



## Увод

У савременом образовању све више се пажње посвећује наставнику и његовом начину рада у настави. Његов стил рада све више се повезује са вишим нивоима стицања знања, повезивањем, примјеном и на крају вредновањем. Због обиља информација којима смо окружени све је значајније изграђивање критичког односа према информацијама, издвајању битног од небитног и слично. Ученици за живот у 21. вијеку треба да науче да активно трагају за информацијама, да их вреднују с обзиром на специфичне циљеве, да препознају исте информације у различитим модалитетима. Начин извођења наставе и понашање наставника према ученицима је једна од важних карика успјешности наставног система која је у тијесној вези са наставниковим стилем рада. Када је ријеч о наставним стилевима или стилевима наставног рада, онда се ту доста урадило и објављена су многобројна истраживања у тој области. Постоје различити наставни стилови, јер је познато да постоје и саме разлике међу наставницима – у њиховим способностима, особинама личности, оспособљености за наставнички позив итд. У досадашњој литератури најчешће су кориштене подјеле наставних стилова на демократски, аутократски, лесе фер (Ђорђевић, 1996). Баумриндова је наставне стилове класификовала на ауторитарни, ауторитативни, пермисивни (Вогојевић, 2002). Сузић (Сузић, 2000) наводи Хјузову подјелу наставника на моћног и флексибилног. Аутори Ненси Мартин и Беатрис Болдвин разликују три стила управљања разредом, и то: интервенишући, интеракционистички и неинтервенишући (Martin & Baldwin, 1993a, 1993b). Ми смо у нашем раду пошли од подјеле која је досад мало истраживана, а коју је дао амерички истраживач Адријан Андерхил у својим радовима говорећи о наставнику и његовој улози у учионици (према: Scriviner, 2005). Он каже да наставници користе

три стила: стил објашњавања, стил укључивања, стил подстицања. Стил објашњавања заснива се на томе да наставници у свом раду добро познају предмет који предају али њихово методичко знање је ограничено. Ученицима презентују информације путем класичног предавања, односно објашњавања. Часови које одрже са ентузијазмом и маштовито могу да буду забавни и интересантни. Ученици могу слушати, одговарати на питања, направити забиљешку али тешко могу доживјети изазов и осјетити се лично укљученим. Наставници који у своме раду користе стил укључивања добро познају предмет који предају, али имају и добро методичко и педагошко знање које им је потребно за успјешно извођење наставе. Класична предавачка настава са доминирајућим објашњавањем може бити једна од варијанти, али она је само једна од могућности које он може да користи. Овакав наставник покушава ученике да укључи у ток рада на настави, том приликом улаже знатан напор да би пронашао одговарајуће и интересантне активности да то постигне. Али при томе задржава контролу над готово свим збивањима на часу. Наставници који у свом раду користе стил подстицања имају довољну дозу самоувјерености да могу контролу над током часа дијелити са ученицима или им чак препустити највећи дио контроле. Све одлуке се доносе на основу дискусије, своју руководећу улогу дијели са ученицима, сматрају да је њихова улога да створе услове који ће омогућити ученицима да уче самостално и за себе. У свом раду користе мање традиционалне начине рада у којем постају координатори савјетници или извори информација када су оне потребне. У случајевима када је одјељење заокупљено радом у којем ученици својим темпом и начином који им одговара усвајају предвиђене садржаје, овакви наставници могу бити слабо примјетни на часу. Ови наставници познају и предмет који предају, имају и методолошко умијеће, али имају и свијест о томе како групе

и појединци у одјељењу мисле и како се осјећају бавећи се одређеном активношћу. Знајући то, они активно укључују те спознаје у планирање наставе, градећи добре односе међу ученицима и добру општу атмосферу у одјељењу. Њихове личне карактеристике и ставови се показују као фактор који подстицхује дјелује на учење ученика. Поменути истраживач је установио да различити стилови рада наставника значајно утичу на понашање осталих чланова групе и њихово постигнуће у учењу. Сви они дају различит приступ настави. Дата подјела нам је била подлога да конструишемо инструмент који мјери поменуте наставне стилове у жељи да допринесемо новим могућностима истраживања на пољу руковођења разредом. Те да на основу истраживања дођемо до резултата који говоре колико су ови стилови рада наставника присутни на нашем истраживачком подручју, колико утичу на приступе учењу.

Многи истраживачи су покушали да категоризују различите начине на које ученици приступају учењу, и често се сугерише да не постоји један исправан начин учења у којем ученици усвајају одређене навике како би постали „идеални“ ученици. Већи је број заговорника концепта приступа учењу (Marton & Saljo, 1976; Biggs, 1987; Entwistle, 1987; Richardson, 1994a) који говоре о двама приступима: површинском и дубинском. Бигс (Biggs, 1987) додаје и приступ усмјерен на постигнуће (стратешки приступ). Сваки приступ се може објаснити из димензија мотив и стратегија (Biggs et al., 2001). Подјела приступа на површински и дубински била је полазиште за развој теорије о „ученичким приступима учењу“ (енг. *SAL theory – student approach to learning theory*). Суштину ове теорије чини став да су „ученикова перцепција и когнитивне активности укључене у процес учења централне за квалитет исхода подучавања и учења“ (Biggs, Kember & Leung, 2001: 134). Они настају стратегијом рјешавања проблема и мотива за учење (Biggs, 1987).

Ученици који користе дубински приступ учењу имају развијену унутрашњу мотивацију. На тај начин теже да задовоље своје унутрашње потребе и знатижељу. Да би остварили своје знатижеље, користе разне стратегије, а једна од тих стратегија је и максимално разумјевање градива (Biggs, 1987). Главни циљ овога приступа учењу је разумјевање научног кроз повезивање идеја са претходним знањем и искуством. Ученици своја стечена знања желе да примјене у стварном свијету. Ученици који користе дубински приступ учењу спонтано износе своје идеје, а у одговарању на питања дају детаљније одговоре (Chin & Brown, 2000). Ученици су спремни да уложе вријеме и труд како би разумјели садржај читања (Entwistle, 1987). За ове ученике претпоставља се да користе дубоке стратегије учења, које укључују елаборацију, организацију, критичко мишљење, саморегулацију, повезивање идеја и сл. С друге стране, постоји површински приступ учењу који користе ученици који су екстринзично мотивисани. Ученици желе да избјегну неуспјех, али без већег труда (Biggs, 1987). Стратегија коју користе да би остварили своје мотиве је учење напамет, и то само оних детаља који су им потребни за задовољавање минималних захтјева за постизање одређеног успјеха. Такви ученици имају за циљ да научено градиво репродукују без његовог повезивања и тражења смисла. Задатке доживљавају као захтјеве које треба да испуне, а појмове уче напамет. Тешко им је пронаћи смисао нових идеја и често су под притиском, те се буне (Entwistle et al., 2001).

За идентификовање и процјену приступа учења Бигс је конструисао Упитник о процесу учења (енг. *Study Process Questionnaire – SPQ*). Првобитна верзија овог инструмента укључивала је три подскеале студирања: површински приступ (енг. *surface approach*), дубински приступ (енг. *deep approach*), стратешки приступ (енг. *achieving approach*). Статистичке провјере примјеном факторске анализе указале су на то

да се Упитник о процесу учења може боље описати помоћу двају фактора – површински и дубински приступ. На основу тога је конструисан Ревидирани двофакторски упитник у процесу учења (R-SPQ-2F), који укључује само дубински и површински приступ учењу (Biggs et al., 2001). За потребе нашег истраживања преузели смо овај инструмент.

### Методологија истраживања

Као што је већ наглашено у теоријском дијелу, проблем стила рада наставника је већ разматран и проучаван у научним радовима из области психологије и педагогије.

Истраживање спроведено међу ученицима завршних разреда основне школе са подручја Сарајевско-романијске регије имало је за *циљ* да испита повезаност између стилова рада наставника и ученичких приступа у учењу. Задаци истраживања су били да:

1. Испитамо повезаност између наставног стила подстицања и дубинског и површинског приступа учењу код ученика;
2. Испитамо повезаност између наставног стила објашњавања и дубинског и површинског приступа учењу код ученика;
3. Испитамо повезаност између наставног стила укључивања и дубинског и површинског приступа учењу код ученика.

Из овако постављеног циља истраживања проистекла је и *хипотеза* да постоји повезаност између стилова рада наставника и ученичких приступа учењу.

*Метод.* У овом раду користили смо двије методе, и то: методу теоријске анализе и методу емпиријског неексперименталног истраживања (сервеј метод). Методу теоријске анализе користили смо кроз разраду теоријске основе истраживања и при упознавању и анализи садржаја претходних истраживања која су предметно и методолошки сродна овом проблему. Сервеј ме-

тод користили смо за типично теренско истраживање на изборном узорку помоћу инструментата одабраних за потребе овог истраживања.

*Узорак.* Истраживање је спроведено на подручју Сарајевско-романијске регије у мају 2016. године. Обухватило је ученике седмих, осмих и деветих разреда основне школе. Укупан број ученика био је осамсто два. У узорак нису бирани појединци него групе, односно одјељења (карактеристике групног узорка), а избор школа није био случајан, него је прилагођен могућностима (карактеристике пригодног узорка). Бирање узорка било је једнофазно, што подразумева да су сви чланови изабраних група узети као узорак. Детаљан приказ структуре узорка дат је у Табели 1.

Табела 1. Структура узорка испитаника с обзиром на узраст ученика.

Узраст	F	%
Седми	263	32,8
Осми	290	36,2
Девети	249	31,0
Укупно	802	100,0

*Варијабле.* Силови рада наставника које процјењују ученици третираће се као независна варијабла, док ће приступи учењу се третирати као зависна варијабла.

*Инструменти.* За потребе истраживања користили смо два инструмента. Инструмент за испитивање стилова рада наставника конструисан је за потребе овог истраживања, док је други, односно инструмент за испитивање приступа учењу, преузет. За мјерење приступа учењу примјењен је Ревидирани двофакторски упитник о приступима учењу (енг. *The revised two – factor Study Process Questionnaire – R-SPQ- 2R*) (Biggs et al., 2001). Упитник се састоји од двадесет тврдњи са петостепеном скалом процјене Ликертовог типа за исказивање степена слагања са одређеном тврдњом (1 – ријетко или никад, 5 – увијек или скоро увијек). Десет тврдњи одно-

си се на дубински приступ (ДП), а десет на површински приступ (ПП). У оквиру сваке од двије супскале по пет тврдњи односи се на мотивацију – дубинску, односно површинску (ДМ; ПМ), и по пет тврдњи на стратегију учења – дубинску, односно површинску (ДС, ПС). У провјери поузданости инструмента добили смо вриједности приказане у Табели 2.

Табела 2. Коефицијентни поузданости инструмента за испитивање њиховог учења.

Супскале	Кронбах алфа коефицијенти
Дубински мотив	0.73
Дубинска стратегија	0.61
Површински мотив	0.58
Површинска стратегија	0.60

Наши коефицијенти поузданости мало се разликују у односу на коефицијенте које су добили поменути истраживачи од којих је инструмент преузет. Њихове вриједности износиле су дубински мотив =0.62, дубинска стратегија =0.63, површински мотив =0.72, површинска стратегија =0.57. Иако су добијене вриједности Кронбах алфа коефицијента релативно ниске, аутори закључују да су прихватљиве и да указују на то да се супскале могу интерпретирати као интерно конзистентне (Biggs et al., 2001).

За потребе овог истраживања конструисан је упитник за испитивање наставних стилова рада у настави. Инструмент се састоји од трију супскала које мјере три наставна стила: стил подстицања, стил укључивања и стил објашњавања. Ученици су имали задатак да на петостепеној скали процјене колико су дати стилови заступљени код њихових наставника (5 – сви наставници, 1 – ниједан наставник). Релијабилност инструмента провјерена је методом анализе ставки. Кронбах алфа коефицијенти за супскале приказани су у Табели 3.

Табела 3. Коефицијентни поузданости инструмента за мјерење стилова рада наставника.

Супскале	Кронбах алфа коефицијенти
Стил објашњавања	0.72
Стил укључивања	0.71
Стил подстицања	0.89

Валидност цијелог инструмента за мјерење стила рада наставника провјерена је факторском анализом. Погодност матрице интеркорелација за факторизацију тестирана је Бартлетовим тестом сферичности и Кајзер–Мајер–Олинковим тестом. На Бартлетовом тесту сферичности добијена је вриједност ( $\chi^2 = 4940.708$ ;  $df=153$ ;  $p=0.000$ ). Кајзер–Мајер–Олкинов тест дао је вриједност  $k=0.89$ , што показује оправданост факторске анализе. На основу ове факторске структуре може се рећи да је полазна претпоставка највећим дијелом потврђена, односно да су екстрахована три главна фактора које конституишу ставке из инструмента за мјерење стилова рада наставника, који се односе на стил подстицања, објашњавања и укључивања. На основу оваквих резултата може се сматрати да инструмент за мјерење стилова рада наставника има задовољавајућу конструктивну ваљаност.

*Обрада података.* Пошто је ријеч о нормалној дистрибуцији и интервалном нивоу мјерења за независну и зависну варијаблу, омогућена је примјена Пирсоновог коефицијента корелације.

## Резултати и дискусија

У овом раду циљ истраживања је био да испитамо повезаност између стила рада наставника и ученичких приступа у учењу. Претпоставили смо да постоји повезаност између стилова рада наставника и приступа учењу код ученика. У Табели 4 приказани су резултати корелација између стила рада наставника и приступа учењу.

Табела 4. Корелација између стилова рада наставника и ученичких приступа учењу.

Стил рада наставника	Дубински мотив	Дубинска стратегија	Дубински приступ	Површински мотив	Површинска стратегија	Површински приступ
Стил Подстицања	0.661**	0.681**	0.732**	0.476**	0.602**	0.606**
Стил Објашњавања	0.175**	0.141**	0.173**	-0.272**	-0.193**	-0.260**
Стил Укључивања	0.480**	0.483**	0.526**	0.506**	0.466**	0.544**

Напомена: \*\*значајне корелације на нивоу 0.01

Резултати овог рада упућују на то да су ученици способни да разликују неколико начина рада наставника који су усмјерени на подстицање и избор оног приступа учењу који је пожељан код ученика. На основу ученичке процјене који од стилова највише утиче на избор приступа учењу у овом истраживању дошли смо до резултата који говоре да постоји повезаност између стилова рада наставника и ученичких приступа учењу. Уочљиво је да је највећа повезаност добијена између стила подстицања и ученичких приступа учењу, затим између стила укључивања и ученичких приступа учењу, а најмања повезаност је добијена између стила објашњавања и ученичких приступа учењу. На основу добијених резултата можемо закључити да начин рада наставника који користи у раду у великој мјери утиче и одређује приступ учењу код ученика. Наставници који подстичу ученике на учење, који уважавају мишљење ученика, подстичу их на рад и учење развијају код ученика интринзичко интересовање и мотивацију за учење, као и посвећеност раду. Они ученицима дају различите врсте упутстава и подстицаја, преносе им своја увјерења о томе да могу одговорити на постављено питање. Такав однос ученика према учењу имплицира да су ученици спремни да напорно раде како би разумјели оно што уче. Добијени резултати који го-

воре да постоји повезаност између стила подстицања и стила укључивања и површинског приступа учењу су необични. Остаје отворено питање зашто је то тако. Један од разлога који упућује на закључак да стил укључивања највише је повезан са површинским приступом учења код ученика могао би да буде у томе што наставници у свом раду, без обзира на то што укључују ученике у процес и ток рада, највећу пажњу посвећују предавачкој настави, настави у којој одржавају контролу током читавог часа. У таквој наставној ситуацији ученици теже да испуне захтјеве, да науче предвиђено градиво не водећи рачуна о разумјевању садржаја и повезивању у једну цијелину. Ово сугерише на потребу даљег истраживања ради потпунијег сагледавања односа између овог модела стилова рада наставника и ученичких приступа учењу. Стил објашњавања наставника је показао најмању повезаност са дубинским приступом учењу и негативну повезаност са површинским приступом учењу. То значи да наставници који се труде да њихови ученици схвате то што уче спречавају да се код њих развије површински приступ, и доприносе врло мало и развоју дубинског приступа. Емпиријске студије потврђују да се стил понашања наставника који није усмјерен на подражавање аутономије ученика негативно одражава на квалитет мотивације

као и на постигнуће у учењу (Assor et al., 2005). Гордон и Дебас у свом истраживању говоре да наставници сами, креирањем одговарајућег образовног контекста, утичу на приступ учењу код ученика (према: Lazarević, Trebješanin, 2013). Резултати истраживања показују да наставници опажају своју улогу као важну у процесу учења и наводе да кроз интеракцију са учеником подржавају процес учења и подстичу ученике да испоље своје потенцијале (Lalić-Vučetić, 2016). Наставнички стил подстицања се показао као стил од којег највише зависи ученички приступ учењу. У литератури се наводи да једна од важних димензија која утиче на квалитет рада наставника је и подстицање когнитивне активације, тј. пружање аутономије ученицима и омогућавање нових увида и сазнања (Klausmann et al., 2008). Неки резултати упућују на закључак да наставници који подржавају ученике у учењу и користе адекватну методологију учења код ученика развијају дубински приступ. Наставници могу код ученика да поспјеше заступљеност дубинског приступа учењу тако што постављају високе циљеве за учење, гдје се учење не заснива на репродукцији знања, него на коришћењу нових и савремених метода и облика рада (према: Lopez et al., 2012). Циљеви имају значајан утицај на усвајање адаптивних приступа учењу. Циљеви овладавања задатком путем укључивања доводе до најповољнијих процеса и исхода у учењу.

### **Закључак**

Посебан значај добијених резултата је у томе што су сва три стила рада наставника показала повезаност са приступима учењу у различитим интензитетима. Најпожељнији стил понашања, односно онај који највише утиче на избор дубинског приступа у учењу, јесте стил подстицања. Од посебне важности за школску праксу је да стил подстицања ученика треба његовати и развијати код ученика јер се показао

као пожељан начин рада наставника у учионици. Налази овог истраживања упућују да је важно да наставници овладају стилем понашања који се позитивно одражава на одабир дубинског приступа учењу. У ранијој литератури се истиче да наставници могу да науче и развијају стил рада у настави који утиче на мотивацију за учење код ученика и пожељне исходе у васпитно-образовном раду (Su & Reeve, 2011).

Начин подстицања ученика на рад од стране наставника за све ученике обезбјеђује изазове и прилике за постизање успјеха. Важно је да код ученика развијају искуство које ће га научити да труд води напретку. Битно је да ученици стекну увијерења да је напредак могућ као и да способности могу да се развијају. Један од принципа подстицања развоја дубинског приступа учењу који би наставници морали да имају на уму приликом вођења наставног процеса јесте да „ученик уочи вриједност онога што учи, односно, учини да он жели да учи и употреби способности које има“ (Trebješanin, 2009: 114). Наставници би у свом раду морали да користе оне стилове рада који подстичу и развијају дубински приступ учењу, тако би ученици схватили важност дубинског приступа, повезивање новог градива са оним савладаним одраније, доброг организовања приликом учења, самоевалације научног, интереса за градиво итд.

Ово је тема којој се увијек треба враћати из почетка и о њој промишљати, јер се не могу наћи рјешења која ће да вриједу за сва времена, пошто се све у новије вријеме мијења. Сматрамо да се ова проблематика треба још више сагледавати и испитати шта све позитивно, односно негативно може дјеловати на доминацију одређеног стила рада.

## Литература

- Assor, A., Kaplan, H., Kanat Maymon, Y. & Roth, S. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*. 1,15 (2), 397–413.
- Biggs, J. (1987). *Study questionnaire manual*. Hawthorne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B., Kember, D. & Leung, D. (2001). The Revised two – factor study process questionnaire: R – SPQ –2F. *British Journal of Educational Psychology*. 71 (1), 133–149.
- Bogojević, S. (2002). *Stilovi vaspitanja*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Chin, C. & Brown, D. E. (2000). Learning in Science: A Comparasion of Deep and Surface. Approaches. *Journal of Research in Science Teaching*. 37 (2),109–138.
- Đorđević, J. (1996). Autonomija ličnosti i vaspitanje. Uvod u knjigu: Gašić-Pavišić, S. (ur.). *Buduća škola 2* (899–916). Beograd: Srpska akademija obrazovanja.
- Entwistle, N. J. (1987). A model of the teaching learning process. In: Richardson, J. T. E., Eysenck, M. W. & Warren Piper, D. (Eds). *Students learning: Research in Education and cognitive psychology* (13–28). London: Open University pres.
- Entwistle, N. J. & McCune, C. (2001). The Conceptual Bases of Study Strategy Inventories. *Educational Psychology Review*. 16 (4), 325–345.
- Klausmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Ludtke, O. & Baumert, J. (2008). Teachers' Occupational Well-Being and the Quality of Instruction: the Important Role of Self- Regulatory Patterns. *Journal of Educational Psychology*. 100 (3), 702–715.
- Lalić-Vučetić, N. (2016). Mogućnosti razvijanja motivacija za učenje: perspektiva nastavnika i učenika. *Inovacije u nastavi*. XXIX (1), 1–15.
- Lazarević, D., Trebješanin, B. (2013). Karakteristike i činioci pristupa studiranju studenata nastavničkih fakulteta. *Psihologija*. 4 (3), 419–428.
- Lopez, B. G., Cervero, G. A., Rodriguez, J. M. S., Felix, E. G. & Esteban, P. R. G. (2013). Learning styles and approaches to learning excellent and average first – year university students. *European Journal of Psychology of Education*. 28, 1361–1379.
- Martin, N. K. & Baldwin, B. (1993a). *An examination of the construct validity of the Inventory of Classroom Management Style*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Martin, N. K. & Baldwin, B. (1993b). *Validation of an Inventory of Classroom Management Style: Differences between novice and experienced teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA.
- Marton, F. & Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning. I – outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*. 46, 4–11.
- Richardson, J. (1994a). Using Questionnaires to Evaluate Student Learning: Some Health Warnings. In: Gibbs, G. (ed.). *Improving Student Learning – Theory and Practice*, 59 - 68. Oxford Centre for Staff Development.



- Scrivener, J. (2005). *Learning teaching, a guidebook for English language teachers*. Oxford: Macmillan Education.
- Su, Y. L. & Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review*. 23 (1), 159–188.
- Suzić, N. (2000). *Osobine nastavnika i odnos ученика prema nastavi*. Beograd: Učiteljski fakultet.

### **Sumamry**

*Starting from the understanding that the teacher is one of the most important factors in the educational process, in this paper, we tried to see how his method of work influenced the choice of approach to learning in the pupils of the final grades of the elementary school. The aim of the research was to examine whether there was a connection between teacher style and student learning. In choosing the division of teacher styles, we proceeded from the theoretical basis given by American researcher Adrian Underhill (Adrian Underhill), speaking about three styles: the style of explanation, the style of inclusion and the style of stimulation. The research involved 802 primary school of the last year. Students completed the Learning Learning Questionnaire taken from Biggs, Kember, Leung, translated for the purposes of this research, adapted to age and our speaking area (Biggs, Kember, Leung, 2001). The questionnaire on teachers' styles was constructed for the needs of this research based on the theoretical basis given by the researcher. According to the results of the correlation analysis, there is a significant correlation between all three styles of teacher work with learning approaches, a positive correlation between all three styles with a deeper approach, and a negative one between the inclusion style and the surface learning approach. In accordance with the results obtained in this research, we can say that in order to adequately select the approach to learning, teachers can significantly influence the reduction of the surface and the support of a deeper approach as a preferred student code.*

**Keywords:** *teacher style, deep approach to learning, superficial approach to learning.*