

Слађана В. Вилотић
Републички педагошки завод Републике Српске, Подручна канцеларија
Фоча

ИНТЕРАКТИВНА НАСТАВА И КВАЛИТЕТ РАДА УЧЕНИКА МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Резиме: Основни ресурси развоја савременог друштва јесу функционално знање и компетентни друштвено активни грађани. У складу с тим, примарни задатак савремене школе треба да буде подстицање ученика да усвајају функционална знања, како би се њихове способности развиле у складу са индивидуалним могућностима. Крајњи циљ јесте стварање цјеловите и самосталне личности, способне да учи, дјелује и живи. Пракса указује на то да традиционални облици наставе не могу да одговоре актуелним промјенама XXI вијека. Суштинско питање данашњице јесте: *Како организовати и реализовати наставу која ће омогућити квалитетан рад ученика млађег школског узраста?* Значајан број истраживања указује да примјена интерактивне наставе, која подразумева специфичне дидактичко-методичке моделе, омогућава превазилажење неадекватне васпитно-образовне праксе. Овим радом желим указати да интерактивна настава, у чијој је основи доминантна активност ученика, као и адекватна социјално-емоционална интеракција, омогућавају квалитетан рад ученика и усвајање функционалних знања у складу са индивидуалним способностима и могућностима.

Кључне ријечи: *интеракција, интерактивно учење, интерактивна настава, квалитет рада ученика, процесуални квалитети рада ученика и наставника, исходни темељни квалитети рада ученика, функционална знања ученика.*

УВОД

Савремени педагози и психолози предлажу да се настава организује тако да се сваки ученик може несметано развијати до сопственог максимума, али и да задовољи своје потребе. Такође, они се залажу да се у педагошку дјелатност уведу савременији модели наставе (нпр. интерактивна: настава на више нивоа сложености, инклузивна настава, програмирана настава, проблемска настава), као и разноврсне технике и стратегије учења. Знатан број ученика није у стању да прати наставу организовану на традиционалан начин, који се темељи на фронталном приступу и који претпоставља да су сви ученици једнаких способности, а то се оправдава прилагођености наставних садржаја просјечном ученику. Стратегија учења сваког ученика је индивидуална и самосвјесна. Наставник мора да познаје различите могућности приступа у учењу и на тај начин да задовољи потребе свих ученика јер ће одабрати најприкладније методе и технике сваком типу интелигенције (когнитивне, вербалне, визуелне, емоционалне итд.) и сазнајним могућностима ученика у конкретном одјељењу. Дакле, неопходно је разрадити методике према узрасту, способностима и стратегији учења ученика, јер је то основа за ментално-хигијенски приступ у васпитно-образовном раду.

Примјена интерактивне наставе омогућава превазилажење неадекватне васпитно-образовне праксе јер је карактеришу: доминантна активност ученика, адекватна социјално-емоционална интеракција која омогућава квалитетан рад и постизање функционалних знања у складу са индивидуалним способностима ученика и могућностима.

У складу са наведеним, *проблем* овог проучавања односи се на теоријску анализу утицаја интерактивне наставе на квалитет рада ученика млађег школског узраста, у поређењу са утицајем традиционалне наставе.

Циљ овог рада јесте да се сагледају обиљежја квалитета рада ученика, као и терминолошка разграничења и обиљежја интерактивне наставе. Такође, циљ је да се сагледају тангентна истраживања проблематике интерактивне наставе и квалитета рада ученика.

ОБИЉЕЖЈА КВАЛИТЕТА РАДА УЧЕНИКА

Да би се остварила ефикасна настава, Филип Ејбрами са сарадницима истиче сљедеће услове: „1. учениково структурисање садржаја (наставник понуди ученицима модел структурисања); 2. учинити информацију значајном” (Abrami et al., 1995: 13).

Према Илићу, у основне квалитете рада ученика могу се сврстати:

а) *процесуални квалитети рада ученика и наставника током наставе* који подразумевају: 1) заштићеност од нежељених посљедица почетних неуспјеха; 2) упознатост са јасним и занимљивим стандардима (тј. да знају шта се од њих тачно очекује и у каквој су вези та очекивања са нечим до чега им је стало); 3) удруживање (ученицима је занимљивији рад који дозвољава, охрабрује или подржава могућности за међусобно зависан рад са другима); 4) иновативност и разноликост (ученицима је интересантнији рад у коме су континуирано изложени новом начину рада); 5) могућност избора варијанте активности или начина рада, чиме ученици демократски постају одговорни партнери који имају одређени ниво контроле над оним што раде, те раде са већом преданошћу; 6) организација информација и знања на јасан и доступан начин;

б) *исходишни темељни квалитети рада ученика, тј. резултати, мјерљива постигнућа* који се односе на: 1. фокусирање активности на производ или резултат значајан за њих; 2. садржај и бит – усвојеност кључних наставних садржаја, што указује на ниво усвојеног знања, развијеност умијења, навика и способности; 3. потврда значаја перформанси (ученици су мотивисанији кад им наставници, колеге и родитељи дају до знања да они мисле да је њихов рад важан); 4. оригиналност у извршавању задатака који имају стварне посљедице, што доводи до побољшања мотивације, а тривијални, безначајни и неприродни задаци не узимају се озбиљно и са интересовањем (Илић, 2011).

Дакле, жељени резултати реализације ефикасне разредне наставе су кључни образовно-васпитни исходи (знања, умијења, способности) које је вриједно разумјети и трајно задржати (Илић, 2011).

У контексту реченог, функционална знања ученика подразумевају „увјерљива усмена објашњења одређених појава, појмова и генерализација, идентификацију обиљежја датих феномена, идентификацију узрока и посљедица конкретних догађаја и процеса, рјешавање теоријских и практичних проблема, разликовања, упоређивања, класификације, анализе, повезивања, сучељавања, уопштавања, процјењивање, просуђивање, закључивање, илустровање, показивање, итд.” (Илић, 2011: 8).

Унапређење квалитета рада ученика и постизање функционалних знања у складу са њиховим индивидуалним карактеристикама могуће је примјеном интерактивне наставе, будући да је карактерише преодминантна активност ученика у позитивној социјално-емоционалној интеракцији.

ИНТЕРАКТИВНА НАСТАВА

Многи аутори су разматрали и дефинисали појмове: интеракција, интерактивно учење и интерактивна настава.

Према Сузићу, у најширем смислу, интеракција је „акција која се размјењује између Х и Y, при чему Х или Y може бити особа, група људи или медиј” (Сузић, 2005: 130). Основу за извођење ове дефиниције Сузић је нашао у Оксфордском Енциклопедијском рјечнику: „*интерактиван* – остварити интеракцију између два или више људи или ствари” (Advanced Learners Encyclopedic Dictionary, 1993: 471; према: Сузић, 2005: 130).

Крнета сматра да „интеракција претпоставља узајамно дјеловање једне или више јединки или група у међусобној комуникацији; да је интерактивно учење процес учења, док се под појмом интерактивна настава подразумејева дидактички модел организације васпитно-образовног рада и процес интерактивног учења на наставним садржајима који су планирани наставним планом и програмом за одређене разреде” (Крнета, 2005: 61).

Према Сузићу, интерактивно учење треба посматрати као социјални чин, те га није пожељно одвајати од њега. Уколико би се интерактивном учењу одузела социјална димензија, постојала би опасност да се свако учење и свака акција сматра интеракцијом, што би условило да коедукација и даље буде запостављена (Сузић, 2005).

У складу са тим, Крнета сматра да се интерактивни метод школског учења заснива на „поставци да социјални фактори могу битно утицати на ток и резултате васпитно-образовног рада. Ти социјални утицаји на школу се манифестују дјеловањем фактора из уже и шире социјалне ситуације” (Крнета, 1999: 212).

У интерактивном учењу „централна идеја је да се до учења долази кроз процес укључивања у социокултурне активности сопствене заједнице” (Rogoff, 1996: 111).

Сузић сматра да се интерактивно учење заснива на „постигнућу, позитивним везама међу индивидуама и постизању социјалне компетенције у процесу психолошког прилагођавања” (Сузић, 1999: 25).

Интерактивно учење такође подразумијева и организацију наставног рада у којој се „процес одвија непрекидном интеракцијом наставника са ученицима, као и ученика међусобно” (Станковић, 2001: 183).

Бранковић истиче да полазни критерији за осмишљавање интерактивног учења у настави представљају обиљежја квалитетне наставе: 1. јасно структурирана настава; 2. висок дио стварног времена за учење; 3. подстицајна атмосфера за учење; 4. јасноћа садржаја; 5. успостављање смисла комуникацијом; 6. разноликост примјене наставних метода; 7. индивидуално подстицање; 8. интелигентно вјежбање; 9. транспарентност очекиваних постигнућа; 10. припремљена околина. Поред наведеног, интерактивно учење је препознатљиво и по томе што подразумијева функционално јединство све три педагошке стратегије учења (поучавање, учење, самоучење) (Бранковић, 2005; према: Ковачевић, 2012).

Интерактивно учење је „процес који резултира релативно перманентним промјенама у размишљању, емоцијама и понашању, које настају на основу искуства, традиције и праксе остварене у социјалној интеракцији” (Сузић, 2005: 130). Такође, интерактивно учење подржава оптимални развој дјетета, који обухвата: 1) когнитивни развој; 2) емоционалне компетенције; 3) социјалне компетенције; 4) радно-акционе компетенције (Сузић, 2005).

Крнета сматра да интерактивна настава претпоставља максимално анагажовање ученика у непосредној социјалној ситуацији, те да је у складу са тим могуће очекивати значајно дјеловање активности и различитих облика учења на свестран развој личности ученика (сазнајни, социјални, емоционални и вољни) (Крнета, 2006; према: Ковачевић, 2012).

Према Милијевићу, циљ интерактивних метода и начина рада јесте преношење активности са наставника на ученике у повољној емоционалној клими, повећање сарадње и одговорности међу ученицима, као и већи ниво мотивације (Милијевић, 2004).

Бранка Ковачевић под појмом интерактивне наставе подразумијева „организован дидактички модел у коме доминира интеракција међу учесницима васпитно-образовног рада и процес интерактивног учења на садржајима предвиђеним Планом и програмом” (Ковачевић, 2012: 19).

Сузић закључује: „ако на једном наставном часу преовлађују интерактивни методи, можемо рећи да је тај час базиран на интерактивном учењу, али ако се методи интерактивног учења на часу примјењују спорадично, тада ћемо такав час прије назвати традиционалним наставним часом или означити неким другим именом с обзиром на

доминантни начин рада или примјену метода. Интерактивна настава је она настава на којој се доминантно примјењују методи интерактивног учења” (Сузић, 2005: 132).

Такође, интерактивно учење подразумијева организацију васпитно-образовног рада у којем постоје услови да ученик може да учи сам, у групи и заједници, односно да знање дијели са другима, тако да се задовоље захтјеви искуственог и цјеловитог учења.

ОБИЉЕЖЈА ИНТЕРАКТИВНЕ НАСТАВЕ

Позната тврдња да се усвајање знања одвија по Далесовом моделу (читањем 10%, слушањем 20%, гледањем 30%, говорењем 70%, а радећи 90%) служи као база за организацију интерактивне наставе. Интерактивна настава одговарајућим укључивањем ученика у учење даје најбоље резултате, што је у складу са кинеском пословицом „Што чујем заборавим, што видим запамтим, али што урадим знам” (према: Hartop, Furell, 2001: 12).

Ковачевић издваја сљедећа обиљежја интерактивне наставе: 1. заснована је на теоријским основама когнитивиста Пијажеа и Виготског, искуствима прагматисте Дјуиа, интеракционистичкој теорији Херберта Мида, затим на хуманистичким теоријама Маслово, Роџерса и Нила, теоријама развоја дјетета, као и на критичко-конструктивној дидактици и др.; 2. Учење је усмјерено на развој, а стратегије учења су засноване на активностима ученика а не на готовом преузимању знања; 3. процес је плански организован; 4. циљ је усмјерен на развијање и подстицање способности расуђивања и закључивања, креативности, мотивације за учење, као и комуникацијских вјештина ученика; 5. доминантна је интеракција међу учесницима васпитно-образовног рада и процеса учења на садржајима планираним наставним програмом за конкретан разред; 6. омогућава усклађивање наставе са индивидуалним способностима и могућностима ученика; 7. постоје различити модели ове наставе, те се у њој могу примјењивати различите наставне методе и облици рада, као и разноврсна наставна средства; 8. подразумијева максимално интелектуално ангажовање ученика, као и флексибилан приступ наставника у организацији цјелокупног наставног процеса; 9. најприкладнији временски оквир за њену реализацију је блок-час; 10. претпоставља корелацију међу сродним наставним садржајима различитих наставних предмета; 11. доминантна је активност ученика на уштрб говорне активности наставника; 12. ученици стичу знања путем откривања, притом улажу властити

интелектуални напор; 13. учење није само исход већ је усмјерено на мијењање личности, подстицање спонтаности и радозналости код ученика; 14. тежиште рада наставника је у припремној фази (адекватна формулација питања и сл.), активност ученика је доминанта у самој фази реализације интерактивне наставе, док се на крају евалуације ученицима пружа поткрепљење у виду афирмативне повратне информације о њиховом залагању и напретку; 15. ученици уче како да: помажу, подрже и воде друге; како да уче, како се даје преглед градива, како се проналазе потребне информације и провјерава властита ефикасност у учењу; уче на властитим грешкама без страха од тих грешака; 16. примјена ове наставе условљена је узрастом ученика, природом градива и педагошко-дидактичко-методичким компетенцијама наставника (Ковачевић, 2012).

Интерактивну наставу карактерише и кооперативно учење „које је једна интерактивна стратегија у којој ученици раде заједно у групама које су пажљиво формиране с циљем да обезбиједе позитивну унутрашњу зависност” (Abrami et al., 1995: 1).

Сузић сматра да се интеракција у школским условима реализује у „оквиру кооперативног учења, рада у паровима, групног рада, пројект-метода и других модела који се примјењују у настави” (Сузић, 2005: 13).

Илић наводи сљедеће дидактичко-методичке моделе ефикасне интерактивне разредне наставе: „а) ефикасна интерактивна разредна настава различитих нивоа сложености; б) ефикасан рад ученика у групама нивоа; ц) ефикасан групни рад ученика; д) ефикасна тандемска настава; е) ефикасан рад ученика у оквиру слагалице; ф) ефикасан рад ученика у оквиру едукацијских радионица; г) ефикасна респонбилна разредна настава; х) ефикасна интерактивна егземпларна разредна настава; и) ефикасна интерактивна проблемска разредна настава” (Илић, 2011: 5).

Такође, Илић истиче да „према доминирајућој активности непосредних учесника наставе, дидактичко-методичке моделе инклузивне наставе класификујемо у двије групе: 1. дидактичко-методички модели инклузивне традиционалне наставе (...) и 2. дидактичко-методички модели инклузивне иновативативне наставе: а) инклузивна индивидуализована настава (...); б) инклузивна интерактивна настава (...); и в) остали иновативни модели инклузивне иновативативне наставе (...) (Илић, 2009: 162).

Поред наведеног, једно од обиљежја интерактивне наставе јесте и педагошка радионица, која се дефинише „као организациона форма активности у којој ученици играњем улога, презентацијом, читањем, рачунањем, цртањем и на други начин активно

раде на градиву, самостално, у међусобној интеракцији и уз помоћ наставника остварујући циљеве учења” (Сузић, 2005: 145).

Према Станојловићу, радионица подразумијева „специфичан поступак васпитно-образовног рада у оквиру кога се у условима повољне педагошко-психолошке, социјалне климе, уз наглашену активност ученика стичу нова знања и развијају способности или провјеравају, усавршавају раније стечена знања и способности и социјална искуства и то по унапријед утврђеном ’сценарију’, који се реализује под руководством наставника” (Станојловић, 1999: 235).

Радионице могу бити креативне и едукативне: а) когнитивне и б) превентивне (усмјерене на развој личности, идентитета, изражавање, сазнање о себи и другима итд.). Оне између осталих педагошких циљева подстичу сарадњу у тиму, изражавање свог става, уважавање другачијег става, вјештина комуникације (Станојловић, 1999).

Једна од најчешћих слабости интерактивне наставе јесте псеудоактивизација ученика, која се јавља када: „1. наставник поставља неправилно дефинисана питања ученицима (ученик на питања одговара насумице, нагађајући); 2. наставник не припрема ученике за стицање знања самосталном интелектуалном активношћу (задатак наставника је да припрема, иницира и каналише активности ученика); 3. наставник поставља сугестивна питања и користи мимику; 4. наставник не подстиче ученике да кроз презентацију стичу нова сазнања о суштини стварности (наставник реферише мање више независно од претходних радњи)” (Ковачевић, 2012: 21).

Веома често због недовољне компетентности наставника за организацију и реализацију интерактивне наставе долази до социјалног љенчарења знатног броја ученика. То су, прије свега, ученици са сниженом мотивацијом и заинтересованошћу за учешће у групи, ученици нижих, али и изразито виших интелектуалних способности, јер задаци нису формулисани тако да им омогућавају да дају свој лични допринос и тако осјете задовољство и афирмацију у раду (задаци су или претешки или прелаки или бесмилени). Неки аутори то називају и социјално дангубљење.

Риригелман (Ririgelman) је навео два разлога због којих група често не остварује максималне резултата у раду на задацима: 1. појединци имају тешкоће при комбиновању својих напора да остваре пуну групну продуктивност; 2. појединци се понекад снажније залажу када раде за себе него за групу, и тако лично више остваре него у групи. Сходно наведеном, Риригелман за превазилажење ове ситуације предлаже осмишљавање индивидуалне укључености ученика у остваривање групних циљева (према: Сузић, 1999).

Поред наведеног, приликом реализације интерактивне наставе веома често у пракси је евидентна и неефикасна евалуација индивидуалног, групног или рада у паровима, гдје често изостаје конкретна и афирмативна повратна информација о нивоу успјешности у раду, као и о достигнутим исходима учења.

Можемо закључити да интерактивна настава подразумијева примјену различитих модела интерактивног учења (настава различитих нивоа сложености, проблемска настава, инклузивна индивидуализирана настава итд.) који су усмјерени на стварање повољне социјално-емоционалне климе и који доприносе повећању мотивације у учењу. Тако се остварује квалитетан рад ученика и усвајају се функционална знања.

Евидентно је да интерактивна настава у основи представља не само методолошки приступ него и нови начин гледања на учење, односно нову филозофију. Та нова филозофија подразумијева сталну трансформацију, укључујући и промјену ставова и промјену начина рада наставника.

ОСВРТ НА ТАНГЕНТНА ИСТРАЖИВАЊА ПРОБЛЕМАТИКЕ ИНТЕРАКТИВНЕ НАСТАВЕ И КВАЛИТЕТА РАДА УЧЕНИКА

Милинковић истиче да нам није „непознат ни Брунеров став да свако дијете може усвојити свако градиво ако му се презентује на прави начин” (Милинковић, 2016: 9).

У сложеном моделу експерименталне провјере Сузић је тестирао „ефикасност интерактивног учења и поучавања у поређењу са традиционалном наставом заснованом на фронталном раду. Показало се да је интерактивна настава ефикаснија јер су ученици боље памтили чињенице, ефикасније су изводили схеме и издвајали битно од небитног. Осим тога, интеракција у настави помаже да ученици смање своја дефанзивна очекивања, избјегавање рада и самохендикепирање. С друге стране, појачана је перзистенција, одређеност ученика за сарадњу са наставником и уопште мотивисаност за наставу и учење” (Сузић, 2002: 12).

У раду *Обрада књижевног текста – интерактивна настава* Стевић истиче да је примјеном интерактивне наставе пажња ученика „била подигнута на један виши ниво, тако да су током цијелог часа били усмјерени на рад и активности које су следили. Циљеви часа су успјешно остварени, јер су ученици уочили вриједности овог жанра у књижевности. Писмо као књижевна врста све више одумири и један од циљева је реafirмација ове ријетке књижевне врсте. Код ученика се пробудило интересовање везано са порукама из

писма, које су оставиле печат и пут, којим млади човјек треба ићи у будућности” (Стевић, 2004: 49).

Према Сузићу, „Филип Абрами са сарадницима истиче два начина за ефикасније учење: 1) учениково структурисање садржаја (наставник понуди ученицима модел структурисања), 2) ученицима учинити информације значајним (Abrami et al., 1995: 13). Истраживања су показала да се ови циљеви ефикасније остварују у групној вршњачкој сарадњи. Кад наставник понуди ученицима модел структурисања наставних садржаја, ученици ће га лакше схватити и примијенити ако га анализирају у малој групи, ако један другоме изнесу виђења ситуације и своје идеје за ефикасан рад. Ово је уједно и начин осамостаљивања ученика, оспособљавање за учење, самосталан рад и рад у групи. Осим тога за ученике ће наставни садржаји и рад на њима постати много значајнији ако је то значајно и за њихове вршњаке” (Сузић, 2001: 35).

Истиче се да је посебна вриједност технике *Осјећање и градиво* у томе „што се на шест нивоа препознају питања за исти садржај: репродуктивном, продуктивно-репродуктивном, апликативном, аналитичком, аналитичко-синтетичком, инструктивном. Ученик треба бити спреман да на исто питање одговори на шест нивоа, од репродуктивног до креативног. Овдје се препознаје апликација Блумове таксономије. Иде се од просте репродукције до доказивања и демонстрације учења на основи коедукације. На тај начин се ученици оспособљавају да, осим репродукције, своја знања преносе другима” (Сузић, 2001: 39).

Мандић у раду *Интерактивно учење у проблемској настави даје Оријентациони модел интерактивног учења у проблемској настави математике*, након чега закључује да „иако још увијек нису емпиријски истражени и у пракси провјерени сви аспекти и нивои интерактивног учења у проблемској настави, могуће је говорити о појединим предностима ове дидактичке иновације. Ученици који у групама сарађују на рјешавању постављеног проблема, разноврсношћу идеја, бивају доведени до социјално когнитивног конфликта, чије разрјешење води повећању степена разумијевања садржаја, трајности усвојених знања али и социјализацији” (Мандић, 2001: 61).

Лидија Крстић у раду *Интерактивна настава примјеном проблемске наставе* даје примјер могућег начина обраде наставног садржаја *Повезаност ријечи у реченицу – ред ријечи (језичко-граматичка вјежба)*, а затим закључује да је настава која је организована путем рјешавања проблемских задатака занимљивија и боља јер „активира сазнајне процесе код ученика; навикава их на самосталан рад и самосталну примјену стечених знања, умјења и навика у новим проблемским ситуацијама; има велики утицај на трансфер знања и

способности; комбинацијом рационалног са емоционалним помаже развијању мотива и интересовања ученика; поучава ученике методама научног истраживања и навикава их да научно примјењују у пракси и кад год је то могуће; допушта да ученици у току реализације појединих наставних тема сами постављају проблеме и планирају њихово рјешење” (Крстић, 2005: 98–99).

Штула у свом раду долази до сазнања да „интерактивна егземплярна настава омогућава ученицима да схвате, да разумију и правописне и граматичке садржаје без оптерећивања сувопарним и непотребним дефиницијама, језичким правилима и законима радећи у групама (или паровима)” (Штула, 2006: 69–70).

На основу анализе резултата о односу традиционалне и интерактивне наставе граматике, Добраш долази до показатеља да „су ученици заинтересованији за учење ако се приликом обраде наставне јединице користи интерактивни поступак. Наравно да се традиционална настава не негира и да она има своје предности, али у данашње вријеме, када су ученицима доступни разни извори, нужно је осавременити наставу граматике и увести ученике у свијет језика кроз игру, интересантне задатке у којима се учениково залагање врло брзо препозна и награди. Граматику учинити „опипљивијом” могу спретни наставници који вјешто користе интеракцију као модел успјешне сарадње, гдје ученици уче како пронаћи одговарајуће информације и добро их искористити, на уштрб запамћивања и репродуковања чињеница” (Добраш, 2015: 68).

Мира Лакетић у свом раду закључује: „ако желимо успјешну наставу матерњег језика и књижевности морамо је учинити интересантнијом. Сви модели индивидуализације наставе уносе динамику у рад. Први покушаји индивидуализације наставе у виду плана за прилагођавање наставе индивидуалним разликама ученика начинио је В. Сирч (W. Search) 1994. године. Индивидуализација у наставном раду на књижевним текстовима ученика поставља у активну субјекатску позицију. Један од облика индивидуализације наставе је и примјена наставних листића. Примјена наставних листића омогућава ученицима да раде и напредују према својим способностима и могућностима, да раде својим темпом. Ученици су активни и мотивисани. Повећава им се концентрација и пажња, добијају повратне информације и доживљавају успјех. Учи се истраживањем и откривањем. Подстиче се радозналост и развија критичко мишљење” (Лакетић, 2006: 205).

Резултати Илићевог експерименталног истраживања су показали да је инклузивна настава (интерактивна варијанта наставе различитих нивоа сложености, као и различити модели интерактивне и индивидуализоване наставе) имала позитивне образовне ефекте у настави српског језика у 5. разреду основне школе: „у просјеку ученици [су] постигли

статистички значајно веће резултате у брзини читања у себи, у разумијевању прочитаног текста и у писменом изражавању него у обичајеној настави” (Илић, 2009: 223).

Резултати истраживања указују да интерактивна настава има значајне ефекте на развијање селф-концепта ученика (Ковачевић, 2007).

Хартоп и Фузел се осврћу на резултате истраживања из неурологије, па тако наводе „да када дијете има позитиван став према себи и када се осјећа сигурним и поштованим, дио мозга гдје се налазе емоције шаље енергију дијелу мозга гдје је смјештена мотивација. Мотивациони дио мозга отвара подручје пажње а са пажњом се активирају капацитети за учење. Неурологија усмјерава наставнике ка активном методу. Ово истраживање озбиљно доводи у питање наглашавање значаја образовања на рационалној интелигенцији и њеном прецењивању док се често игнорише емоционална интелигенција. Сада је сасвим јасно да је недовољна пажња посвећена осјећањима дјете као и процесу којим се мозак ангажује у учење. То је озбиљно инхибирало нервне функције учења у традиционалној настави” (Hartop, Furell, 2001: 18).

Бранка Ковачевић у свом истраживању долази до резултата који указују на могућност подстицања алтруистичког дјеловања код ученика у оквиру интерактивне наставе (Ковачевић, 2008). Реализацијом интерактивне наставе доприноси се и развоју емпатије код ученика (Ковачевић, 2008).

Такође, налази указују да постоји позитиван утицај и на развој моралне аутономије ученика (Ковачевић, 2012).

Крнета наводи да се „разумијевање суштине и вриједности интерактивне наставе за развој ученика најбоље може постићи учачањем – поређењем активности ученика у класичној и интерактивној настави. (...) Осим формалних разлика о положају ученика у процесу учења, евидентне су и разлике о мјесту и врсти активности ученика током учења, јер је очигледно да интерактивна настава претпоставља максимално ангажовање ученика у непосредној социјалној ситуацији, а класична настава пасиван положај у школским условима. На тај се начин могу очекивати и значајни ефекти тих активности и различитих облика учења не само на сазнајну компоненту ученикове личности, него прије свега на социјалну, емоционалну и вољну, што је примјерено развојним потребама младе личности” (Крнета, 2003: 12).

Из прегледа објављаних радова, публикација и истраживања евидентно је да се научна јавност није бавила истраживањима која директно и цјеловито обрађују педагошке дидактичко-методичке аспекте утицаја интерактивне наставе на квалитет рада ученика млађег школског узраста.

ЗАКЉУЧАК

У нашем друштву постоје велике разлике између теорије и праксе. Култура, могућности и начин рада могу бити разлози због којих постоји разлика између правила и њихове примене. Евидентно је да се васпитно-образовни процес може ефикасно реализовати примјеном различитих модела интерактивне наставе (настава различитих нивоа сложености, проблемска настава, инклузивна индивидуализирана настава итд.), који омогућавају квалитетнији рад ученика и усвајање функционалних знања, а све у компатибилности са њиховим индивидуалним карактеристикама и могућностима.

С обзиром на то да су наставници кључни фактор успјешности организације и реализације наставног процеса, реално је очекивати да ефикасност примјене интерактивне наставе, те њене импликације на квалитет рада ученика зависе од тога колико они добро познају њене теоријске основе. Такође, један од битних услова за ефикасну примјену различитих модела интерактивне наставе јесте мотивација наставника за њену примјену, као и њихова опредјељеност за предузимање нових и снажнијих улога: дијагностичара, планера, организатора и партнера за комуникацију у свакодневној педагошкој пракси.

Овим радом жељели смо: указати на ефекте утицаја интерактивне наставе на квалитет рада ученика млађег школског узраста (у односу на примјену традиционалне наставе); мотивисати наставнике на перманентно стручно усавшавање у овој области; те подстакнути истраживаче на нова дидактичка метатеоријска и емпиријска истраживања нивоа квалитета рада ученика млађег школског узраста.

Литература

- Abrami, P. C.; Chambers, B.; Poulsen, C.; DeSimone, C.; D'Appolonia, S.; Howden, J. (1995). *Classroom connection*. London: Harcourt Brace.
- Добраш, С. (2015). Позиција и активност ученика у традиционалној и интерактивној настави граматике. *Настава, научни, стручни и информативни часопис*, 1, 63–71.
- Илић, М. (2009). *Инклузивна настава*. Источно Сарајево: Филозофски факултет.
- Илић, М. (2011). Планирање, остваривање и евалуација темељних квалитета рада ученика у ефикасној разредној настави. *Нова школа*, VIII. Преузето 3. априла 2016, са сајта www.pfb.unssa.rs.ba/Casopis/Broj%208/Milelic.pdf.
- Ковачевић, Б. (2007). Ефекти утицаја интерактивне наставе на развијање селф-концепта ученика. *Радови Филозофског факултета Пале*, 9 (2), 347–357.
- Ковачевић, Б. (2008). Подстицање алтруистичког дјеловања у интерактивној настави. *Нова школа*, 6, 25–42.
- Ковачевић, Б. (2008). Интерактивна настава и емпатија ученика. *Наука, култура и идеологија*, 9–2, 423–435.
- Ковачевић, Б. (2012). *Интерактивна настава и морално васпитање ученика*. Источно Сарајево: Филозофски факултет.
- Крнета, Д. (2003). Интерактивна настава као дидактички модел организације васпитно-образовног рада. *Зборник радова*, 3, 9–22. Бања Лука: Републички педагошки завод Републике Српске.
- Крнета, Д. (2005). Комуникацијска компетентност као циљ образовања и претпоставка интерактивног учења. *Усавршавањем наставника до активног учења ученика*, 49–69. Бања Лука: Министарство проsvјете и културе Републике Српске, Републички педагошки завод.
- Крстић, Л. (2005). Интерактивна настава примјеном проблемске наставе. *Образовна технологија*, 3–4, 90–99.
- Лакетић, М. (2006). Индивидуализација наставног рада на књижевном тексту у разредној настави примјеном наставних листића. *Зборник Индивидуализација и инклузија у образовању*, 200–205. Сарајево: CES Programme Finnish Co-operation in the Education Sector of Bosnia i Herzegovina.

- Мандић, А. (2001). Интерактивно учење у проблемској настави. *Образовна технологија*, 3–4, 49–62.
- Милијевић, С. (2004). Егземпларно учење учења. *Интерактивно учење IV*, 251–303. Бања Лука: ХБС.
- Милинковић, М. (2016). *Индивидуализација наставе у свјетлу концепта инклузивног образовања*. Преузето 6. априла 2016 са сајта www.inkluzija.org/index.php/biblioteka-a/44-razni-struni-lanci/171individualizacijanastave-u-svetlu-koncepta-inkluzivnog-obrazovanja.
- Rogoff, В. (1996). Интерактивни модел учења и васпитања. *Психологија у свету*, 111–125.
- Станковић, Т. (2001). Утицај групе на развој емоционалне и социјалне компетенције. *Интерактивно учење IV. Учење учења*, 183–221). Бања Лука: Удружење наставника ТТЦ.
- Стевић, Б. (2004). Обрада књижевног текста – Интерактивна настава. *Образовна технологија*, 4, 45–49.
- Сузић, Н.; Стојаковић, П.; Илић, М.; Бранковић, Д.; Милијевић, С.; Крнета, Д. и сарадници (1999). *Интерактивно учење*. Бања Лука: Министарство просвјете Републике Српске и УНИЦЕФ Канцеларија у Бањој Луци.
- Сузић, Н. (2001). Интеракција као вид учења и поучавања. *Образовна технологија*, 3–4, 27–48.
- Сузић, Н. (2002). Ефикасност интерактивног учења у настави: експериментална провјера. *Образовна технологија*, 2, 13–45.
- Сузић, Н. (2005). *Педагогија за XXI вијек*. Бања Лука: ТТ–Центар.
- Hartop, В.; Farrell, S. (2001). Интерактивне методе. *Образовна технологија*, 2, 9–24.
- Штула, М. (2006). Интерактивна егземпларна настава граматике и правописа у V разреду основне школе. *Образовна технологија*, 4, 66–76.

Sladana V. Vilotić

Republic Pedagogical Institute of the Republika Srpska, PK Foča

INTERACTIVE INSTRUCTION AND THE QUALITY OF STUDENT PERFORMANCE AMONG THE YOUNGEST PRIMARY SCHOOL POPULATION

Summary

The basic resource of the modern society's development, characterised by an intensive scientific and technological advancement in all areas of life, is functional knowledge and competent, socially active citizens. Therefore, the primary goal of modern school should be to encourage the adoption of functional knowledge, thus developing student skills and competences, so they could develop in accordance with their abilities into accomplished and independent personalities, capable of learning, acting and living on their own. Practice indicates that traditional forms of instruction are unable to respond to changes occurring in the 21st century. The question that arises is: *How can we organise and implement instruction that will enable quality student performance among the youngest primary school population?* Numerous studies show that the implementation of interactive instruction, which implies special didactic and methodological methods, enables one to overcome inadequate educational practices. The aim of this paper is to point out that interactive instruction, which is built around student activity, as well as adequate socio-emotional interaction results in quality student performance, and thus adoption of functional knowledge in accordance with their individual abilities and skills.

Keywords: *interaction, interactive learning, interactive instruction, quality of student performance, process quality of student and teacher performance, fundamental qualities of student performance, student functional knowledge.*

Sladjana V. Vilotić

Pädagogisches Institut der Republik Srpska, Foča

INTERAKTIVER UNTERRICHT UND QUALITÄT DER ARBEIT VON SCHÜLERN IM JÜNGEREN SCHULISCHEN ALTER

Zusammenfassung

Die grundlegende Ressource für die Entwicklung einer modernen Gesellschaft, die durch intensiven wissenschaftlichen und technologischen Fortschritt in allen Bereichen gekennzeichnet ist, sind funktionales Wissen und kompetente, sozial aktive Bürger. Daher sollte die Hauptaufgabe der modernen Schule darin bestehen, die Übernahme von funktionalem Wissen und damit die Entwicklung der Fähigkeiten der Schüler zu unterstützen, um entsprechend den individuellen Möglichkeiten integrale und unabhängige Persönlichkeiten zu entwickeln, die fähig sind zu lernen, zu handeln und zu leben. Die Praxis zeigt, dass traditionelle Unterrichtsformen nicht den tatsächlichen Veränderungen des 21. Jahrhunderts entsprechen können. Wenn man dies im Auge hat, ergibt sich die wesentliche Frage: *Wie organisiert und implementiert man den Unterricht, der Qualitätsarbeit von Schülern im jüngeren Schulalter ermöglicht?* Eine bedeutende Anzahl der Forschungen weist darauf hin, dass der Einsatz vom interaktiven Unterricht, der spezifische didaktisch-methodische Modelle beinhaltet, die Überwindung der unzureichenden pädagogischen Praxis ermöglicht. Mit diesem Artikel möchte ich darauf hinweisen, dass der interaktive Unterricht, in dem die Aktivität der Schüler dominiert, sowie geeignete soziale und emotionale Interaktion die Qualitätsarbeit der Schüler ermöglicht, und damit auch die Übernahme des funktionalen Wissens im Einklang mit ihren individuellen Fähigkeiten und Möglichkeiten.

Schlüsselwörter: *Interaktion, interaktives Lernen, interaktiver Unterricht, Qualitätsarbeit der Schüler, Qualitätsarbeit der Lehrer, Grundziele, funktionales Wissen der Schüler.*