

## АНГАЖОВАНОСТ УЧЕНИКА У НАСТАВИ

Анкица Сузић\*

Оригинални научни рад DOI 10.7251/NSK1802071S УДК 371.314.6:37.026-057.874 COBISS.RS-ID 7948056

### Резиме

*Тема овог рада је испитивање ефикасности наставних часова након реализовања експерименталног програма, који је подразумевао примјену иновативних модела учења (интеракција, самостално учење, игра и истраживање). Истраживањем су обухваћене двије групе испитаника (експериментална и контролна), а приказани су резултати од иницијалног до финалног мјерења. У раду су постављене три хипотезе. Прва, претпостављено је да ће примјена наведених модела утицати на ефикасност наставних часова, те да ће бити остварена статистички значајна разлика од иницијалног до фи-*

*налног мјерења у корист експерименталне групе, у погледу ангажованости ученика. Другом хипотезом испитано је да ли постоји разлика у ангажованости ученика с обзиром на школски успјех. Трећа хипотеза се односи на идентификовање најефикаснијих модела ангажовања ученика. Налази добијени овим истраживањем указују на оправданост примјене ових иновативних модела, захваљујући којима су ученици остварили већу ангажованост у наставном процесу.*

**Кључне ријечи:** традиционална настава, ангажованост ученика и ефикасност.

### Увод

У уводном дијелу рада разматра се шта детерминише а шта спутава ак-

\* Анкица Сузић, МА, асистент је на Филозофском факултету у Бањој Луци. Е-mail: ankica.suzic@ff.unibl.org

тивно учешће ученика у настави. Још у XVII вијеку Коменски је извршио реформу школства и знатно унаприједио школски систем. Одредио је почетак и крај школске године, трајање часа, школско звоно као и класификацију предмета (Сузић, 2003). Међутим, највећа слабост оваквог система је објекатска позиција ученика у настави која је задржана и данас. Наше школе и даље робују традицији у којој је доминантна улога наставника што имплицира на пасиван положај ученика у настави. Ученици сједе у клупама и слушају оно што наставник има да каже и готово да немају могућност да самостално одређују темпо рада и избор начина на који ће усвајати ново градиво. Наставникова главна брига је да испоштује оно што је предвиђено планом и програмом рада те да након тога ученици репродукују садржаје за школску оцјену, без осврта

на разумијевање научног. Постављамо питање: какав су индикатор тог знања школске оцјене и колико ће се то знање задржати у главама ученика? Друго питање је: колико је то знање употребљиво и како ће се ученици снаћи након завршеног школовања, када не буду имали узор или вођу који им одређује шта је важно да се научи? Као могућа рјешења овог проблема нуде се иновативни облици рада који подстичу ученике да самостално уче, истражују и врше самоевалуацију научног.

Да бисмо имали јаснију слику традиционалне школе и школе која подржава индивидуалност ученика, која се заснива на примјени иновативних модела учења, Ненад Сузић даје табеларни приказ старе и нове школе, у којем су наглашене слабости традиционалне наставе и предности примјене нових модела учења (види: Табелу 1).

Табела 1

*Стари и нови обрасци васпитног рада у настави (Сузић, 2005, стр. 558)*

Стари обрасци	Нови обрасци
Наставник предаје ново.	Ученици заједно са наставником, самостално и интерактивно уче из разних извора.
Ученици слушају и понављају.	Ученици активно уче, врше презентације.
Наставни план и програм је императив, ученик га мора савладати или пада.	Наставни план и програм се реализује по мјери ученика.
Наставник одлучује како ће се учити.	Ученици заједно са наставником договарају како ће се учити.
Оцјењује се показано, оно што јак зна напамет или демонстрира.	Оцјењују се компетенције, експлицитне и имплицитне.
Емоције су потиснуте.	Емоције се слободно изражавају.
Своје знање и компетенције ученик демонстрира наставнику.	Своје знање и компетенције ученик демонстрира вршњацима и наставнику.
Наставник оцјењује.	Оцјењује наставник и сви ученици.

Из података у Табели 1 закључујемо да је традиционална настава (стари обрасци) прилагођена наставнику и његовим потребама те да не подржава индивидуалност и креативност ученика, штавише, може се рећи да је спутава. Док за разлику од старе, нова школа (нови обрасци) представља школу која је прилагођена потребама ученика и подражава индивидуалне потребе сваког ученика.

### Ангажованост ученика

За већу ангажованост у раду ученицима је неопходно омогућити да самостално бирају начине како да остваре постављене циљеве. Квинтилијан (Kvintilijan, 1967, стр. 56) је истицао да „настава не смије бити нешто присилно, већ треба дјетету да буде извор радости“. У својим идејама истицао је да се више пажње усмјери на потребе дјетета. У традиционалној настави комуникација је углавном једносмјерна на релацији наставник-градиво, са предоминантним фронталним обликом рада, а у модерно конципираној настави та релација се смјењује интеракцијом наставник-ученик, ученик-градиво и ученик-одјељење. Да би ово било могуће, неопходно је фронтални облик рада допунити групним облицима и радом у пару ученика, гдје ученици активно судјелују у раду на задацима.

Одговор на ова питања тражимо у учењу учења и оспособљавању уче-

ника да самостално уче и трагају за новим изворима учења. Према Тањи Станковић-Јанковић „Учење учења (обука за учење) подразумијева развијање свијести о властитој способности за учење, о властитим особинама, разумијевање менталних процеса важних за учење, сагледавање предности, слабости и ефикасности властитих метода и техника учења, те рад на побољшању учења” (2012, стр. 50). Примјеном едукативних радионица школа постепено оспособљава ученике да трагају за новим изворима знања и да им помогне да пронађу најефикасније начине учења, својствене сваком ученику индивидуално.

У основи нашег истраживања примијенили смо *интеракцију* као модел који доприноси већој мисаоној ангажованости ученика у току учења. Надаље смо интеракцију допунили са још три модела која се базирају на интеракцији са специфичностима као што су игра, самостално учење и истраживање. Ненад Сузић процес интеракције дефинише као „процес који резултира релативно перманентним промјенама у размишљању и понашању које настаје по основу искуства, традиције и праксе остварене у социјалној интеракцији” (Сузић и сарад., 1999, стр. 24). Из дефиниције видимо да у стимулативном окружењу за учење доминира међусобна сарадња ученика у размјени информација.

Осим интеракције неке радионице смо осмислили у виду самосталног

трагања за одговорима и рјешењима задатака. Такође, ученици су радили у паровима и групама, а потом су презентовали научно, што се позитивно одразило на јачање групне кохезије и тимског рада. Садржаји који су наметнути за учење изазивају одбојност ученика приликом учења, за разлику од оних које ученици сами бирају и сазнања до којих самостално долазе. Ученици то доживљавају као продукте властитог рада и трајније усвајају знања. *Истраживање* се надовезује на самостално учење, јер у том случају наставник не диктира градиво, него упућује ученике на изворе учења. Ученици истражују градиво, праве забиљешке и издвајају оно што је важно. Процес истраживачког рада упућује на повезивање претходних садржаја са новим изворима, повезивање дијелова у смислене цјелине, што резултира трајно усвојеним знањима.

Игра такођер као модел подржава креативност ученика у раду, подстиче пријатне емоције и елиминише тензије са којима се ученици често сусрећу у току учења нових садржаја. У прилог томе иде и то да „играма се развија осјећај за простор, вријеме, развијају разни облици пажње, маште, развија се способност оцјењивања, просуђивања и закључивања” (Koritnik, 1970, стр. 17). Из наведеног закључујемо да игру можемо искористити у педагошке сврхе као моћно средство подстицања ученика на рад и активност.

## Методологија истраживања

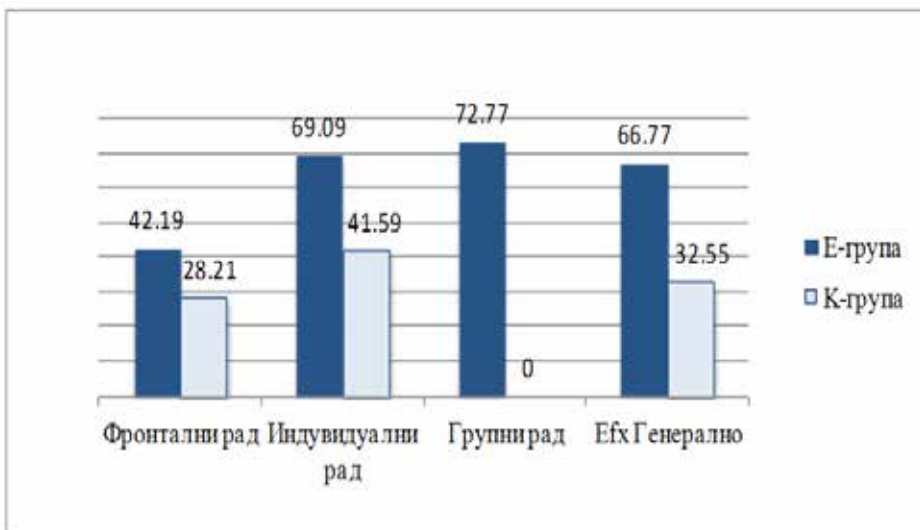
Истраживање је реализовано са двије групе испитаника (експериментална и контролна група) у двије основне школе. Обухваћено је укупно 115 ученика ( $N=115$ ), узраста од четрнаест и петнаест година старости (VIII разред). Експериментални програм смо реализовали непосредно у пракси, без ремећења предвиђених програмских садржаја, а радионице смо реализовали у настави Математике и Српског језика. У почетној фази истраживања, након проучања неопходне литературе и израде инструмената услиједило је иницијално мјерење у обје групе. Након тога слиједио је рад на експерименталном програму. Ученици К-групе су радили на уобичајен, традиционалан начин, док су ученици Е-групе садржаје усвајали уз помоћ едукативних радионица по моделима интеракција, самосталног учења, истраживања и игре. Након завршетка експеримента извршили смо финално мјерење, такођер у обје групе испитаника.

Инструменти које смо примијенили у истраживању су СПУУН – *скала процјене укључености ученика у наставу*; ПМУУУН – *процјена модела укључености ученика у наставу* и Еfx – *инструментарииј за снимање наставног часа* (Сузић, 2003, стр. 251–253). Прва два инструмента су конструисана за потребе овог истраживања а трећи је преузет од поменутог аутора.

Први инструмент је примијењен на иницијалном и финалном мјерењу у обе групе испитаника, док смо други примијенили у Е групи, приликом финалног мјерења, који се односи на процјену најефикаснијег модела учења. Инструментариј за снимак наставног часа смо користили на сваком наставном часу гдје смо биљежили облик наставног рада који доминира у сваких пет минута, активност ученика и активност наставника. На крају истраживања имали смо укупно 48 снимака наставних часова.

## Налази истраживања

Првом хипотезом у раду жељели смо испитати да ли ће примјена четири поменута модела утицати на ефикасност наставних часова, односно да ли ће бити остварена разлика између експерименталне и контролне групе, од иницијалног до финалног мјерења. Резултате смо добили израчунавањем ефикасности сваког наставног часа, те на крају израчунавањем генералне ефикасности. Израчунали смо ефикасност за сваки облик рада који је доминирао у току трајања експерименталног програма (види: Графикон 1).



Графикон 1

*Ефикасност облика наставног рада*

У графикону смо упоредили облике рада експерименталне и контролне групе на иницијалном и финалном мјерењу те читавањем резултата ефикасности наставних часова

уочавамо да је експериментална група остварила већу ефикасност у свим присутним облицима, што оправдава примјену наших радионица. Морана Колудровић и Ина Реић Ерцеговац

(2010) сматрају да настава која се заснива на партнерским односима ученика и наставника подстиче активност ученика и утиче на ефикасност наставних часова. Експериментални програм је дао позитивне ефекте у погледу укључености ученика у наставу, што упућује на прелаз са објекатског на субјекатски положај ученика. Наглази указују да су ученици Е-групе остварили већу ангажованост у индивидуалном и у групном облику рада у односу на ученике традиционалне наставе. Други податак који читавамо је да у К-групи није био заступљен групни облик рада, што потврђује да је у

традиционалној настави доминантна улога наставника и да он не подржава социјалну интеракцију међу ученицима. Ове резултате смо донекле и очекивали, јер су наше радионице креиране тако да укључују све поменуте облике рада.

Даље смо испитивали напредовање експерименталне и контролне групе, од иницијалног до финалног мјерења. Жељели смо испитати да ли ће наш експериментални програм утицати на већу ангажованост ученика од иницијалног до финалног мјерења. Наша хипотеза је потврђена, што се види у Табели 2.

Табела 2  
Ефикасност експерименталног програма мјерена инструментом СПУУН

Групе и разлике међу групама	Иницијално мјерење			Финално мјерење			Разлика иницијално и финално мјерење	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Е група	2,58	0,38	0,05	2,74	0,53	0,007	-2,81	0,007
К група	2,58	0,36	0,05	2,39	0,55	0,07	2,72	0,009
Напредовање Е-групе од иницијалног до финалног мјерења				0,16	0,15	0,02		
Напредовање К-групе од иницијалног до финалног мјерења				-0,19	0,19	0,02		
Разлика у напредовању Е и К групе ( <i>t</i> -вриједност) Иницијално-Финално мјерење							Разлика између Е и К- групе	
							<i>t</i>	<i>p</i>
Е-група иницијално-К-група иницијално	2,58	3,38	0,05	2,58	0,36	0,05	0,26	0,795
Е-група финално-К-група финално	2,74	0,53	0,07	2,39	0,55	0,07	3,56	0,001

Податке смо добили примјеном инструмента СПУУН, који се односи на четири модела (интеракција, самостално учење, игра и истраживање). Ученици су инструмент попуњавали два пута, први пут на иницијалном, а други пут на финалном мјерењу. Очитавањем резултата видимо да на иницијалном мјерењу није било статистички значајних разлика између Е-групе и К-групе, док је на финалном мјерењу та разлика остварена у корист експерименталне групе на шта упућује статистички значајна разлика ( $p = 0,001$ ). „Учениково ангажовање није само вријеме које ученици проводе радећи, него и спремност да ак-

тивно судјелују у настави” (Stovall, 2003, види код: Gunic, 2014, стр. 216). Можемо закључити да су ученици радећи у групама или у паровима, остварили и већу индивидуалну ангажованост у раду на задацима. Дејство експерименталног фактора (независна варијабла) позитивно се одразило на ангажовање ученика (зависна варијабла).

Даље смо ту разлику третирали с обзиром на школски успјех ученика. Резултате смо приказали као разлику између Е и К групе узимајући у обзир школски успјех. Остварене резултате можете видјети у Табели 3.

Табела 3

*Разлика укључности ученика Е-групе и К-групе у наставу по основу успјеха на иницијалном и финалном мјерењу (СПУУН)*

Мјерни инструмент	Успјех	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
СПУУН –Е група Иницијално мјерење	3	9	2,34	0,52		
	4	20	2,66	0,38		
	5	27	2,62	0,31		
	Тотал	56	2,58	0,39	2,13	0,139
СПУУН –К група Иницијално мјерење	3	7	2,47	0,57		
	4	27	2,56	0,35		
	5	25	2,59	0,30		
	Тотал	59	2,56	0,36	2,76	0,760
СПУУН –Е група Финално мјерење	3	9	2,36	0,64		
	4	20	2,59	0,44		
	5	57	2,98	0,42		
	Тотал	56	2,74	0,53	7,48	0,001

	3	7	1,86	0,43		
СПУУН –К група	4	27	2,35	0,56		
Финално мјерење	5	25	2,56	0,47		
Тотал	59	2,38	0,55	5,27	0,008	

Очитавањем резултата уочавамо да на иницијалном мјерењу није било статистички значајних разлика између Е и К групе, док је на финалном мјерењу та разлика остварена у корист експерименталне групе на нивоу значајности ( $p = 0,001$ ). Други податак који очитавамо у Табели 3 указује да је та разлика остварена у корист одличних ученика ( $M=2,98$ ). У прилог томе иде и чињеница да су одлични ученици у току трајања експеримента преузимали улогу вође или су бирали за вођу од стране других чланова. Показивали су већу ангажованост у раду те су пружали помоћ ученицима слабијег школског успјеха у савладавању градива. Интеракција развија повјерење међу ученицима и тај однос Маргарета Скопљак (2015) види као процес у којем се лични интереси појединца усаглашавају са интересима осталих чланова. Овакав начин рада условљава ученике да испоштују задатке и остале чланове групе те се позитивно одражава на успостављање

пријатељских и партнерских односа у раду. Такође, овакав начин рада је погодан и за ученике који имају трему од јавних наступа пред одјељењем и утиче на јачање самопоуздања.

На крају смо жељели испитати који од поменутих модела највише одговара когнитивном стилу ученика. На основу примјењених модела радионица у настави Математике и Српског језика жељели смо идентификовати који од модела је најефикаснији приликом учења наставних садржаја с обзиром на процјене ученика, те смо на основу тога извели ранг модела. У сврху добијања ових резултата примијенили смо инструмент ПМУУУН, те на основу ученикових процјена извели резултате приказане у Табели 4. Овим инструментом смо обухватили ученике Е-групе, јер су они били изложени дејству експерименталног фактора. Поред процјена модела, ученици су имали могућност да дају и дескриптивни опис најефикаснијег модела.



Табела 4

*Ефикасност модела укључивања ученика у наставу*

Модел	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>Ранг</i>
Интерактивно учење – Математика	65,08	4,07	66,85	68,99	8
Самостално учење – Математика	77,34	3,06	74,16	80,20	2
Истраживање – Математика	68,72	7,59	60,83	75,83	7
Игра – Математика	74,99	2,67	72,21	77,49	4
Интерактивно учење – СЈ	80,97	0,00	80,97	80,97	1
Самостално учење – СЈ	75,72	0,00	79,72	79,72	3
Истраживање – СЈ	71,66	0,77	71,48	74,74	6
Игра – СЈ	73,19	0,00	73,19	73,19	5

Очитавањем резулата (Табела 4) видимо да је најбоље оцјењен модел интеракција у настави Српског језика, а најлошије модел интеракција у настави Математике. У настави Српског језика овај модел је био први примијењен у току експерименталног програма, па је било очекивано да ће на ученике оставити најснажнији утисак јер је за њих ово представљало кратки предах од традиционалне наставе. Ово потврђују и налази који указују да „позитивно школско окружење битно утиче на ангажовање ученика и да се подршка увећава напредовањем ученика у раду” (Marks, 2000, стр. 169). У прилог тога иду и искази које су дали ученици, односно њихови дескриптивни описи за одређене моделе. Неки су се понављали па смо издвојили оне који су били најчешће кориштени. На питање зашто им је одређени модел најефикаснији

ученици су одговарали: *зато што кроз игру боље памтим, најзанимљивије је било радити и истраживати; зато што уз игру, забаву и другове боље научим и савладам градиво; било је забавно и смијешно*. Анализом изјава ученика долазимо до закључка је експериментални програм поред већег ангажовања ученика утицао и на стварање позитивне радне атмосфере те да су ученици уживали у току учења. А податак који издвајамо је и то да су наводили да су лакше памтили садржаје што се одразило и на квалитет усвојених знања. Слично истраживање провео је и Милан Матијевић (2014) у намјери да испита дидактичке сценарије традиционалне наставе и задовољство ученика у настави. На узорку од ( $N=409$ ) ученика средњих школа највећи проценат, чак 91 % испитаника се изјаснило да сједе у клубу пама које су окренуте према наставни-

ку и табли, што указује на доминантну улогу наставника. Од укупног броја испитаника 87,3 % се изјаснило да ријетко или никад не сједе у кругу и разговарају, што такођер, потврђује да традиционална настава не подржава креативност и самосталност ученика, што се уједно сматра и једном од њених највећих слабости.

### Умјесто закључка

Резултати истраживања указују да је уз адекватан приступ наставника и креативне радионице могуће остварити већу ангажованост ученика што детерминише и квалитетнија знања. Овакво учење представља прелаз од репродуктивног ка продуктивном учењу гдје нагласак стављамо на мисаону укљученост ученика и оцјењивање разумијевања научног, а не на репродуковање оног што наставник излаже. На активност ученика битно утиче и стил рада наставника, те стратегије које примјењује приликом обраде новог градива. Активност ученика условљена је радом наставника, те квалитетни наставници имају „јаснију комуникацију, експлицитна упутства, показују снажне смјернице и нуде конструктивне повратне информације” (Jang, Reev and Deci, 2010, стр. 596). Ученици напредују и имају повратну информацију остварених резултата што их мотивише за трагање за новим изворима учења.

Активност ученика у наставном процесу је немогућа без заинтересованости наставника да фронтални облик рада употпуни иновативним моделима учења. Милан Матијевић прави разлику између репродуктивног и креативног учитеља, те истиче да први настоји испоштовати наставни план и програм и у његовом раду је доминантна фронтална настава, за разлику од креативног учитеља који је „стално у неком акцијском истраживању” (Matijević, 2009, стр. 17). Креативни учитељи своје интересе подређују ученицима, сарађују у свакој етапи наставног рада и одлуке доносе партнерски са својим ученицима. У традиционалној настави учење се своди на репродуковање садржаја, док нови модел нуди рјешење ка продуктивном учењу. Златко Павловић (2011) стару педагогију објашњава као педагогију поучавања, а нова педагогија се постепено креће од поучавања ка учењу. Наравно да не смијемо занемарити и добре стране традиционалне наставе али како би је употпунили и отклонили слабости, неопходно је допунити моделима рада који усмјеравају ученике на самоактивност и квалитетније учење.

### Литература

Gunuc, S. (2014). The relationships between student engagement and their academic achievement. *International Journal on New Trends in Edu-*

- cation and Their Implications, 19(4), 216–231.*
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging Students in Learning Activities: It Is Not Autonomy Support or Structure but Autonomy Support and Structure. *Journal of Educational Psychology, 102(3), 588–600.*
- Koritnik, M. (1970). *2000 Igara*. Zagreb: NIP Sportska štampa.
- Koludrović, M. i Reić Ercegović, I. (2010). Poticanje učenika na kreativno mišljenje u suvremenoj nastavi. *Odgojne znanosti, 12(2), str. 427–439.*
- Kvintilijan, M. F. (1967). *Obrazovanje govornika*. Sarajevo, BiH: Veselin Masleša.
- Marks, H. M. (2000). Student Engagement in Instructional Activity: Patterns in the Elementary, Middle, and High School Years. *American Educational Research Journal 37(1), 153–184.*
- Matijević, M. (2009). Od reproduktivnog prema kreativnom učitelju, *Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju: Zagreb, Profil, 17–23.*
- Matijević, M. (2014). Učitelji, nastavnici i pedagozi između ciljeva i evaluacije u nastavi, *Pedagogijska istraživanja 11(1), 59–76.*
- Павловић, З. (2011). *Развојни облици васпитања*. Пале: DIS Company.
- Скопљак, М. (2015). *Интерактивно учење у наставном процесу*. Бања Лука: ГрафоМарк.
- Станковић-Јанковић, Т. (2012). *Учење учења и емоције у настави*. Бања Лука: Арт Принт.
- Сузић, Н. и сарадници, (1999). *Интерактивно учење*. Бања Лука: Министарство просвете Републике Српске и УНИЦЕФ.
- Suzić, N. (2005) *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT- Centar.
- Сузић, Н. (2003). *Особине наставника и однос ученика према настави – треће издање*. Бања Лука: Teacher Training Centre.

Ankica Suzic

Анкица Сузич

## STUDENTS ENGAGEMENT IN CLASSROOM

## ВОВЛЕЧЕННОСТЬ В ОБУЧЕНИИ

### Summary

### Резюме

*This paper presents examines the effectiveness of teaching lessons after the experimental program has been implemented, including the use of innovative learning models (interaction, self learning, play and research). The research covered two groups of respondents (experimental and control), and shows results from initial to final measurement. This paper is based on three hipotesis. First, we have assumed that the application of this models will affect the efficiency of teaching lessons, and that will achieve a statistically significant difference from initial to final measurement in favor of the experimental group, in terms of students engagement. Second hypothesis was to examine whether there is a difference in student engagement with regard to school success. The third hypothesis refers to the identification of the most effective models in student engagement. The findings obtained by this research indicate to justification for application of these models, as the students achieved greater engagement in the teaching process.*

**Keywords:** *traditional teaching, engagement students' and efficiency.*

*Тема этой работы- изучить эффективность учебных часов после реализации экспериментальной программы, которая включала применение инновационных моделей обучения (взаимодействие, самообучение, игры и исследования). В исследовании приняли участие две группы респондентов: экспериментальная и контрольная, а также показанны результаты от начального до конечного измерения. В работе есть три гипотезы. Первое: предполагается что, предлагаемые модели будут влиять на реализацию учебных уроков, и что будет достигнута статистически значительна разница от начального до конечного измерения в пользу экспериментальной группы, с точки зрения вовлечения учеников. По другой гипотезе было проверено какая вовлеченность учеников в отношении успеваемости в школе. Третья гипотеза относится к выявлению наиболее эффективных модели вовлечений учеников. Результаты полученные этим исследованием, указывают на обоснованность оценки этих иновационных моделей, благодаря чему ученики добились большего участия в процессе обучения.*

**Ключевые слова:** *традиционное обучение, вовлеченность и эффективность.*