će se odgovoriti na potrebe onih koji rade sa mladima. Revidirana verzija, kompetenciju učenja učenja posmatra zajedno sa ličnom i socijalnom, ne odvajajući je od ličnog, društvenog i tjelesnog blagostanja, učenja i razvoja u različitim životnim situacijama.

4. DETERMINISANOST UČENJA UČENJA

Porodicu i školu možemo posmatrati kao dva ključna faktora, konstitucione elemente koji uslovljavaju razvoj kompetencije učenja. Naime, u ranom periodu razvoja djeteta porodica može uticati na formiranje radnih navika, na sposobnost planiranja rada, usmjeriti dijete, uticati na to da dijete voli, cijeni i poštuje rad. U predškolskom, osnovnoškolskom kao i daljem obrazovanju takvo željeno ponašanje se nastavlja, kako po pitanju radnih navika tako i navika kulture i tehnike intelektualnog rada. U kontekstu škole takav uticaj bi bio intencionalan, a u kontekstu porodice bi imao karakter i intencionalnosti i spontanosti. Zadatak roditelja (ili staratelja djece), naručito u mlađim razredima osnovne škole, je da putem mehanizama podrške usmjere dijete da redovno izvršava svoje školske obaveze, da prilikom preispitivanja i pomoći pri učenju „osluškuju“ da li dijete uči mehanički ili sa razumijevanjem. Zadatak je roditelja da zajedno sa djetetom naprave plan učenja, kao i da zajedno sa djetetom postavljaju pitanja i hipoteze, provjeravaju hipoteze, odvajaju bitno od nebitnog, djetetu nešto skiciraju ili ilustruju putem mape uma. U realizaciji ovog zadatka prvorazredan je značaj predškolskih i školskih ustanova koje putem edukativnih radionica mogu pomoći roditeljima u razvijanju svijesti o značaju učenja učenja. Veliki je broj istraživača koji su nastojali postaviti ciljeve u učenju, u upravljanju vremenom, samoevaluaciji, u strategiji učenja, dodatnoj pomoći i informacijama koje su neophodne učeniku, međutim, mali je broj nastavnika koji zaista pripremaju učenike za samostalno učenje (Zimmerman 2002). Kompetentnost učenja učenika u direktnom je odnosu sa radom nastavnika. Da bismo osposobili učenike za učenje neophodno je početi od osposobljavanja samih nastavnika i predočiti im značaj i ishod obučavanja učenika za učenje. Često se čuju pritužbe i od samih prosvjetnih radnika da se znanje učenika svodi na reprodukciju bez razumijevanja ili da učenici ne uče. Postavlja se pitanje koliko svaki pojedini nastavnik ukazuje učenicima na to kako učiti ili smatraju to obavezom nekog drugog? Beara, Popović i Jerković (2019) ističu da postoje dvije nastavne filozofije koje dominiraju već nekoliko decenija i da nastavnici koriste onu u kojoj prepoznaju sopstvena uvjerenja. Prva je tradicionalistička i odnosi se na nastavu u kojoj je orijentacija na predmet, odnosno na sadržaje koje treba obraditi, a druga je konstruktivistička u kojoj učenik i nastavnik izgrađuju znanja, učenje je samo-regulisano i uče se vještine učenja.

Sadržaj sam po sebi ima smisao, potom nastavnikovo izlaganje treba da bude smisljeno, logično i primjereno učenicima, a da bi se obezbijedilo razumijevanje

potrebno je obratiti pažnju na to šta je učenicima novo, šta već znaju o tome, navoditi primjere iz svakodnevnog života, pokušati povezati sadržaj gradiva sa drugim predmetima, povezati sadržaj sa onim što se ranije učilo, objasniti manje poznate riječi i izraze, podsticati učenike da pronađu glavne ideje odnosno odvoje bitno od nebitnog, da prave tabele, šeme ili neke druge preglednike gradiva, podsticati učenike da pronalaze sopstvene primjere i da se izraze svojim riječima (Lalović 2009). Učenici ne koriste dovoljno tehnike učenja, a zadatak je nastavnika kao osobe koja je angažovana u vođenju i realizaciji različitih ciljeva, da obuče učenike a i sami primjenjuju u učionici različite tehnike učenja učenja (Dunlosky et al. 2013).

Nastavnik je mentor u procesu učenja učenja učenika na putu koji počinje identifikacijom osobe koja uči, motivacijom, kreće se kroz svijest i razvoj moći učenja sve do cijenjene kompetencije i fonda znanja (Deakin Crick 2007). Nastavnik je ključni akter razvijanja sposobnosti za učenje, jer veliki broj učenika nema dovoljno znanja o strategijama učenja i smatraju da je dovoljno samo ponovno čitanje i memorisanje gradiva kako bi dobili dobru ocjenu (Mihajlović 2013). Zadatak je učitelja da bude organizator i motivator učenja. To ne umanjuje njegov značaj i ulogu, nego je mijenja (Rajčević 2018), štaviše čak je čini složenom, jer naučiti učenike najvažniji je resurs, recipročan krug koji se višestruko vraća kako nastavniku, učeniku tako i cjelokupnom vaspitno-obrazovnom procesu. „Nekada je dovoljno pitati studente da ekspliciraju svoju praksu učenja i nastavnici će dobiti dragocene podatke“ (Antić 2015: 150). Zadatak nastavnika je da utiču na odbacivanje i neprisustvo prokrastinacije kod učeničkih školskih obaveza, a time podrže čuvenu narodnu poslovicu „što možeš danas, ne ostavljaj za sutra“. Dmitrović (2002) navodi da se pedagoška nauka više bavi kulturom i radom nastavnika, a veoma malo kulturom i usavršavanjem rada učenika i samoučenjem učenika. Ako bolje razmislimo, zadatak je nastavnika da razvija metakognitivno učenje. Jednim istraživanjem potvrđeno je da primjena i insistiranje na Blumovoj taksonomiji u nastavi (program nazvan Blumovanje) doprinosi boljem akademskom postignuću, ali i da učenici koji vladaju različitim strategijama učenja ostvaruju bolja postignuća na testovima znanja (Radulović, Stančić i Bulatović 2019).

Među determinantama učenja učenja nalazi se i udžbenik kao nastavno sredstvo kojim se učenici svakodnevno služe. Naime, prilikom učenja u školi pojedinac se individualno, u paru ili grupno služi udžbenikom, a potom i prilikom samostalnog rada kod kuće. U razvoju kulture i tehnike intelektualnog rada učenika značajno mjesto zauzimaju strukturni elementi udžbenika. Pored osnovnog teksta u udžbeniku, od bitnog značaja je dopunski i pojašnjavajući tekst, cilj učenja predstavljen u

udžbeniku, upućivanje na ilustrativni materijal, postavljene hipoteze u udžbeniku, upućivanje na dopunske izvore, zadaci za rješavanje, postavljena pitanja, rječnik nepoznatih pojmova i sl. Ako tekst u udžbeniku sadrži i didaktičku aparaturu i ako su oblikovani tako da vode učenika kroz proces učenja (različita naglašavanja u tekstu, pitanja i sl.) onda mogu biti od odlučujuće pomoći (Antić 2014; Ivić, Pešikan i Antić 2008, prema Antić 2015). Prilikom učenja, primjera radi, nekih prirodnih pojava (kruženje vode u prirodi), učeniku će značiti da pored osnovnog teksta u udžbeniku obrati pažnju i na ilustraciju koja prati tekst, da pročita postavljeni zadatak ili zanimljivost. Kovačević (2011) ističe da udžbenik dobija svoj puni smisao kada samostalno, bez prisustva kompetentnog odraslog, upravlja učenjem kod kuće, te se tada zaista nalazi u ulozi nastavnika. Stoga možemo da kažemo da se udžbenik kao nastavno sredstvo, pored roditelja, škole i nastavnika, može posmatrati kao determinišući faktor procesa učenja učenja. U analize učenja učenja može nam poslužiti i Jorgićev (2013) komparativni pregled savremenosti i tradicije intelektualnog vaspitanja u različitim kontekstima, koji indirektno ukazuje i na aspekt učenja učenja navodeći indikatore kvaliteta školskog učenja, strukturne elemente savremenog udžbenika, fokus samog procesa učenja, fokus na angažovanje sposobnosti višeg reda i sve ono što ustvari posmatramo kao determinante učenja učenja.

5. UČENJE UČENJA KAO VIŠESLOJNA DIMENZIJA

Učenje učenja karakteriše složenost aktivnosti, od planiranja, praćenja, regulisanja sopstvenog učenja do vrednovanja. Akcije subjekata (u ovom slučaju učenika) su od ključnog značaja, te je neophodno upućivati učenike na aktivnosti saznanja i aktivnosti višeg reda. Motivaciju za učenje učenja ne treba posmatrati isključivo kroz školsku ocjenu, već kroz kvalitet znanja i osposobljenost koja podrazumijeva snalaženje u različitim životnim situacijama. Učenik je i objekat i subjekat učenja (Vilotijević 1999; Rajčević 2018), a naučiti učenike kako da uče jednako je važno kao i stečeno znanje pojedinog nastavnog predmeta koje može na kraju školovanja da zastari, dok naučena sposobnost učenja ne može (Jagarinec 2019). Polazna tačka za učenje učenja nalazi se u aktivnostima subjekta u odnosu na objekte saznanja, a ne u prostom djelovanju sadržaja i nastavnika (objekata) na subjekta (Lalović 2009). „Pod pojmom učenje učenja podrazumevamo sve metode i tehnike sticanja znanja i veština, tj. organizovan proces osposobljavanja za samoučenje“ (Dmitrović 2002:

76). Učenje učenja je inherentno metakogniciji, pa se često naziva i meta-učenje ili praćenje i regulisanje vlastitog procesa učenja. Metakognicija je više od spoznaje, razmišljanje višeg reda, svjesnost procesa učenja koja omogućava planiranje i praćenje vlastitih mentalnih aktivnosti, organizaciju vlastitog učenja kao i upravljanje vremenom i informacijama (Bakračević Vukman 2007, prema Jagarinec 2019). Kompetencija naučiti kako učiti predstavlja sposobnost organiziranja vlastitog učenja, uključujući učinkovito upravljanje vremenom i informacijama, poznavanje vlastite preferirane strategije učenja, jake i slabe strane svojih vještina te traženje pomoći i savjeta za njezino savladavanje (Tot 2010). Učenici uključeni u ovaj proces planiraju svoje učenje, prate lični napredak učenja te u skladu sa tim vrše promjene, tragaju i otkrivaju informacije, kritički razmišljaju, izbore se sa situacijama neuspjeha, kontrolišu negativne emocije, saraduju sa drugima, organizuju mjesto, vrijeme i okruženje za učenje, prepoznaju nepoznate pojmove i pojašnjavaju ih, prave bilješke, mape uma i nagrađuju sebe za postignuti uspjeh.

U *Kurikulumu međupredmetne teme Učiti kako učiti* (2019) za osnovne i srednje škole u Hrvatskoj se navode jasni ciljevi učenja: učenik se koristi različitim strategijama i upravlja informacijama; učenik upravlja svojim učenjem tako što postavlja ciljeve; planira, prilagođava i samovrednuje učenje; učenik poznaje vrijednosti učenja; pokazuje interes za učenje; prepoznaje svoje motive, reguliše emocije; stvara prikladno fizičko i socijalno okruženje za učenje. Jagarinec (2019) dovodi u vezi učenje učenja i epistemologiju kao nauku o mogućnostima, korijenima i dometima ljudskog saznanja. Ima smisla, jer je kompetentnost u učenju ustvari epismemološki odgovor na pitanje *kako da znam to što trebam da znam?* Dmitrović (2002) ističe da proces učenja započinje shvatanjem cjeline teme nakon čega slijedi analitički proces upoznavanja dijelova. Sažimanje teksta u teze, kao i pravljenje bilješki o gradivu, može da predstavlja značajne tehnike učenja, čiji je smisao u otkrivanju opštih ideja, većoj preglednosti i isticanju pojedinosti. Potrebno je odrediti kada i šta će se učiti, dosljedno se pridržavati plana, voditi računa o ravnomjernom opterećenju rada i odmora, učiti redovno, započinjati sa težim gradivom jer je tada čovjek odmorniji, stvarati naviku učenja na istom mjestu, uložiti napor, skoncentrisati se na učenje i imati zdrave navike sna (Rajčević 2018). Ažman (2012) govori o tri međusobno povezane dimezije kompetencije učenja učenja. Prva dimenzija nazvana je motivacijska kompetencija učenja učenja i povezana jer sa socijalnim kontekstom, druga je nazvana kognitivno područje, a treća metakognitivno područje, a koristi se i naziv samoregulacija učenja ili samoregulisano ponašanje u učenju (Peng 2012; Mirkov 2013).

U istraživanju koje je obuhvatilo 334 učenika osmog razreda pokazalo se da učenici među kompetencijama na drugo mjesto rangiraju indikatore učenja učenja (Tot 2010). Na uzorku od 57 studenata fakulteta došlo se do pokazatelja da 77,19% njih prilikom učenja samo čitaju tekst (22,81%), čitaju i podvlače (24,56%) čitaju, podvlače i preslišavaju se (24,56%), što je zabrinjavajući podatak kad se smjesti u kontekst učenja na fakultetu (Antić 2015). I drugi autori navode da studenti najčešće koriste strategije podvlačenja i pravljena bilješki, a veliki broj učenika misli da je dovoljno ponovno čitanje i ponavljanje gradiva (Mirkov 2009). Stoga smo stava da se učenje učenja uči, i to od bazičnih temelja, jer se u suprotnom ulaže dodatni trud na višim nivoima obrazovanja, vrlo često i uzaludan. To oslikava dobro poznatu maksimu „bolje spriječiti nego liječiti“. Neosposobljenost u učenju može da rezultira deficitom u procesu cjeloživotnog učenja u svim kontekstima.

6. INTEGRATIVNI PRISTUP UČENJU UČENJA

Učenje učenja posmatramo i kroz integrativni pristup koji objedinjava više fenomena, povezujući ih u smislenu cjelinu. Učenje učenja u sebi obuhvata mnoge različite vaspitne pojave i fenomene djelujući kao integrisana cjelina. U ovom dijelu došli smo na ideju da učenje učenja posmatramo kroz integraciju sa: intencijom, formalnim, neformalnim i informalnim karakterom učenja, obrazovnim i vaspitnim karakterom u harmoničnom jedinstvu, svjesnom aktivnošću vaspitanika, opštim principima vaspitnog rada, metodama i sredstvima vaspitanja, kao i etapama nastavnog procesa.

Učenje učenja možemo posmatrati kroz integraciju sa pojmom intencionalnosti kao jednom od karakteristika vaspitanja, a učiti kako se uči nikako ne podrazumijeva spontanu djelatnost već učenje učenja posmatramo kao ujedinjenje sa namjerom, kao djelatnost koju učimo, koja ima svoju svrhu i cilj, a to je osposobiti učenike da razumiju ono što uče, da povezuju, analiziraju, misle, budu svjesni sopstvenih znanja i primjenjuju ih. Analizirajući vezu učenja učenja i intencionalnosti nailazimo na stav da je suština čovjekovog učenja svjesna usmjerena aktivnost i intencionalnost mišljenja, na stav da ljudsko učenje ima neke elemente životinjskog učenja, ali je zbog svoje intencionalnosti drugačiji proces (Dmitrović 2002). Osposobljen pojedinac sa razvijenom kompetencijom učenja svoja znanja i vještine može da primjeni i u informalnom i neformalnom kontekstu, a ne samo kada je riječ o efikasnoj usvojenosti obrazovnih sadržaja u školi. Plan rada, reflektivni osvrt, tehnike rada, neophodan alat za rad, vrijeme i informisanost su elementi koji će učiniti bilo koju drugu aktivnost kvalitetnom. Primjera radi, tako osposobljen i organizovan pojedinac će vjerovatno

biti među najboljim radnicima u nekom preduzeću. U porodičnom kontekstu će biti posvećen, odgovoran i organizovan roditelj, u školskom okruženju kvalitetan nastavnik ili odličan učenik, u zanatskom poslu dobar obrtnik. Sve navedeno implicira da kompetentnost u učenju nema samo obrazovni značaj već i vaspitni, što je sasvim očekivano znajući da su vaspitanje i obrazovanje dva pojma koja se posmatraju u harmoničnom jedinstvu. Na engleskom govornom području, pojedini autori koriste izraze kognitivno obrazovanje i kognitivno vaspitanje. Kognitivno obrazovanje nastoji da unaprijedi mentalne vještine učenika kako bi mogli da vode konstruktivan i zadovoljavajući život, a vaspitanje inteligencije je u srži sazajnog vaspitanja (Sternberg 2013).

Praksa koja najviše određuje šta se zapravo dešava u učenju je praksa ocjenjivanja. U školama još uvijek dominira praksa ocjenjivanja i testiranja koja se fokusira na sumativnu procjenu ishoda učenja, a ne na formativnu praksu koja podržava i jača učenike (Deakin Crick 2007). Niti jedan oblik vrednovanja ne bi trebao da podliježe dominaciji, naprotiv trebalo bi da su međusobno uslovljeni, jer učenje učenja je najmoćnije sredstvo i rezultat sumativnog vrednovanja i podizanja standarda postignuća. Kao što ističe Deakin Crick (2007), podizanje standarda postignuća je važno, ali to je samo jedna strana medalje. Jednaka pažnja treba se posvetiti i učenju učenja i razvoju namjernih doživotnih učenika. Ovo je možda i jedini autor koji uvodi pojam namjerni učenici, pod kojim podrazumijeva učenike koji preuzimaju odgovornost za sopstveni put učenja, koji imaju razvijen osjećaj identiteta i vlasništva učenja, koji su svjesni sebe kao učenika, regulišu svoje učenje, postavljaju pitanja, a upravo postavljanje pitanja u sebi koja su često nevidljiva postaje ključno za učenje učenja. Jedan savjet upućen učeniku školskog uzrasta oslikava značaj vlastitih napora u procesu sticanja znanja: „Seti se samo kada si bio mali, malecki, i kada si krenuo u prvi razred. Tada se učiteljica 'ubijala' od napora da tvoje drugare, drugarice i tebe nauči da pišete slova. Ali, znaš i sam, nikako ne bi naučio da si samo posmatrao kako učiteljica piše slova, da i ti jednog dana nisi počeo da vežbaš da ih sam napišeš. Znači, nema nikakvih vila iz bajki koje će učiti umesto tebe...“ (Petakov Vucelja 2004: 6, prema Rajčević 2018: 52). Navedeni primjer jasno očitava povezanost i objedinjavanje učenja i svjesne aktivnosti vaspitanika. Prilikom analize problematike učenja učenja vidljiva je integrativnost sa opštim principima vaspitnog rada, ali pored njih takođe i sa opštim metodama i sredstvima vaspitanja. Učenje učenja oslanja se ustvari na uopštena pedagoška iskustva te se istim treba i rukovoditi, što implicira uvažavanje pedagoških saznanja u radu. Ispoštovan je i princip svjesne aktivnosti posebno kada je riječ o metakognitivnom razmišljanju u učenju, podrazumijeva i princip individu-

alizacije prilikom samostalnog učenja ali i socijalizacije kada se učenje odvija u grupi. Efekti učenja učenja obezbjeđuju jedinstvenu vaspitnu usmjerenost u svim kontekstima. Kada govorimo o metodama vaspitanja kao „ustaljenog postupka usmjerenog na postizanje nekog cilja u nauci ili praktičnoj djelatnosti“ (Trnavac i Đorđević 2005) na raspolaganju je pluralizam postupaka usmjeren ka cilju osposobljavanja za učenje. Uvjeravanje u ispravnost adekvatnih postupaka učenja je osnova, ali u sebi sadrži i vježbanje i navikavanje. Ako u bilo kom momentu upotrebimo pohvalu ili nagradu kao sredstvo metode podsticanja, to rezultira još većom motivacijom i zainteresovanošću za proces učenja i ličnog učenikovog osposobljavanja za efikasno učenje.

7. ZAKLJUČAK

Ovaj rad predstavlja inicijalno teorijsko istraživanje fenomena kulture i tehnike intelektualnog rada, i može da posluži kao osnova za buduća empirijska istraživanja koja kulturu intelektualnog rada posmatraju kao osnovu cjeloživotnog učenja u bilo kom kontekstu. Efikasno učenje ili razvijanje kompetencije učenja rezultat je brojnih faktora koji se moraju posmatrati u jedinstvu. Izostajanje bilo kog faktora označava nedosljednost, a samim tim i gubljenje koherentne cjeline, što rezultira oskudnošću radnih navika učenja. Kultura intelektualnog rada, kao što smo istakli u radu, ne odnosi se isključivo na intelektualnu komponentu. U najužoj vezi je sa radnim vaspitanjem, kako u pogledu razvijanja radnih navika tako i u pogledu rada u svakodnevnom životu. Pored toga što postoje determinante koje utiču na proces učenja učenja, i samo učenje učenja može postati determinišući faktor kvalitetnog razvoja mentalnog zdravlja, fizičkog, moralnog, estetskog ili socijalnog razvoja, razvoja samopoštovanja, pozitivne slike o sebi i unapređivanja učeničke pozicije i uloge. Višeslojna dimenzija učenja učenja sadrži etape i međusobno povezane strukturne elemente čija primjena utiče na holistički razvoj ličnosti učenika. Razvijanje kulture i tehnike intelektualnog rada u tom smislu posmatramo kao primarni zadatak. Pedagoške implikacije se najviše ogledaju u valjanosti, važnosti i opravdanosti osposobljavanja za učenje učenja, ukazivanju na futurološki ishod jer naučena sposobnost učenja ne stari, primjeni u različitim kontekstualnim okruženjima, te primjeni široke lepeze aktivnosti ove kompetencije i intencionalnih postupaka u stimulanju učenja učenja. Savremeno društvo zahtijeva pojedince od akcije koji su osposobljeni da se snalaze u različitim situacijama, kreativce koji misle i svakodnevno čine svoj razvoj progresivnim i dinamičnim, a osposobljenost u učenju

ili naučenost učenja predstavlja upravo temelje za samostalnost i snalaženje u različitim situacijama pa se u futurološkom smislu može se posmatrati kao čvrst temelj individualnog i društvenog razvoja u 21. vijeku.

LITERATURA

1. Antić, Slobodanka (2015), "Kompetencije za efikasno učenje iz perspektive studenata", *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 14(2), 133-154.
2. Antić, Slobodanka (2014), *Udžbenik kao instrument za konstrukciju i ko-konstrukciju školskog znanja*, Doktorska disertacija, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
3. Antonijević, Radovan (2013), "Intelektualno vaspitanje u funkciji pripreme za doživotno učenje", *Andragoške studije*, 2, 79-94.
4. Ažman, Tatjana (2012), *Kompetenca učenja učenja*, Andragoški centar Slovenije, Ljubljana
5. Beara, Mirjana, Daliborka Popović, Ivan Jerković (2019), "Nastavnici kao stručnjaci za učenje – između nastavne filozofije i refleksivne prakse", *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 44(2), 79-94.
6. Branković, Drago, Mile Ilić (2003), *Osnovi pedagogije*, Comesgrafika, Banja Luka
7. Deakin Crick, Ruth, (2007), "Learning how to learn: The dynamic assessment of learning power", *The Curriculum Journal*, 18(2), 135-153.
8. Dmitrović, Petar (2002), *Osnovi pedagogije u svjetlu promena*, Pedagoški fakultet, Bijeljina
9. Dunlosky, John, Katherine Rawson, Elizabeth Marsh, Mitchell Nathan, Daniel T. Willingham (2013), "Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology", *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4-58.
10. Đorđević, Jovan (1990), *Intelektualno vaspitanje i savremena škola*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstava, Sarajevo
11. European Commission (2007), *Key competences for lifelong learning: European reference Framework*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg
12. Giesecke, Herman (1993), *Uvod u pedagogiju*, Educa, Zagreb

13. Jagarinec, Tanja (2019), "Učenje učenja", *Varaždinski učitelj, digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 2(2), 60-66.
14. Jorgić, Draženko (2013), "Tradicionalno i savremeno u intelektualnom vaspitanju", *Nauka i tradicija*, 2(2), 583-595.
15. Kovačević, Zorica (2011), *Instrukcije za samostalno učenje u udžbenicima za mlađe razrede*, Učiteljski fakultet, Beograd
16. Kulić, Radivoje, Petar Rajčević, Radomir Arsić, Vesna Minić (2019), *Pedagogija, temeljna pitanja*, Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja, Leposavić - Kosovska Mitrovica
17. *Kurikulumu međupredmetne teme Učiti kako učiti za osnovne i srednje škole* (2019), Ministarstvo znanosti i obrazovanja, Hrvatska, *Narodne novine*, br. 7/2019
18. Lalović, Zoran (2009), *Naša škola, metode učenja/nastave u školi*, Zavod za školstvo, Podgorica
19. Livazović, Goran, Boris Janković (2015), "Organizacijsko učenje u školi", *Pedagoška istraživanja*, 12 (1-2), 55-68.
20. Mihajlović, Tatjana (2013), *Samostalno učenje i obrazovno-vaspitna postignuća*, Filozofski fakultet, Banja Luka
21. Mikanović, Brane (2016), *Naučni razvoj pedagogije i područja vaspitanja*, Grafomark, Banja Luka
22. Mirkov, Snežana (2013), *Učenje – zašto i kako*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd
23. Mirkov, Snežana (2009), "Mogućnosti obuke za primenu strategija učenja kroz nastavu", *Nastava i vaspitanje*, 58(2), 169-184.
24. Peng, Cuixin (2012), "Self Regulated Learning Behavior of College Students of Art and Their Academic Achievement", *Physics Procedia*, 33, 1451-1455.
25. *Preporočilo Evropskega Parlamenta In Sveta z dne 18. Decembar 2006. o ključnih kompetencah za vseživljensko učenje 2006/962/ES*
26. *Preporuke Vijeća Europske Unije od 22. Svibnja 2018. o ključnim kompetencijama cjeloživotnog učenja*, Službeni list Europske Unije 2018/C, 189/01
27. Radulović, Lidija, Stančić, Milan, Bulatović, Marija (2019), "Strategije učenja i postignuće učenika – iskustvo jednog obrazovnog programa", *Inovacije u nastavi*, XXXII (1), 1-15.
28. Rajčević, Petar (2018), "Učenje i didaktički značaj učenja učenja", *Zbornik radova učiteljskog fakulteta Prizren Leposavić*, 12 , 43-59.

29. Haywood, Carl, (2013), "What is cognitive education?", *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 12(1), 45–58.
30. Tot, Daria, (2010), "Učeničke kompetencije i suvremena nastava", *Odgojne znanosti*, 1(19), 65-78.
31. Trnavac, Nedeljko, Jovan Đorđević (2005), *Pedagogija, udžbenik za nastavnike, deseto izdanje*, IP Naučna knjiga Komerc, Beograd
32. Vilotijević, Mladen (1999), *Didaktika 1, predmet didaktike*, Učiteljski fakultet, Beograd
33. Zimmerman, Barry (2002), "Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview", *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.

LEARNING ABOUT LEARNING IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL THEORETICAL KNOWLEDGE

Summary:

Learning any type of material or any activity can be a burden for an individual. If we are dealing with individuals at younger age periods, then that burden becomes even heavier. Practice shows that students are generally not willing to learn, and there are more and more educators who are dissatisfied with the way students learn at all age levels. We should look for the result of dissatisfaction in the causes, and the task of educators should be to instruct students to primarily learn to learn. Dissatisfaction should be sought in the causes, and the task of educators would be to instruct students to primarily learn to learn. The goal of the paper is a consistent theoretical review of learning to learn, viewed through a kind of "binocular" of the author for the analysis of the problems of learning to learn, based on "listening" to practice. Using the method of theoretical analysis, we elaborated the theoretical foundations and performed an analysis of the available literature on the issue of learning to learn, observing the same in its way through permanence, determinism, integrative, multi-layered dimension, and intellectual education. reviewing the literature that deals with the issue of learning, we tried to point out the importance of the same, to develop theoretical foundations that will help all those who are engaged in educational work in developing awareness of the importance and popularization of this issue on the one hand, and on the other hand, it can represent a foundation for some future research.

Key words: intellectual education; learning competence; metacognition; independent learning; learning to learn

Adrese autora
Authors' address

Ranka Perućica
Univerzitet u Istočnom Sarajevu
Medicinski fakultet Foča
ranka.perucica@ues.rs.ba

Sanja Živanović
Univerzitet u Istočnom Sarajevu
Medicinski fakultet Foča
sanja.zivanovic@ues.rs.ba

Draženko Jorgić
Univerzitet u Banjoj Luci
Filozofski fakultet
drazenko.jorgic@ff.unibl.org