

DOI 10.51558/2490-3647.2025.10.1.541

UDK 378.147-057.875

Primljeno: 16. 02. 2025.

Izvorni naučni rad
Original scientific paper

Nedim Čirić, Mustafa Veladžić

POLOŽAJ STUDENATA I EFIKASNOST UČENJA U RAZLIČITIM OBLICIMA NASTAVNOG RADA U VISOKOŠKOLSKOJ NASTAVI

U radu se razmatra položaj i uloga studenata u pogledu zastupljenosti i efikasnosti različitih oblika nastavnog rada u visokoškolskoj nastavi. Cilj rada bio je ispitati rasprostranjenost različitih oblika nastavnog rada, participativnost i uključenost studenata s obzirom na dominantno prisutne nastavne oblike, te kako studenti ocjenjuju efikasnost učenja u zavisnosti od primijenjenog nastavnog pristupa. Istraživanje je transverzalnog karaktera i temelji se na kombinovanom metodološkom pristupu. Primijenjena je anketna varijanta analitičko-deskriptivne metode, uz metode komparativne i teorijske analize. Korišten je nestandardizovani instrument, konstruisan i prilagođen za potrebe ovog istraživanja. Uzorak istraživanja obuhvata 400 ispitanika različitog spola, dobi, akademskog uspjeha i godine studija sa Univerziteta u Tuzli i Univerziteta u Bihaću. Polazna pretpostavka istraživanja bila je da je frontalni oblik rada dominantan, da studenti svoj položaj u nastavi doživljavaju kao pasivan i posmatrački, te da postoje razlike u percepciji zastupljenosti i efikasnosti učenja u zavisnosti od sociodemografskih varijabli ispitanika. Rezultati istraživanja pokazali su da je grupni oblik rada najzastupljeniji u didaktičkoj organizaciji visokoškolske nastave, te da ga ispitanici ocjenjuju kao najefikasniji oblik učenja kroz nastavu. S druge strane, frontalni oblik rada ispitanici percipiraju kao najmanje efikasan, iako ga procjenjuju kao najmanje zastupljenog u organizaciji nastave.

Ključne riječi: univerzitetska nastava; socijalne forme nastave; uključenost studenata; efikasnost učenja

UVODNA RAZMATRANJA

Savremeni obrazovni sistemi teže aktivnijem učešću i participativnosti studenata u nastavnom procesu, što podrazumijeva diversifikaciju nastavnih metoda i oblika nastavnog rada. Uloga različitih oblika nastavnog rada u visokoškolskoj nastavi i visokoškolskom obrazovanju uopće, bila je predmet brojnih istraživanja (Čirić i Nurikić 2022; Biggs 2003; Entwistle i dr. 2012; Entwistle 2009; Ramsden 1997, 2003). Kao posebno važne se izdvajaju aktivne metode podučavanja, kroz primjenu grupnog oblika rada, jer omogućavaju studentima slojevitost i opseg u razumijevanju sadržaja, kao i razvoj kritičkog mišljenja (Johnson, Johnson i Smith 2014; Vygotsky 1978). S druge strane, tradicionalni frontalni rad, iako je dominantan u mnogim obrazovnim sistemima, često dovodi do pasivnosti studenata, stavljajući ih u posmatračku slušalačku ulogu (Bonwell i Eison 1991; Kuh 2008).

U pogledu efikasnosti učenja, istraživanja su pokazala da aktivno učenje značajno poboljšava rezultate studenata u odnosu na pasivne oblike rada, odnosno da aktivno učenje značajno poboljšava rezultate studenata u STEM područjima u poređenju s tradicionalnim predavanjima (Freeman i dr. 2014). Dugotrajna upotreba frontalne nastave kroz usmena predavanja, prema Bligh (2000), smanjuje angažman studenata. Schmidt i dr. (2011) naglašavaju važnost učenja zasnovanog na istraživačkim problemima, koji su u skladu sa kognitivnim razvojnim mogućnostima. Jones i Palmer (2019) u svom istraživanju su ispitivali učinkovitost metoda temeljenih na problemima i timskom učenju u podučavanju statistike, te i utvrdili da je interaktivna nastava značajno efikasnija u odnosu na klasična predavanja. Kao alternativu predlažu konstruktivno usklađivanje (*constructive alignment*), pristup koji uključuje jasno definiranje ishoda učenja i dizajn nastavnih aktivnosti koje podržavaju te ishode. Ovaj pristup omogućava studentima da aktivno sudjeluju u procesu učenja, što može dovesti do dubljeg razumijevanja i boljih akademskih rezultata.

Meyer i Land (2005) razmatrali su koncept „prelomnih tačaka u učenju“ koje omogućavaju bolje razumijevanje kroz dinamične nastavne metode. Vozzo, Johnson i Tuke (2024) analizirali su kako vršnjačka instrukcija poboljšava akademske rezultate u velikim grupama studenata prve godine matematike. Rezultati njihovog istraživanja su pokazali da diskusije i međusobna razmjena znanja povećavaju dugoročnu retenciju informacija.

S druge strane, Baumert i Kunter (2013) analizirali su profesionalne kompetencije nastavnika u odnosu na efikasnost nastavnih metoda, te su utvrdili da pedagoško-psihološko znanje nastavnika značajno doprinosi kvaliteti nastave i akademskim

postignućima. Nastavnici koji dublje razumiju ulogu, značaj i funkciju nastavnih metoda, učenja i razvojnih potencijala studenata, efikasnije prilagođavaju nastavu njihovim potrebama. Osim općih pedagoških vještina stručnost u predmetu direktno utiče i na sposobnost nastavnika da znanje sukonstruira i unaprijedi razumijevanje studenata. Kombinacija predmetnog znanja, kao i pedagoška kompetencija upravljanja nastavnim procesom, važni su za postizanje visoke efikasnosti nastave. Efikasni nastavnici kontinuirano traže i nude refleksije o svojoj nastavi, nastojeći time unaprijediti svoj profesionalni razvoj. Profesionalne kompetencije nastavnika presudne su za efikasnost učenja i kvalitetu obrazovanja, a kontinuirano profesionalno usavršavanje je od suštinskog značaja.

Marton i Säljö (1997) istraživali su strategije učenja i utvrdili razlike između dubinskog i površnog pristupa. Oni naglašavaju da studenti koji koriste dubinsko učenje kao strategiju, nastoje razumjeti suštinu gradiva, povezivati nove informacije s prethodnim znanjem i kritički promišljati o sadržaju. Cilj učenja je razumijevanje, a ne samo reprodukcija činjenica. Ovakav pristup vodi ka trajnijem znanju i boljoj primjeni stečenih informacija u različitim kontekstima. S druge strane, studenti koji primjenjuju površno učenje kao strategiju, fokusiraju se na mehaničko memorisanje informacija bez dubljeg razumijevanja. Njihovo učenje je usmjereno samo ka cilju da polože ispit ili da zadovolje neke vanjske kriterije (očekivanja), bez stvarnog povezivanja sadržaja s prethodnim znanjem. Takav pristup često dovodi do zaboravljanja informacija brzo nakon ispita. Pored navedenog Marton i Säljö (1997) ističu da način na koji se gradivo prezentuje kroz organizacione forme, može podstaći ili obeshrabrati dubinsko učenje. Na primjer, nastava koja potiče aktivno istraživanje, raspravu i refleksiju povećava vjerovatnoću da će studenti primijeniti dubinski pristup, dok rigidni ispiti i naglasak na memorisanje podstiču površno učenje. Ovakvi nalazi istraživanja imaju snažan uticaj na savremenu paradigmu pedagogije i didaktike, jer naglašavaju važnost oblika nastavnog rada i metoda poučavanja koje podstiču kritičko mišljenje i konceptualno razumijevanje umjesto pukog zapamćivanja podataka.

Hattie (2009) je kroz istraživanje identifikovao faktore koji najviše utiču na učenje. Kao najuticajniji faktor učenja rangirana je usmjerenost prema efektu na postignuća. Oblici nastavnog rada gdje su prisutni modeli aktivnog učenja, povratna informacija, metakognicija i jasno definirani ciljevi nastave su uvijek među najučinkovitijim kada su u pitanju akademska postignuća. S druge strane, kvaliteta nastavnika, odnosno njihova sposobnost davanja konstruktivne povratne informacije i vođenje kroz proces učenja imaju ključnu ulogu. Nastavnici koji postavljaju visoka očekivanja i koriste

strategije aktivnog uključivanja u proces učenja znatno poboljšavaju postignuća studenata. Među najsnažnijim faktorima za poboljšanje učenja pokazala se kvalitetna i pravovremena povratna informacija, koja pomaže da studenti razumiju šta su dobro uradili i kako mogu poboljšati svoj rad. Metakognicija i strategije samoregulacije, koje razvijaju svijest o vlastitom učenju, koriste se zapravo kao načini organizacije znanja i reflektuju informacije o vlastitom napretku, čime se postižu značajno bolji rezultati. Uticaj vršnjačkog učenja i saradnje, tj. učenja kroz raspravu, saradnju i međusobno poučavanje jednih od drugih također doprinosi dubljem razumijevanju i povećava angažovanost u učenju. Hattie (2009) je utvrdio da manje interaktivne metode poput usmenog predavanja nastavnika kroz frontalni oblik rada, ponavljanje bez razumijevanja i testiranje usmjereno na memorisanje imaju nizak ili ograničen efekat na učenje.

Trowler (2010) i Prosser i Trigwell (1999) u svojim istraživanjima fokusirali su se na ulogu studentske participacije u visokom obrazovanju i promjene u nastavnim metodama koje podstiču aktivno uključivanje studenata. Utvrđeno je da evropske visokoškolske institucije sve više prelaze sa tradicionalne predavačke nastave – frontalne nastave, na one pristupe koji uključuju interaktivno, refleksivno i kolaborativno učenje. Ovo uključuje timski rad, problemsko učenje, projektno učenje i seminarizaciju nastave. Trowler (2010) naglašava da studentska participacija poboljšava ne samo motivaciju već i akademske rezultate studenata. Aktivno uključeni studenti bolje razumiju gradivo, razvijaju kritičko mišljenje i imaju viši stepen akademske autonomije.

Prosser & Trigwell (1999) ističu gotovo identične strategije učenja koje su utvrdili Marton i Säljö (1997), odnosno da najčešće susrećemo dvije osnovne strategije učenja u visokom obrazovanju. To su dubinsko učenje (eng. *deep learning*) u kojem studenti pokušavaju razumjeti suštinu gradiva, povezati ideje i analizirati koncepte, te površno učenje (eng. *surface learning*) u kojem je fokus na memorisanju činjenica bez dubljeg razumijevanja. Njihovo istraživanje pokazuje da participativne metode podstiču dubinsko učenje, dok tradicionalni pristupi često dovode do površnog učenja. Oba istraživanja ističu da je ključni faktor za uspješnu primjenu participativnih metoda

i oblika nastavnog rada spremnost nastavnika da promjene svoj pristup, kao i institucionalna podrška za inovativne nastavne prakse.

METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

Problem ovog istraživanja je pozicija (položaj) studenata u različitim oblicima nastavnog rada, kao i njihove refleksije na efikasnost učenja u nastavnom procesu. Cilj rada bio je ispitati rasprostranjenost različitih oblika nastavnog rada u visokoškolskoj nastavi, participativnost i uključenost studenata s obzirom na dominantne oblike nastavnog rada, te utvrditi kako studenti ocjenjuju efikasnost učenja s obzirom na pojedine oblike nastavnog rada. U istraživanju je postavljena slijedeća hipoteza:

Pretpostavlja se da je frontalni oblik rada dominirajući, da studenati svoj položaj u nastavi ocjenjuju kao dominantno pasivan i posmatrački, da postoji statistički značajna razlika u upotrebi pojedinih oblika rada s obzirom na sociodemografske varijable ispitanika i procjenu efikasnosti učenja u nastavi.

Istraživanje je transverznog karaktera i temelji se na kombinaciji kvantitativne i kvalitativne metodologije. Primijenjen je survey metod – anketna varijanta analitičko-deskriptivne metode, uz korištenje metode komparativne i teorijske analize. Istraživanje je provedeno anketiranjem studenata Univerziteta u Tuzli i Univerziteta u Bihaću. Anketna varijanta analitičko-deskriptivne metode predstavlja neeksperimentalni istraživački metod koji je pogodan za ispitivanje stavova ispitanika o problemu zastupljenosti oblika nastavnog rada i participacije studenata u nastavi. Ovaj metod je korišten u fazi prikupljanja podataka potrebnih za realizaciju ovog istraživanja. Prema Suzić (2001) survey metod se koristi u istraživanjima u kojima se predmeti i pojave u stvarnosti zahvataju onakvim kakvi jesu s ciljem da se analitički ili deskriptivno saznaju njihova bitna svojstva. Koristan je za ispitivanje velike populacije, gdje se ispituju svi članovi jedne grupe ili izabrani predstavnici te grupe definirani uzorkom istraživanja. Kao vid terenskog istraživanja pogodan je da uz pomoć određenih instrumenata za prikupljanje i analizu podataka utvrdi stanje, otkrije određene tendencije, te doprinese izvođenju zaključaka o općim stavovima.

Uzorak istraživanja je odabran metodom slučajnog uzorkovanja i obuhvatio je ukupno 400 ispitanika. Uzorak nije ujednačen s obzirom na sociodemografske varijable ispitanika spol, dob, godinu studija i akademski uspjeh. U istraživanju je sudjelovalo 104 ili (26%) ispitanika muškog, a 296 ili (74%) ispitanika ženskog spola. Prosječna dob ispitanika muškog spola je $21,51 \pm 1,46$ godina, a kod ženskog spola $21,57 \pm 1,46$. Od ukupnog broja ispitanika, 44,8% je II godina studija, 30,5% je III godina studija i 24,8% IV godina. U odnosu na akademski uspjeh 0,3% ispitanika ima akademski uspjeh 10; 0,8% ispitanika ima akademski uspjeh 6-6,9; 47,8%

ispitanika ima akademski uspjeh 7-7,9; 46,5% ispitanika ima akademski uspjeh 8-8,9; dok 4,8% ispitanika ostvaruje uspjeh 9-9,9. Zbog ograničenja prostora ove podatke nije moguće tabelarno prikazati.

U istraživanju je korišten nestandardizirani anketni upitnik, konstruisan i prilagođen specifičnim potrebama ovog istraživanja. Za obradu podataka korištena je statistička analiza kroz odgovarajući softverski paket (Statistical Package of Social Sciences 21 – for Windows), pri čemu su svi rezultati testirani na konvencionalnom nivou značajnosti ($p < 0.05$), a kroz postupke Hi-kvadrat testa i Kruskal-Wallisove analize varijanse s ciljem identifikacije značajnih razlika između različitih grupa u odnosu na sociodemografske karakteristike.

REZULTATI I DISKUSIJA ISTRAŽIVANJA

Visokoškolska nastava se zasniva na teorijama učenja, a ima obilježje kompleksnog, planskog i sistematski organizovanog procesa u kome se međusobno povezuju i sjedinjuju rad univerzitetskih nastavnika i studenata. U historijskom kontekstu razvoja didaktike može se reći kako se dugo smatralo da faktore nastave čine student, nastavnik i nastavni sadržaj, koji se nalaze u didaktičkom trouglu i ostvaruju međuzavisnost. Prema Gudjonsu (1994), savremeni didaktički teoretičari (Shulz, Winkel, Cube i dr.) ukazuju na značajnost obrazovne tehnologije (medija) kao četvrtog bitnog faktora savremene nastave, što u definisanju nastavnog procesa sve više ukazuje na postojanje didaktičkog četvorougla. Na navedeno se nadovezuje unutrašnja organizacija procesa učenja u nastavi koja se temelji na didaktičkim elementima, a to su nastavni oblici, nastavne metode, nastavna sredstva i tehnička pomagala i sl. Stavljanjem u funkciju navedenih didaktičkih elemenata u značajnoj mjeri određuje se i način pozicioniranja studenata u nastavnom procesu sa aspekta participativnosti (aktivne uključenosti ili pasivne slušalačke pozicije).

S obzirom da su oblici nastavnog rada i participativnost studenata u nastavi predmetom ovog istraživanja, važno je napomenuti da se kao kriteriji za klasifikaciju oblika nastavnog rada, najčešće uzimaju vrsta, karakter, kompleksnost i raspodjela aktivnosti u nastavnom procesu. Vodeći se ovim kriterijima, Osmić i Tomić (2008) i Simić (2015) oblike nastavnog rada klasificiraju na posredne (indirektne) i neposredne (direktne). Neposredni oblici nastavnog rada su ekonomičniji od posrednih, jer se upotrebom ovih oblika podstiče razvoj takmičarskog duha te su jednostavniji za organizaciju. Međutim, kao nedostatak se ističe prilagođavanje nastave prosječnom studentu, a zapostavljene su individualne sposobnosti, intere-

sii mogućnosti studenata. Univerzitetski nastavnik se pozicionira kao nosilac organizacije i realizacije cjelokupnog nastavnog procesa, počev od planiranja i utvrđivanja ciljeva, izbora i korištenja metoda nastavnog rada i didaktičkih materijala. Student je pozicioniran kao pasivni slušalac, posmatrač i prijemnik informacija koje mu se serviraju. Vilotijević (2001: 169) pak ističe da je „savremena didaktika prihvatila klasifikaciju oblika nastavnog rada prema sociološkom kriteriju na: frontalni, grupni, rad u parovima, individualni i individualizirajući“.

U ovom istraživanju se nastojalo utvrditi kolika je zastupljenost pojedinih oblika nastavnog rada u visokoškolskoj nastavi i kako su student pozicionirani kroz upotrebu takvih oblika nastavnog rada. Rezultati su prikazani u Tabeli 1.

Tabela 1. Distribucija odgovora ispitanika u odnosu na oblike nastavnog rada

Nastavnici i saradnici asistenti nastavne sadržaje realizuju kroz		Zastupljeno na broju nastavnih predmeta ¹					Student	
		<10	10-30	30-50	50-80	>80	A	P
Grupni rad sa studentima.	N	105	11	104	39	141	205	195
	%	26.3	2.8	26	9.8	35.3	51.3	48.8
Kroz frontalni rad sa studentima	N	33	90	112	90	75	129	271
	%	8.3	22.5	28	22.5	18.8	32.3	67.8
Kroz rad studenata u parovima	N	186	97	74	24	19	188	212
	%	46.5	24.3	18.5	6	4.8	47	53
Kroz individualni rad studenata	N	94	84	108	65	49	208	192
	%	23.5	21	27	16.3	12.3	52	48

Rezultati istraživanja pokazuju da je grupni oblik rada zastupljen na više od 80% nastavnih predmeta, kao i da 51,3% ispitanika svoju poziciju u nastavi ocjenjuje kao aktivno participirajuću, da je frontalni oblika nastavnog rada zastupljen u 30-50% nastavnih predmeta, kao i da 67,8% ispitanika svoju poziciju u nastavi ocjenjuje kao pasivno participirajuću, da je oblik rada u parovima zastupljen na manje od 10% nastavnih predmeta, kao i da 53% ispitanika svoju poziciju ocjenjuje kao pasivno participirajuću, da je individualni oblik rada zastupljen na manje od 10% nastavnih predmeta, kao i da 52% ispitanika svoju poziciju u nastavi ocjenjuje kao aktivno participirajuću.

Na osnovu ovih rezultata može se konstatovati da je grupni oblik nastavnog rada najdominantnije zastupljen na 80% i više nastavnih predmeta, kao i da je prema ocjeni ispitanika participativnost i uključenost studenata u nastavnom procesu najveća kod primjene individualnog nastavnog rada. U nastavku istraživanja se nastojalo utvrditi

¹ Legenda za Tabelu 1. <10 - manje od 10 % nastavnih predmeta, 10-30 % nastavnih predmeta, 30-50% nastavnih predmeta, 50-80 % % nastavnih predmeta, >80 – više od 80% % nastavnih predmeta. A – aktivno učestvuje u nastavi, P – pasivno učestvuje u nastavi

da li postoji statistički značajna razlika u procjeni zastupljenosti pojedinih oblika nastavnog rada i sociodemografske varijable spol ispitanika. Rezultati su prikazani u Tabeli 2.

Tabela 2. Rezultati hi kvadrat testa u odnosu na oblike nastavnog rada i varijablu spol

Nastavnici i saradnici asistenti nastavne sadržaje realizuju		Zastupljeno na broju nastavnih predmeta					χ^2	p
		<10	10-30	30-50	50-80	>80		
Grupni rad sa studentima.	M	26.9	2.9	26.0	9.6	34.6	.052	1.00
	Ž	26.0	2.7	26.0	9.8	35.5		
Kroz frontalni rad sa studentima	M	8.7	25.0	24.0	26.9	15.4	3.27	.513
	Ž	8.1	21.6	29.4	20.9	19.9		
Kroz rad studenata u parovima	M	54.8	20.2	12.5	6.7	5.8	6.20	.184
	Ž	43.6	25.7	20.6	5.7	4.4		
Kroz individualni rad studenata	M	22.1	24.0	22.1	16.3	15.4	3.10	.541
	Ž	24.0	19.9	28.7	16.2	11.1		

Rezultati potvrđuju da ne postoji statistički značajna razlika između procjene ispitanika muškog i ženskog spola kada je riječ o zastupljenosti oblika nastavnog rada u nastavi. U nastavku istraživanja se nastojalo utvrditi da li postoji statistički značajna razlika u procjeni zastupljenosti pojedinih oblika nastavnog rada i sociodemografske varijable godina studija, odnosno sa kojih godina studija ispitanici najčešće ocjenjuju pojedine oblike nastavnog rada kao najzastupljenije u nastavi. Rezultati su prikazani u Tabeli 3.

Tabela 3. Kruskal Walisova jednosmjerna analiza varijance

Oblici nastavnog rada	Godina st.	N	MR	χ^2	p
Grupni rad sa studentima.	II	179	202.47	2.35	.309
	III	122	208.98		
	IV	99	186.49		
Kroz frontalni rad sa studentima	II	179	174.97	17.04	.000
	III	122	225.41		
	IV	99	215.96		
Kroz rad studenata u parovima	II	179	204.00	30.88	.000
	III	122	161.37		
	IV	99	242.38		
Kroz individualni rad studenata	II	179	169.50	27.23	.000
	III	122	236.96		
	IV	99	211.62		

Na osnovu rezultata Kruskal Walisove jednosmjerne analize varijance utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika između varijable godina studija i frontalnog rada sa studentima ($\chi^2= 17,04$; $p= 0,000$), rada studenata u parovima ($\chi^2= 30,88$; $p= 0,000$) i individualnog rada studenata ($\chi^2= 27,23$; $p= 0,001$), pri čemu ispitanici III

godine studija značajno češće ocjenjuju zastupljenost frontalnog oblika, rada u parovima i individualnog oblika nastavnog rada u visokoškolskoj nastavi, a u odnosu na studente II i IV godine studija.

Dalje se nastojalo utvrditi, kako studenti ocjenjuju efikasnost pojedinih oblika nastavnog rada u procesu učenja kroz nastavu. Rezultati su prikazani u Tabeli 4.

Tabela 4. Distribucija odgovora ispitanika u odnosu na oblike nastavnog rada i efikasnosti učenja u nastavi²

Nastavnici i saradnici asistenti nastavne sadržaje realizuju kroz		Efikasnost učenja na nastavi				
		1	2	3	4	5
Grupni rad sa studentima.	N	71	36	115	72	106
	%	17.8	9	28.8	18	26.5
Kroz frontalni rad sa studentima	N	135	134	92	30	9
	%	33.8	33.5	23	7.5	2.3
Kroz rad studenata u parovima	N	92	120	88	80	20
	%	23	30	22	20	5
Kroz individualni rad studenata	N	70	119	103	65	43
	%	17.5	29.8	25.8	16.3	10.8

Rezultati pokazuju da ispitanici različito ocjenjuju efikasnost učenja kroz upotrebu pojedinih oblika nastavnog rada. Ocjenjuje se da grupni oblik rada dobro utiče na efikasnost učenja, a značajan broj ispitanika ovaj oblik rada ocjenjuju izvrsnim. Zanimljiv je rezultat da 33,8 % ispitanika ocjenjuje negativno efikasnim frontalni oblik rada, koji se tradicionalno često koristi u nastavi zbog svoje ekonomičnosti. Kao zadovoljavajuće efikasni u procesu učenja se ocjenjuju rad ispitanika u parovima i individualni rad.

U nastavku istraživanja se nastojalo utvrditi, da li postoji statistički značajna razlika u procjeni efikasnosti učenja u nastavi s obzirom na spol ispitanika, a u odnosu na zastupljenost pojedinih oblika nastavnog rada. Rezultati su prikazani u Tabeli 5.

² Legenda za tabele 4 i 5: 1 - negativno utiče na proces učenja, 2 - zadovoljavajuće utiče na proces učenja, 3 - dobro utiče na proces učenja, 4 - vrlo pozitivno utiče na proces učenja i 5 - izvrsno utiče na proces učenja.

Tabela 5. Rezultati hi kvadrat testa u odnosu na spol i efikasnost učenja u nastavi (prema oblicima nastavnog rada)

Nastavnici i saradnici asistenti nastavne sadržaje realizuju kroz		Efikasnost učenja na nastavi					χ^2	p
		1	2	3	4	5		
Grupni rad sa studentima.	M	22.1	11.5	29.8	12.5	24.0	5.25	.262
	Ž	16.2	8.1	28.4	19.9	27.4		
Kroz frontalni rad sa studentima	M	27.9	26.0	37.5	5.8	2.9	17.47	.002
	Ž	35.8	36.1	17.9	8.1	2.0		
Kroz rad studenata u parovima	M	30.8	28.8	22.1	15.4	2.9	6.50	.164
	Ž	20.3	30.4	22.0	21.6	5.7		
Kroz individualni rad studenata	M	20.2	34.6	24.0	11.5	9.6	3.94	.413
	Ž	16.6	28.0	26.4	17.9	11.1		

Rezultati ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika kod najefikasnijeg oblika rada (grupnog) u odnosu na ocjenu muških i ženskih ispitanika, ali je utvrđeno da postoji statistički značajna razlika kod procjene frontalnog oblika nastavnog rada i ocjene efikasnosti učenja od strane ženskih ispitanika ($\chi^2= 17,47$; $p= 0,002$), pri čemu se može konstatovati da ispitanici ženskog spola frontalni oblik nastavnog rada značajno više ocjenjuju negativno efikasnim u procesu učenja kroz nastavu u odnosu na ispitanike muškog spola.

U nastavku istraživanja se nastojalo utvrditi da li postoji statistički značajna razlika u procjeni efikasnosti učenja u nastavi s obzirom na godine studija ispitanika, a u odnosu na zastupljenost pojedinih oblika nastavnog rada. Rezultati su prikazani u Tabeli 6.

Tabela 6. Kruskal Walisova jednosmjerna analiza varijance

Oblici nastavnog rada	Godina st.	N	MR	h2	p
Grupni rad sa studentima.	II	179	205.88	3.97	.137
	III	122	184.16		
	IV	99	210.90		
Kroz frontalni rad sa studentima	II	179	192.44	7.69	.021
	III	122	190.34		
	IV	99	227.59		
Kroz rad studenata u parovima	II	179	210.56	8.63	.013
	III	122	175.60		
	IV	99	212.98		
Kroz individualni rad studenata	II	179	197.28	1.93	.380
	III	122	194.45		
	IV	99	213.78		

Rezultati pokazuju da postoji statistički značajna razlika kod efikasnosti učenja na nastavi kroz frontalni rad ($\chi^2= 7,69$; $p= 0,021$) i kod efikasnosti učenja na nastavi kroz rad studenata u parovima ($\chi^2= 8,63$; $p= 0,013$), na osnovu čega se može

konstatirati da studenti III godine studija u odnosu na studente II i IV godine studija značajno više negativno efikasnim ocjenjuju uticaj frontalnog oblika rada na efikasnost učenja u nastavi, kao i zadovoljavajućim uticaj rada u parovima na proces efikasnosti učenja u nastavi.

Može se reći da su prethodno prikazani rezultati ovog istraživanja, slični rezultatima istraživanja koje su provele Subotičanec i Valentić (2024), a u okviru kojeg su ispitivali razlike u usvojenosti matematičkog sadržaja kod učenika kojima je isti sadržaj prezentiran kroz frontalni i grupni oblik rada. Rezultati njihovog istraživanja su pokazali da grupni rad može imati pozitivan uticaj na usvajanje sadržaja, ali da je izbor oblika rada potrebno prilagoditi specifičnostima nastavnog sadržaja i karakteristikama onih koje podučavamo. Također, rezultati našeg istraživanja su slični nalazima istraživanja koje je provela Jovanov (2024), a u okviru kojeg se, između ostalog, ističe da grupni rad omogućava socijalno sazrijevanje, razvoj kooperativnosti i samostalnosti među učenicima, čime se podstiče njihova aktivna participacija u nastavnom procesu. S druge strane, rezultati istraživanja koji su izneseni za frontalni oblik nastavnog rada mogu biti povezani sa tradicionalnom prirodom frontalne nastave, gdje prema Čirić i Nurikić (2022) nastavnik zauzima centralnusredišnju ulogu, a studenti imaju pasivno posmatračku ulogu budući da samo primaju informacije, što ukazuje na smanjenje njihove angažovanosti u nastavi.

Zanimljiva je činjenica da iako je ovim istraživanjem utvrđeno da je individualni oblik rada zastupljen na manje od 10% nastavnih predmeta, značajan broj ispitanika svoju ulogu tokom ovih aktivnosti ocjenjuje kao aktivnu. Ban (2022) ističe da upravo ovaj oblik rada omogućava učenicima da preuzmu veću odgovornost za vlastito učenje, što može povećati njihovu angažovanost i osjećaj aktivne participacije. Iako je individualni oblik rada najmanje zastupljen, njegovo percipirano povećanje aktivne participacije može se objasniti time što studenti u ovakvim situacijama preuzimaju punu odgovornost za svoje učenje, donose odluke o tempu i načinu rada te razvijaju intenzivniju kognitivnu angažovanost, što u konačnici doprinosi osjećaju veće autonomije i efikasnosti u učenju. Ovi rezultati ukazuju na važnost prilagođavanja nastavnih oblika različitim potrebama i preferencijama studenata, uzimajući u obzir njihove godine studija i individualne karakteristike, kako bi se postigla optimalna efikasnost učenja.

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Proces implementacije Bolonjskih principa u sistem visokog obrazovanja u Bosni i Hercegovini znatno je uticao na to da struktura visokoškolske nastave poprimi dimanzije modernizacije, koje prevazilaze tradicionalni pristup nastavnom radu u visokoškolskim ustanovama. Poznata je činjenica da unapređivanje nastavnog procesa doprinosi sveukupnoj kvaliteti obrazovanja, te je stoga ključ uspješnosti nastave upravo u didaktičko-metodičkim elementima mikrostrukture visokoškolske nastave. Aktuelne promjene u obrazovnim politikama na globalnom nivou promoviraju koncepte demokratskog, pluralističkog i multikulturalnog društva, koje zahtijeva otvorenost i saradnju kroz zajednički timski rad, tolerantnost u pogledu drugačijeg, fleksibilnost u korigovanju istog, a što se naglašava i kroz deklaracijske postavke bolonjskog pristupa visokoškolskom obrazovanju. U ovom radu je razmatrano pitanje zastupljenosti različitih oblika nastavnog rada u visokoškolskom obrazovanju, uloga studenata u tim oblicima, te percepcija efikasnosti procesa učenja. Istraživanje je usmjereno na mikroorganizaciju visokoškolske nastave, segment oblika nastavnog rada i pozicije studenata u nastavi. Rezultati istraživanja su pokazali da grupni oblik rada dominira u visokoškolskom nastavnom procesu, a studenti ga ocjenjuju najučinkovitijim u procesu učenja. Frontalna nastava, s druge strane, dobila je negativne ocjene u pogledu efikasnosti, jer se studenti u tom obliku nastave uglavnom osjećaju pasivno, čime je potvrđena pretpostavka istraživanja o pasivnoj ulozi studenata u frontalnoj nastavi. Također, rezultati istraživanja ukazali su da samo godina studija ima značajniju ulogu između ostalih sociodemografskih varijabli u percepciji efikasnosti različitih nastavnih oblika u procesu učenja.

Pedagoške implikacije ovih rezultata sugeriraju da bi obrazovni sistemi trebali težiti većem uključivanju interaktivnih metoda u nastavni proces, s naglaskom na grupni rad i druge oblike nastavnog rada koji omogućuju veću angažovanost studenata. Povećanje upotrebe aktivnih metoda rada u različitim oblicima, koje potiču participaciju studenata, moglo bi značajno unaprijediti kvalitet nastave sa aspekta pozicioniranja i uloge studenata, kao i učiniti je efikasnijom. S obzirom na specifične potrebe različitih studijskih grupa, bilo bi značajno provoditi daljnja istraživanja i prilagođavati oblike nastavnog rada kako bi se zadovoljili specifični zahtjevi studenata u skladu s njihovim obrazovnim potrebama i stilovima učenja. Buduća istraživanja trebala bi se fokusirati na detaljniju analizu individualnih stilova učenja studenata koji mogu igrati ključnu ulogu u odabiru najefikasnijih metoda i oblika nastavnog rada. Također, potrebno je istražiti ulogu i značaj tehnologije u obrazovnom

procesu, jer digitalni alati i platforme omogućuju veću autonomiju studenata u učenju i unapređuju njihovu angažiranost. Uvođenjem savremenih tehnologija univerzitetski nastavnici mogu podržati studente u preuzimanju veće odgovornosti za vlastiti proces učenja, što može biti prediktor boljih rezultata i veće motivacije za učenje i participaciju u nastavnim aktivnostima.

LITERATURA

1. Ban, Maja (2022), *Oblici rada u nastavi*, završni diplomski rad, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju
2. Baumert, Jürgen, Max Kunter (2013), "Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften", *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(3), 447–467.
3. Biggs, John (2003), *Teaching for quality learning at university* (2nd ed.), Open University Press
4. Bligh, Donald A. (2000), *What's the use of lectures?* Jossey-Bass
5. Bonwell, Charles C., James, A. Eison (1991), *Active learning: Creating excitement in the classroom*, ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1.
6. Čirić, Nedim, Ramiz Nurikić (2022), "Zastupljenost i primjena socijalnih formi i oblika nastavnog rada u pripremanju nastave islamske vjeronauke kod studenata", *Zbornik radova Islamskog pedagoškog fakulteta u Bihaću*, 13(13), 155-178.
7. Jones, Elinor, Tom Palmer (2022), "A review of problem- and team-based methods for teaching statistics in higher education", *Teaching Mathematics and its Applications: An International Journal of the IMA*, 41(1), 69–86.
8. Entwistle, Noel J. (2009), *Teaching for Understanding at University: Deep Approaches and Distinctive Ways of Thinking*, Palgrave Macmillan, Basingstoke, Hampshire
9. Entwistle, Noel, Erkki Komulainen, Sari Lindblom-Ylänne, Anna Parpala (2012), "'Assessing students' experiences of teaching learning environments and approaches to learning. Validation of a questionnaire used in different countries and varying contexts", *Learning Environments Research*, 16, 201-215.
10. Freeman, Scott, Samantha L. Eddy, Megan McDonough, M. Kate Smith, Nkechi Okoroafor, Hannah Jordt, M. P. Wenderoth (2014), "Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics", *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415.

11. Gudjons, Herbert, Rita Teske, Rainer Winkel (1994), *Didaktičke teorije*, Eduka, Zagreb
12. Hattie, John (2009), *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge
13. Johnson, David W., Roger T. Johnson, Karl A. Smith (2014), "Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory", *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3&4), 85-118.
14. Jovanov, Milica, (2024), "Prednosti i ograničenja kao faktor primene nastavnih oblika", *Research in Pedagogy*, 14(1), 134-146.
15. Kuh, George D. (2008), "High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter", American Association of Colleges and Universities (AAC&U)
16. Marton, Ference, Roger, Säljö (1976), "On qualitative differences in learning: I—Outcome and process", *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4–11.
17. Meyer, Jan H. F., Ray Land (2005), "Threshold concepts and troublesome knowledge (2): Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning", *Higher Education*, 49, 373-388.
18. Osmić, Ibrahim i Ruža Tomić (2008), *Didaktika, II prerađeno izdanje*, Selimpex, Srebrenik
19. Prosser, Michael, Keith Trigwell (1999), *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*, Society for Research into Higher Education & Open University Press
20. Ramsden, Paul (2003), *Learning to teach in higher education* (2. izd.), Routledge
21. Ramsden, Paul (1997), "The context of learning in academic departments", In: F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds). *The Experience of Learning*, Scottish Academic Press, Edinburgh, UK, 198-216.
22. Schmidt, Hermanus G., Stefanie M. M. Loyens, Tamara van Gog, Fred Paas, (2011), "Problem-based learning is compatible with human cognitive architecture: Commentary on Kirschner, Sweller, and Clark (2006)", *Educational Psychologist*, 46(2), 149-154.
23. Simić, Kojo (2015), *Osnove metodike nastave*, Evropski univerzitet Brčko Distrikta, Brčko
24. Subotičanec, Iva, Ivana Valentić (2024), "Grupni rad ili frontalna nastava? Statistički odgovor na metodično pitanje", *Poučak, časopis za metodiku i nastavu matematike*, 25(98), 44-50.

25. Suzić, Nenad, (2001), *Sociologija obrazovanja*, ZUNSRS, Istočno Sarajevo
26. Trowler, Valerie (2010), *Student engagement literature review*, The Higher Education Academy
27. Vilotijević, Mladen (2001), *Didaktika II*, BH MOST, Sarajevo
28. Vozzo, Raymond, Stuart Johnson, Jonathan Tuke (2024), "An assessment of peer instruction in large first-year mathematics courses"; dostupno na: <https://arxiv.org/abs/2405.14151>
29. Vygotsky, Lev S. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Harvard University Press

STUDENT POSITION AND LEARNING EFFECTIVENESS IN DIFFERENT TEACHING METHODS IN HIGHER EDUCATION

Summary:

This study examines the position and role of students in relation to the prevalence and effectiveness of different forms of instructional work in higher education. The aim of the study was to investigate the distribution of various instructional methods, the level of student participation and engagement in relation to the predominant teaching approaches, and how students evaluate the effectiveness of learning depending on the applied instructional method. The research is cross-sectional in nature and is based on a mixed methodological approach. A survey variant of the analytical-descriptive method was applied, along with comparative and theoretical analysis methods. A non-standardized instrument, specifically designed and adapted for the purposes of this research, was used. The research sample consists of 400 respondents of different genders, ages, academic achievements, and years of study from the University of Tuzla and the University of Bihać. The initial research hypothesis assumed that the frontal teaching method is dominant, that students perceive their role in the teaching process as predominantly passive and observational, and that there are differences in the perception of the prevalence and effectiveness of learning depending on the sociodemographic characteristics of the respondents. The research findings indicate that group work is the most prevalent form of instructional organization in higher education and is also perceived by respondents as the most effective method of learning. Conversely, the frontal teaching method is rated as the least effective, even though respondents perceive it as the least represented in the organization of instruction.

Keywords: university teaching; social forms of instruction; student engagement; learning effectiveness

Adresa autora
Author's address

Nedim Čirić
Univerzitet u Bihaću
Islamski pedagoški fakultet
nedim.ciric@ipf.unbi.ba

Mustafa Veladžić
Univerzitet u Bihaću
Islamski pedagoški fakultet
veladzicmustafa@gmail.com