

ЗНАЧАЈ САМОСТАЛНОГ УЧЕЊА

Сажетак: Учење је сложен процес мењања индивидуе који се одвија читавог живота. Да би било успешно важно је ученике научити учењу, тј. оспособити их да уче и полако их увести у самостално учење. Самостално и стваралачко стицање знања је највиши ступањ учења, јер унапређује апстрактно мишљење. Знање стечено самосталним учењем је трајније и подстиче позитиван однос према учењу. Систематско неговање и развијање мотивисаности деце да размишљају, истражују и самостално долазе до нових сазнања, утиче да касније имају мање проблема да логички размишљају, повезују садржаје из различитих наставних предмета, самостално уче и доживотно се самообразују.

Кључне речи: учење, самостално учење, компоненте самосталног учења, облици самосталног учења, мотивација

1. Увод

Потребе савременог друштва, које су подстакнуте „експлозијом“ науке и технике и научно-техничком револуцијом, захтевају свестрано образованог појединца који ће се перманентно и доживотно образовати. Информатичко доба у коме живимо засипа нас разноврсним информацијама. Зато учитељ новог миленијума има потпуно нови задатак, а то је – оспособити ученике за проналажење и селекцију вредних, битних и поузданих информација како би перманентно стицали нова знања и развијали способности потребне за живот и рад. Да би пратио сва достигнућа у области којом се бави у животу након завршене школе, неопходно је да се самообразује. Како би после завршене школе могао да се самообразује, важно је током школовања оспособити га за самосталан рад и самостално учење. А да би то постигли неопходно је да у савременој настави доминирају самосталан рад ученика у стицању нових знања из различитих извора, интелектуални напор у трагању и откривању новог, решавање проблема и практична примена сазнатог (Јукић, 2001: 28). Циљ савремене наставе није само усвајање знања већ и подстицање и развијање способности за самостално учење, развијање критичког и стваралачког мишљења, когнитивних и метакогнитивних способности. Самостално учење, самообразовање и доживотно образовање неопходно је у току школовања комбиновати са поучавањем наставника и самоучењем ученика, са тенденцијом да поучавање све више прераста у самоучење, тј. учење уз туђу помоћ у учење без ње.

Задатак учења није више у меморисању и репродуковању знања, већ уз активно и свесно учешће ученика, суштинско схватање појава и процеса и развијање радозналости код ученика. Важно је да ученици уче уз помоћ својих интелигенција: како оних у којима су јаки, тако и оних које још треба изграђивати (Dryden & Vos, 2001: 365). Проблем који се овде намеће је: утврдити систем методичких поступака који ће омогућити ученицима активно усвајање, развијање и примену знања. Проблем је и мотивисаност ученика за такав начин рада и такав прилаз у савладавању програма одређене дисциплине. Мотивисаност треба да се заснива на стварању интересовања за оно што треба да се научи и на могућности откривања нових знања (Грандић, Гајић, 1998).

Образовање данас има важну улогу у друштвеним променама и напретку друштва. Анализе показују да су нужне иновације у наставном процесу, јер садашњи начин и методе наставног рада нису у могућности да дају ефикасне резултате. Многи аутори указују да је решење видљиво у примени иновативних модела наставе, развијању самосталности, стваралачком мишљењу, индивидуализацији, перманентном образовању. Анализирајући васпитно-образовне циљеве који се у најмањој мери остварују у нашој школи, Гајић истиче: формирање умења за решавање проблема, развијање способности комуницирања и дијалога, способност примене стечених знања у новим ситуацијама, развијање самосталности у учењу и интелектуалном раду (Гајић, 2002).

2. Самостално учење

2.1. Учење

Учење је широк појам, али углавном се под учењем подразумева мењање индивидуе које је последица искуства, а не сазревања или развоја индивидуе (Вучић, 1991: 28). Особине, опажаји, искуство о околини која га окружује, социјализација, све су то производи учења. Учење је углавном условљено деловањем индивидуе, а оно зависи од потреба индивидуе и утицаја спољашње средине на њу. Анализирајући карактеристике учења Стевановић истиче да је учење прогресивно и релативно трајно мењање индивидуе настало под утицајем средине и изазвано потребама индивидуе која се мења (Вучић, 1991: 29). Човек се читавог живота прилагођава средини у којој живи истовремено је мењајући како би је прилагодио својим потребама. Напредак у животу, постојање науке, културе и цивилизације не може се замислити без учења. Учење се преноси с генерације на генерацију, али и од једног народа на друге народе. Напредовање у учењу зависи од способности, мотивације и личних особина онога ко учи, али и од способности, умешности и личних особина онога ко поучава. С једне стране, имамо наставника који предаје целом одељењу док ученици слушају, са друге стране имамо ученика који самостално учи служећи се различитим изворима знања. Поучавање наставника је између ове две крајности са задатком да усмери ученике како да самостално открију појмове и изведу закључке. Визек-

Видовић и сарадници наводе три облика поучавања: а) изравно поучавање, б) поучавање вођењем, откривањем и расправом и ц) самостално учење регулирано помоћу повратних информација учитељице (Визек-Видовић и сар., 2003: 334). Самостално учење, као једна од примарних потреба савременог друштва, све више постаје предмет интересовања.

2.2. Самостално учење

У савременом друштву укида се јасна граница између знања, нових достигнућа и развоја комуникацијских и информационих технологија које олакшавају доступност и размену информација. Улога школе се мења, школа постаје „живи организам“ са многим специфичностима које јој дају непоновљив идентитет који се остварује радом, стилем, успијешним методама, начином живљења и рада ученика и наставника у њој. Идентитет данашње школе је динамичан процес који захтијева трајно улагање напора свих актера везаних за реализацију васпитно-образовних циљева и задатака (Михајловић, 2009: 9). Истовремено се намеће потреба за оспособљавањем ученика за целоживотним, самосталним учењем које је последица брзих друштвених промена. Поред основног задатка школе да ученици усвоје знања, школа добија задатак и да подстиче и развија способности ученика за самостално учење, развија критичко и стваралачко мишљење, когнитивне и метакогнитивне способности. Када је реч о самосталном учењу, ученик више није пасивни прималац информација, већ је акценат на активној улози ученика који тражи, ствара и анализира информације. Самостално и стваралачко стицање знања је највиши ступањ учења, јер развија апстрактно мишљење. Знање стечено самосталним учењем је трајније и утиче на позитиван однос према учењу. Образложење за самостално учење има две главне теме интересовања: промовисање самосталности у учењу и прилагођавање индивидуалним разликама (Gage & Berliner, 1998: 432). У новије време користе се бројни термини: самоучење, самообразовање, самоусмерено учење, самонастава, самопланирано учење, перманентно учење, перманентно образовање. За Гарднера самостално учење је стратегија у којој се ученици охрабрују да развијају вештине и способности да размишљају и уче за себе саме (Lesley & Whitebread, 2006: 12). Берман наводи да је самостално учење процес у којем индивидуе преузимају иницијативу да, са или без помоћи других, утврде своју потребу за учењем, да формулишу своје циљеве учења, да пронађу људске и материјалне ресурсе учења, изаберу и остваре стратегије учења и оцене своје резултате учења (Behrman & Schwarz, 2003: 66). Самостално учење подразумева да ученици метакогнитивно, мотивацијски и активно учествују у процесу учења (Zimmerman, 1989; Riding & Rayner, 2001). Кључни појмови самосталног учења могу се представити у равнотежи са самосталним учењем.

потреба за учењем
формулисање циљева и стратегија
управљање и контрола



Самостално учење је самосталан процес трансформације менталних способности и вештине учења (Zimmerman, 1998). То је циклични процес који се одвија у три главне фазе:

- *фаза пре учења*, у којој се остварују неопходни услови за учење. Ученик у овој фази поставља циљеве, планира стратегије учења и дефинише очекивања;
- *фаза учења*, процеси који се одвијају за време самог учења. Ова фаза укључује одржавање пажње, самопоучавање и самонадгледање;
- *фаза након учења*, процеси који представљају реакцију ученика на учење и резултате учења, а најчешће: самовредновање, властите реакције и прилагођавање (Визек-Видовић и сар., 2003).

2.3. Компоненте самосталног учења

Према Ниемвирти (Niemvirth, 1999) самостално учење се састоји из четири компоненте: стратегије учења; самоделатност; циљна оријентација и самопоштовање (Визек-Видовић и сар., 2003: 258–259).

Стратегије учења – Ваинстајн (Weinstein, 1988) под стратегијама учења подразумева свако понашање или мишљење које олакшава координацију информација и на тај начин повећава њихову интеграцију и проналажење.

Стратегија дубоког процесуирања подразумева обраду информација која се темељи на учениковом интересовању за оно што учи. Да би разумео градиво и открио дубље значење материје коју учи он пуно чита, стално поставља питања, упоређује и повезује ново знање са оним што већ зна, води расправе са другима.

Стратегија површинске обраде информација подразумева учење као средство за постизање неког циља (боље оцене). Ученик памти оно што учи не размишљајући, не повезује ново знање са већ постојећим, нити тражи везе између различитих компоненти.

Стратегија самоотежавања подразумева учење без труда и залагања. Разлог оваквог учења је могућност приписивања неуспеха неучењу, а не недостатку способности, тј. то неће бити доказ његове неспособности, већ тога што није учио. Ако ученик не учи а ипак успе он ће то приписати својим способностима.

Иако примена стратегија учења има позитивне утицаје на учење мали број ученика их користи. Разлози за то су најчешће: непознавање технике, недостатак знања о томе када и како их користити, али и мотивационе природе. Уколико су стратегије учења успешне и мотивација се повећава.

Самоделатност – Самостално учење у великој мери зависи од тога колико ученик верује у властите способности и да ли су задаци занимљиви и вредни учења. Да би се ученик когнитивно ангажовао неопходно је да верује у властите способности, да схвати значај усмеравања својих активности и улагања напора. Уверење у самоделатност дели се у три категорије (Skinner et al., 1988):

1. *уверења о контроли* односе се на општа очекивања о мери у којој особа може произвести жељени исход – у овом случају успех у учењу;
2. *уверења о вези средство–циљ* односи се на ученикова очекивања о томе која су средства ефикасна у постизању жељеног успеха у учењу;
3. *уверења о актеру* односе се на ученикова запажања у којој мери поседује средства потребна за успех у школи.

Циљна оријентација – Стратегије учења и исходи повезани су и зависе од циљева које су ученици себи поставили. Бројна истраживања бавила су се идентификацијом различитих типова циљних оријентација, мотивацијским процесима и условима који их изазивају. Два су најчешћа супротна циља: 1) **усмереност на знање насупрот усмерености на извођење**. Ученицима који су усмерени на учење, знање или задатак учење је само по себи циљ, тако да они теже унапређењу своје способности и разумевању градива; 2) **усмереност на учење насупрот усмерености на извођење**. Ученици који су усмерени на извођење тешко могу демонстрирати своје високе способности и добити позитивне процене од других. Николс и сарадници (Nicholls et al., 1985) идентификовали су и трећи циљ, **избегавање труда**. Ови ученици настоје се што лакше провући и уложити што мање труда у учење.

Самопоштовање – Понашање појединца са различитом циљном оријентацијом делимично зависи од тога како опажају своје способности: а) ученици који имају високо самопоштовање улагаће више напора и усмерености на учење и знање; 2) ученици који имају ниско самопоштовање не верују у могућност постизања успеха у учењу и избегаваће улагање напора и унапређење својих способности.

2.4. Приступу учењу

Самостално учење је такав приступ учењу који је са једне стране прилагођен индивидуалним потребама ученика, а са друге стране од њега захтева већу одговорност и веће ангажовање. Самостално учење се понекад догађа на даљину (*distance learning*), што подразумева просторну и физичку удаљеност ученика и наставника. Када су програмски садржаји дизајнирани према индивидуалним потребама појединца говори се о отвореном учењу (*open learning*). Уколико постоји могућност самосталног управљања временом за учење и процесом учења реч је о флексибилном учењу (*flexible learning*). Мотивација, подршка и усмеравање су најважнији фактори успеха самосталног учења. Комбинујући различите компоненте самосталног учења Ниемвирта (Niemvirta, 1999) наводи три приступа учењу:

1. **Интенционални приступ** – ученик је мотивисан и усмерен на задатак. Његов циљ је да што боље научи и разуме оно што учи. Има високо самопоштовање, уверен је да може постићи успех у учењу и сматра да је успех резултат улагања труда. Успех у учењу вреднује према томе колико је научио. Кад је у питању успех у учењу, за њега је битно шта је требало научити, а не колико је способан.

2. **Самојачајући приступ** – ученик је мотивисан за учење због напредовања кроз покушај показивања компетентности. Он не учи зато што га градиво занима и што жели да га разуме, већ да другима покаже колико је способан и зато користити сваку стратегију која му у томе помаже. Има високо самопоштовање, верује у свој успех који углавном приписује својим способностима.
3. **Самозаштитнички приступ** – ученик жели да улагање напора и могућност неуспеха сведе на најмању могућу меру. Циљ овог учења није ни учење само по себи, ни средство да покаже своје способности. Има ниско самопоштовање, а учењу приступа врло пасивно. Не верује у могући успех, а ако и постигне успех, приписује га спољашњим факторима, најчешће фактору среће или понашању учитеља.

2.5. Поучавање ученика самосталном учењу

Важну улогу у процесу самосталног учења имају школа и учитељи. Познато је да је у већини школа заступљена традиционална настава и учење која подразумева наставничково предавање и учениково пасивно усвајање и репродуковање знања. У новије време тежи се реформи образовних система и институција што подразумева: активније учествовање ученика у наставном процесу, коришћење активних метода, истраживачки рад ученика, самостално учење. Промењена улога ученика захтева „новог“ учитеља. Један од његових нових задатака је да подстиче и усмерава ученике на самостални рад и учење. Да би остварио ту улогу неопходно је да добро познаје своје ученике, њихове интелектуалне способности и могућности, претходне успехе, мотивацију. Он постаје саветодавац о начинима стицања информација и даје повратну информацију о напредовању у учењу. Улога учитеља у самосталном учењу ученика огледа се и кроз следеће етапе: 1) вођење самосталног учења, где су ученици у мањој мери способни да усмере свој рад или да буду самодисциплиновани у учењу. У овом случају учитељ треба да проведе одговарајуће време помажући им; 2) кооперативно планирање, где ученици могу да усмере своје активности, али им је у мањој мери потребна помоћ учитеља; 3) појединачна тежња, где ученици могу да дефинишу теме, воде дискусије, лоцирају изворе и држе се временског рока. Овим ученицима учитељ може да буде само критичар, посматрач, публика и колега (Gage & Berliner, 1998: 435).

Бутлер и Вине (Butler & Winne, 1995) наводе да су ученици који самостално уче успешни зато што: приступају анализи задатка који им учитељ да; постављају ефикасне циљеве за учење; примењују адекватне стратегије учења да би остварили постављене циљеве; контролишу свој напредак у учењу и уколико је потребно, мењају приступе учењу. Неки аутори (Sprinthal et al., 1994; Slavin, 1997) предлажу кораке како усмерити пажњу ученика на когнитивне процесе и како поучавати ученике стратегијама учења (Визек-Видовић и сар., 2003: 261–262):

- **Поучавати ученике анализирању задатака и постављању адекватних циљева** – Често ученици не разумеју задатке које им учитељи

постављају, не схватају циљ задатка, не размишљају о задатку већ о томе да не испадну глупи. Да би се ово избегло важно је: разговарати са ученицима о значају анализе задатка; проверити да ли су ученици разумели задатак; објаснити им шта се од њих тачно очекује; разговарати о критеријумима по којима ће се знати да ли су добро обавили задатак; нагласити да први циљ није оцена, већ учење.

- **Директно подстицати коришћење адекватних стратегија учења** – Често се дешава да ученици имају погрешна уверења о начину учења неког градива. Поучавање ефикаснијим стратегијама учења не сме бити наметљиво, већ тако да ученици сами схвате вредност појединих стратегија учења и да се самостално одлуче за њих. Истраживања показују да нека деца, кроз праксу, сама открију боље стратегије учења. Уколико се дете самостално увери да те стратегије доводе до бољег учења, тај приступ може довести до самоконтролисане употребе изразито сложених стратегија учења. Тада је потребно: разговарати са ученицима о процесу обављања конкретног задатка; на примеру конкретних задатака поучавати их ефикасним стратегијама учења; анализирати стратегије које користе за учење и сагледати њихове предности и недостатке.
- **Подстицати ученике да контролишу и надгледају своје учење** – Наставник има задатак: да подстиче ученике да створе јасне критеријуме за процењивање властитог учења; да им помогне да сами процене квалитет свог рада; да их подстиче да размишљају о свом учењу; упути их како да процене делотворност коришћених стратегија и да их модификују уколико је то потребно.
- **Научити ученике да разговарају са самим собом** – Да би повећали своју мотивацију понекад им може помоћи разговор са самим собом („Знам да могу успети!“).
- **Подстицати отворено изношење мишљења** – Неки теоретичари сматрају да отворене расправе у разреду омогућавају учитељу да уочи размишљања код својих ученика, али и да су темељ метакогнитивних тренинга. Учитељ у овом случају може видети на који начин ученици размишљају, уочити потешкоће које имају, истовремено може вредновати колико су ученици усвојили градиво.
- **Подстицати ученике на учествовање и сарадњу** – Ако ученици постану активни учесници у процесу учења, то ће побољшати њихове стратегије учења и њихову мотивацију. На пример: а) ученици поучавају једни друге, ова метода је успешна због чињенице да ученик не може бити пасивни посматрач него мора активно учествовати у процесу учења; б) ученици обострано поучавају, то захтева од ученика да мењају улоге учитеља и ученика, што подразумева да усмеравају пажњу и надгледају размишљање друге особе.

2.6. Облици самосталног учења

Самостално учење има широку примену у наставном процесу, а пре свега у: индивидуалном облику рада, раду у тиму, групном облику рада, истраживачком раду, домаћим задацима.

Индивидуални рад – Индивидуални облик наставног темељи се на индивидуалним разликама између појединаца тј. ученика. Захтеви наставе усклађени су са индивидуалним могућностима ученика и њиховим карактеристикама. Овај облик рада подразумева самосталан рад ученика. Ученик је доведен у непосредан однос с наставним садржајем и ради самостално на постављеним задацима. То подразумева да ученик самостално учи, самостално решава задатке и напредује сопственим темпом. У овом раду ученик развија стваралачке способности и самосталност, стиче самопоуздање и развија одговоран однос према раду. Индивидуални рад подразумева: а) инструктивни рад, рад са сваком учеником посебно; б) да сви ученици раде самостално на задацима истог обима, сложености, захтева. Индивидуализација се огледа у брзини, тј. темпу решавања задатака. Примењује се код понављања градива, увежбавања, утврђивања, проширивања пређеног, у реализацији садржаја којима морају овладати сви ученици; в) рад у коме сваки ученик ради посебне задатке. Задаци су прилагођени могућностима, способностима и потребама, као и темпу и начину рада сваког ученика појединачно. У пракси су обично ови задаци груписани на три нивоа сложености (за напредније, просечне и слабије ученике). Када ученици раде на различитим задацима, потребно је да се према успеху (слабији, просечни, напредни ученици) припреме посебни задаци за сваку групу ученика (делимично диференциран рад). За овај рад се најчешће примењују наставни листићи и задаци на три нивоа сложености. Праћење и вредновање рада мора бити континуирано. Индивидуализована настав подстиче осамостаљивање ученика у раду и учењу, они постају одговорнији за сопствене резултате, креативнији, активнији.

Рад у пару – Раду у пару, тандемски или партнерски рад и учење, како га неки називају, иако није нов облик наставе и учења, почиње да се у дидактичкој литератури проучава тек у новије време. Рад је један од основних услова за опстанак људи, а његова успешност зависи од три етапе: планирање, остваривање, вредновање. Рад у пару пружа ученицима могућност да се свакодневно увежбавају за учешће у свакој етапи, па их стога треба уводити постепено и поступно. Темељна ознака рада у пару јесте то да два ученика/двije ученице заједнички обрађују један проблем, било у настави, било ван ње (De Zan, 2005: 307). Овај облик рада неки дидактичари називају тандемско или партнерско учење. Посебно је важан у осамостаљивању ученика и представља прелаз између индивидуалног и групног рада, прелаз у свим врстама активности између директног рада с наставником и индивидуалног (самосталног) рада ученика. Рад у пару применљив је код практичних, писмених и илустрованих радова, експеримената, читања и разговора. Извори знања погодни за рад у пару су: цртежи, слике, дијаграми, карте, тестови, модели, експерименти. Рад у пару може

бити: индивидуално учење у пару, сарадничко (кооперативно) учење, инструктивни, заједнички стваралачки рад у пару (Вилотијевић, 2007: 40.). Формирање парова је озбиљан и одговоран посао наставника и важан услов за успех ученика. Посебно треба водити рачуна о успеху ученика, прагу толеранције, спремности за сарадњу. Честе су полемике о томе да ли треба формирати парове хомогене или хетерогене по успеху. Искуства показују да ученике нижих способности треба спајати у пар са ученицима који су способнији од њих јер ће у том случају постићи бољи успех, а ученик бољих способности ће побољшати свој успех. Парови се најчешће формирају: према месту седења, према наставниковом распореду, по избору ученика, према успеху, случајним избором, зависно од циља и садржаја. Овај облик учења одувек је имао смисао како у школи, тако и ван ње, у испуњавању школских задатака изван наставе, у изради домаћих задатака, међусобном проверавању знања и припреми за испите.

Групни рад – Групни рад подразумева поделу ученика на мање групе, најчешће од 3 до 6 ученика, ради заједничког решавања задатака. Одељење делује као целина само на почетку часа, када се деле задаци и на крају кад се сумирају резултати. Групни рад се у новије време назива „радионичке активности“. Ивић и сарадници истичу да су „едукативне радионице метод групног рада који почива на неколико битних чинилаца“ (Вилотијевић, 2007: 43.), а то су наставникова активност пре почетка часа, примена активних облика учења, мотивисање ученика, подржавање сазнајног развоја ученика, лично ангажовање ученика. Успешност групе зависи од заинтересованости појединца за групни рад, од залагања и учења сваког члана групе, од јасно постављеног циља (резултата), као и од награде или признања (Slavin, 2010). Славин истиче да се групни рада заснива на три концепта: 1) тимска награда; 2) лична одговорност; 3) једнаке прилике за успех. Особност појединца да ради у групи или тиму је постала потреба савременог друштва и то је један од приоритетних задатака савремене школе.

Истраживачки рад – Учење путем истраживачког рада ученика одређује се као специфично дидактичко деловање. Истраживачки приступ изучавању наставних садржаја темељи се на конструктивистичкој образовној парадигми у чијој је основи став да је учење самостална активност појединца (Gage & Berliner, 1998: 103). Овај начин рада омогућава промовисање аутономије и самоодређење сваког ученика. Поред тога, такво учење доприноси и развоју солидарности. Истраживачки рад ученика усмерен на решавање неког проблема откривањем повољно утиче на развој истраживачког и критичког мишљења, као и на примену знања и вештина у свакодневним животним ситуацијама. Овај рад подстиче развој организационих способности, сарадничке и комуникационе односе међу ученицима, али и развој самосталности. Стога је примена оваквих наставних стратегија од непроцењивог значаја за унапређивање ефикасности наставног процеса.

Субјекти учења путем истраживачког рада треба да буду компетентни, самостални, независни и солидарни ученици. На основу су-мишљења, су-деловања, су-осећања развијају се компетенције и остварује се већа аутономија

ученика. Она је посебно важна када се одвија учење путем интерактивног истраживачког рада.

Домаћи задаци – Домаћи задаци представљају облик самосталног вежбања који, заправо, почиње још на самом часу, а наставља се код куће решавањем домаћих задатака. Самосталним радом на домаћим задацима преносе се знања и вештине из једне ситуације у другу. Истраживања су показала да израда домаћих задатака позитивно делује на учење ако су домаћи задаци: повезани са наставним градивом, краћи и чешћи, омогућавају постизање успеха, укључени у оцену, ако учитељице редовно прегледају задатке и дају повратне информације (Gage & Berliner, 1998). Задаци који утичу на позитивно преношење знања и правила су они који су: разноврсни, који омогућавају увежбавање на примерима из свакодневног живота, омогућавају издвајање општег из појединачних случајева и обезбеђују примену наученог правила на новим примерима.

2.7. Повратна информација

Један од најважнијих елемената самосталног учења, јесте давање повратне информације. Истраживања показују да свесност ученика о исходима учења има кључну улогу у даљем раду и напредовању (Zimmerman, 1990). Повратна информација, након урађених задатака, одређује даљи учеников рад. Треба је дати што пре, како дуго чекање не би демотивисало ученика или га удаљило од процеса учења. Повратна информација помаже ученику да прати своје активности и мења своје понашање током учења како би остварио жељени циљ. Да би повећао ефикасност повратне информације, наставник може да користи различите начине комуникације са ученицима. Поред класичних разговора, писмених обавештења и повремених сусрета са ученицима, може да комуницира са својим ученицима и користећи различите могућности савремених техничких, технолошких и информатичких достигнућа: телефон, мобилни телефон, интернет, и-мејл, Твитер, блог. Повратна информација може бити у облику различитих модела одговора, додатних примера, сугестија или објашњења. Таква информација мора задовољити следеће претпоставке:

- важно је одговорити на оно шта је ученик урадио као одговор на свако постављено питање;
- повратне информације морају бити више од једноставног одговора на питања;
- повратна информација на одговоре представља најважнију меру квалитета материјала за самостално учење;
- свака повратна информација одговара на учениково питање: **Да ли сам добро урадио?**;
- у случају нетачног одговора ученику треба рећи и шта није добро урадио, а не само навести тачан одговор;
- повратна информација мора охрабрити, мотивисати, наградити ученика, она се не треба састојати у додавању нових захтевнијих или конфузнијих садржаја.

2.8. Утицај мотивације на самостално учење

Да би ученици млађег школског узраста самостално успешно усвајали и развијали знање, неопходно је формирати активне и високо мотивисане ученике. На овом узрасту значајан услов ученичког постигнућа јесте унутрашња мотивација која потиче од радозналости. Зато је важно примењивати методичке стратегије и наставне ситуације које ће подстицати ученичку активност, истраживачки дух, осећај личне компетенције и позитивно утицати на мотивацију ученика. Мисли, уверења и емоције главни су чиниоци који утичу на мотивацију (Ryan, 2012). Многи сматрају да је мотивација доминантан чинилац учења и школског постигнућа.

Психолози су сагласни да мотивација покреће, да даје снагу и усмерава активност особе ка постизању одређених циљева. Мотивисан ђак је ангажован у процесу учења, активно приступа захтевним задацима, улаже интензиван напор употребљавајући активне стратегије за решавање проблема и не одустаје пред тешкоћама. Мотивисани ђаци се усредсређују на развијање вештина разумевања и савлађивања, ентузијастични су и оптимистични, у академским задацима налазе задовољство и осећају понос у својим достигнућима (Stipek, 1996). Моник Бокертс (Boekaerts, 2010) представља 8 „кључних принципа“ који утичу на мотивацију и учење.

1. **Ученици су мотивисанији када се осећају компетентним за оно што се очекује од њих** – када су сигурни у себе и одређену област улажу више труда, истрајни су, самоуверени, постижу позитиван резултат.
2. **Ученици су мотивисанији за учење када осећају чврсте везе између акција и постигнућа** – неки ученици мисле да њихов резултат учења зависи од учитеља, други верују да сами имају контролу над постигнућима, док истраживања показују да ученици очекују добре резултате на оним задацима које су и раније успешно обављали. Винер (Weiner, 1986) сугерише да тренутни успех или неуспех не одређује успешност и у будућем периоду. Ученици који разумеју разлоге и узроке успеха или неуспеха утицаће на мотивациона уверења и на постигнућа у будућности.
3. **Ученици су мотивисанији за учење када вреднују предмет и разумеју његову сврху** – колики ће напор уложити за учење и да ли ће истрајати у учењу зависи од интересовања ученика за ту област и од значаја те области за ученика (Wigfield & Eccles, 2002).
4. **Ученици су мотивисанији за учење када у току тог процеса доживљавају пријатне емоције** – позитивне емоције подстичу активно и конструктивно залагање у учењу стварајући оптималне унутрашње услове за учење, самоуправљање и постигнуће.
5. **Ученици одвраћају пажњу од учења када у току тог процеса доживљавају негативне емоције** – негативне емоције као што су: забринутост, разочарење, досада, бес, беспомоћност, срамота, спута-

вају учење. Неуспех може имати разарајуће ефекте на осећај сопствене вредности (Weiner & Covington, 1992).

6. **Ученици су заинтересованији за учење када могу да утичу на интензитет, трајање и изражавање својих емоција** – уколико дође до негативних осећања, неки ученици нису способни да брзо успоставе контролу над својим емоцијама како би наставили са започетим учењем, иако од тога како управљају својим емоцијама зависи и њихово учење, као и социјални односи у учионици.
7. **Ученици су истрајнији у учењу када могу да управљају својим потенцијалима и успешно се суочавају са препрекама** – успостављање јасних и конкретних циљева учења помаже ученику да одабере одговарајуће стратегије и да процени колико ће му времена бити потребно, као и колики напор треба да уложи.
8. **Ученици су мотивисанији за учење и користе мотивационе стратегије када своје окружење опажају, доживљавају као подстицајно за учење** – ученици стичу знања у учионици, са осталим ученицима учествују у активностима учења и посматрају њихове успехе и неуспехе. Често ученици почињу да разумеју и формирају стратегије учења кроз посматрање и учествовање у социјалним активностима учења.

Различите ситуације учења изазивају и различиту мотивациону, социјалну и емотивну подршку. Задаци које постављају учитељи, као и различите ситуације учења, различито мотивишу ученике.

3. Закључак

Самостално учење зависи како од ученикове способности, заинтересованости и мотивације за овакав начин учења, тако и од способности, заинтересованости и мотивације учитеља да подстичу и усмеравају ученике на самостални рад и учење. Ефекти самосталног учења зависе од: поступног увођења ученика у стратегије самосталног учења, оспособљености ученика за самоконтролу властитог рада и спремности да се самообразује.

Ако бисмо неговали и систематски развијали мотивисаност деце да размишљају, истражују и самостално долазе до нових сазнања, касније бисмо имали мање проблема да их научимо да логички размишљају, повезују садржаје из различитих наставних предмета, самостално уче и доживотно се самообразују.

Зато савремено друштво има нове задатке, а то је да развије вештине потребне за самостално истраживање и учење, ојача веру ученика у властите способности, подстиче самосталност ученика и потребу да се цео живот образује. Ови циљеви ће бити остварени уколико наставни системи и дидактичке теорије подстичу и утичу на већи степен оспособљености ученика за самостално учење, уколико наставник развија код својих ученика унутрашњу потребу за

учењем, даје повратну информацију ученицима о напредовању, разноврсним активностима мотивише ученике да самостално раде. Крајњи циљ свих ових активности био би *оспособљеност ученика за самостално учење*.

Литература

- Alexander, P. A., Winne, Ph. H. (2006). *Handbook of Educational Psychology*. London: Erlbaum.
- Андриловић, В. (2001). *Самостално учење*. Загреб: Naklada Slap.
- Behrmann, D., Schwarz, B. (2003). *Selbstgesteuertes lebenslanges lernen. Herausforderungen an die weiterbildungsorganisation*. Bielefeld: Bertelsmann Verlage.
- Boekaerts, M. (2010). The crucial role of motivation and emotion in classroom learning у Dumont, H., Lenavides, F.: *Educational Research and Innovation The Nature of Learning: Using Research to inspire practice*, Centre for Educational Research and Innovation.
- Butler, D. L., Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245–281.
- Визек-Видовић, В. и сар. (2003). *Психологија образовања*. Загреб: ЕР – Верн.
- Вилотијевић, Н. (2007). *Сарадничка (кооперативна) настава*, Образовна технологија, Учитељски факултет, Београд, бр. 3, стр. 36–55.
- Вучић, Ј. (1991). *Педагошка психологија*. Београд: Друштво психолога Србије.
- Gage, N. L., Berliner, D. (1998). *Educational psycholog*, Boston: Houghton Mifflin Company.
- Грандић, Р. и Гајић, О. (1998). *Теорије интелектуалног васпитања*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- De Zan, I. (2005). *Matodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.
- Dryden, G., Vos, J. (2001). *Revolucija u ičenju*. Zagreb: Educa.
- Јукић, С. (2001). *Настава у којој ученик мисли*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Lesley, H. & Whitebread, D. (2006). Interpretations of Independent learning in the Early Years. *International Journal of Early Education*, Vol. 8, No.3, 243–252.
- Михајловић, Т. (2009). Историјски преглед педагошко-психолошких идеја и концепција оспособљености ученика за самостално учење. *Норма*, XIV, бр.2, 9–28.
- Ryan, R. M. (2012). Motivation and the Organization of Human Behavior у Ryan, R. M.: *The Oxford Handbook of Human Motivation*. Oxford: Oxford University Press.
- Slavin, R. E. (2010). Co-operative learning – what makes group-work work? у Dumont, H., Lenavides, F.: *Educational Research and Innovation The Nature of Learning: Using Research to inspire practice*, Centre for Educational Research and Innovation.
- Wigfield, A., Eccles, J. S. (2002). *Development of Achievement Motivation*, San Diego.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: an overview, *Educational Psychologist*, Vol. 25, No.1, 3–17.

Dragana Ljubisavljević

THE IMPORTANCE OF AUTONOMOUS LEARNING

Summary: Learning is a complex process of altering an individual, which takes place throughout one's entire life. To ensure its success, it is essential to teach students to learn, that is, to enable them to study and to train them gradually for independent learning. Autonomous and creative knowledge acquisition is the highest stage of knowledge, inasmuch as it enhances abstract thinking. The findings made through autonomous learning are more enduring and they stimulate the development of the positive attitude towards learning. The systematic concern and development of children's motivation for thinking, exploring and gaining new knowledge autonomously enable them to have fewer problems to think logically, to connect the content from different subjects, and to form independent and lifelong learning habits.