

Оригинални
научни рад

Сњежана Б. Кевич-Зрнић¹,
Тања В. Станковић-Јанковић,
Ненад Г. Сузић



Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет у Бањој Луци,
Босна и Херцеговина

Квалификационо читање и вођење забављивости у настави

Резиме: Циљ овог експерименталног истраживања је испитати да ли је примјеном стравеија учења испитанике (експерименталне групе) могуће оспособити за квалификационо читање и вођење забављивости. Експериментална група у овом истраживању (са паралелним групама) наставне садржаје је обрађивала примјењујући стравеије и технике усјешног учења. Наставни часови су били радионичког типа, током којих су ученици примјењивали: менталне слике, когнитивно мазирање, одвајање дијелова од целине и асоцијативну технику. У контролној групи реализована је уобичајена, углавном традиционална настава. Експерименталним програмом аутори су утицали на примјену стравеија учења, активно укључивање ученика у процес и динамизме на часовима, те су иницијално и финално мјерење приказали у раду, а на основу добијених налаза извели закључке и остворили циљева за нека наредна истраживања. Кључна су два циљева којима се аутори баве и која су формулисана као хипотезе. Прва хипотеза је да ће испитаници експерименталне групе након експерименталног програма бити усјешнији у вођењу забављивости од испитаника контролне групе. Друга хипотеза је да ће испитаници експерименталне групе под утицајем експерименталног програма остварити статистички значајан напредак у квалификационом читању. У раду је примјењен инструмент СУС – скалер стравеија учења (види: Suzić, 2005). Аутори су за подреде овог рада извојили само два сусијеса, а скалер се састоји од пет сусијесова, са укљученом десет пет тврђи. Учење учења почиње квалификационом читањем, током слиједи вођење забављивости, те су аутори оправдано извојили налазе добијене за ове сементне усјешног учења.

Кључне ријечи: учење учења, стравеије учења, вођење забављивости, квалификационо читање.

¹ snjezana.kevic-zrnic@ff.unibl.org

Copyright © 2019 by the authors, licensee Teacher Education Faculty University of Belgrade, SERBIA.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original paper is accurately cited.

Увод

Повољне услове који ће омогућити да се лакше учи није лако створити. Родитељи сматрају да је довољно купити уџбенике и школски прибор, па да ће дијете бити одушевљено и раздрагано пристајати да проведе сате за својим радним столом. Наравно, то најчешће није тако. „Ученик или студент који *сједи за књигом* и који уз понављање покушава да разумије и запамти оно што чита – представља прототип човјека који учи“ (Radonjić, 1992: 17). Учење је много захтјевнији и комплекснији посао. Срећом, можемо га учинити угодним и приступати му са осмијехом, а не мрзовољно и негодујући.

Наставници понекад не обраћају пажњу на то како се ученици упознају са градивом, да ли читају, прегледају наслове и поднасловe, слике, табеле и графиконе, па тек онда подвлаче, записују или једноставно све редом читају и покушавају памтити. Уколико ученике на вријеме упознају са начинима (техникама, методама) успјешног учења, наставници би могли час учинити много квалитетнијим, а учење ефикаснијим. „Лакше је поучавати ученике него их уводити у сложен систем учења. Низ техника, као што су асоцијативна, топографска, бројевна, низ олакшица као што је издвајање битног од небитног, преобраћање пасуса у питања, кључне ријечи, забиљешке и тако даље, могу помоћи ученицима да у малим корацима граде властите стратегије и методе учења“ (Suzić, 2005: 515). Ученицима је потребно вријеме како би изградили одређене стратегије учења, али ако са тим почну у ранијем основношколском периоду, можемо очекивати да ће, корак по корак, остваривати све бољи успјех. Један експериментални програм се односио управо на чињеницу да постоје и други начини учења наставних садржаја, као што су: одвајање битног од небитног, вођење забиљешки, квалитетно читање, когнитивно мапирање, менталне слике и слично (Suzić, 2005; Suzić, 2015; Suzić i sar., 2016). Ученицима су часови били занимљивији. Они су били опуш-

тенији, активнији и оптимистичније прихватали задатке. Учити ученике да уче једини је пут ка развијању когнитивних, али и других компетенција.

Памћење и учење су у нераскидивој вези, па кажемо „да су то два аспекта јединственог процеса“ (Stojaković, 2010: 60). Памтити садржаје и стварати смислене везе међу њима, ученици не знају. На наставницима је да их науче како да уче. Наставник који жели бити од помоћи својим ученицима размишљање ће подстаћи постављањем проблема и неће се либити да ученицима каже ако гријеше. Исто тако, неће похвалу сматрати непримјереном ако је ученик заслужи. Не треба занемарити улогу родитеља и васпитача у предшколским установама. Као што дијете у крилу породице стиче радне навике, прва сазнања о учењу и читању, тако у школским условима треба да научи основне технике учења. Њихов значај се може сагледати и кроз *Фон Ресџерфов ефекат*, о којем Бузан пише, да памтимо оно што је неуобичајено, јединствено, и што је више чула укључено, памћење ће бити брже и боље (Buzan, 2007). Управо ово можемо постићи примјеном техника успјешног учења. Уколико је ученик научен да квалитетно чита садржај, да чита пасусе (један пасус је једна идеја), да тражи везе међу оним што зна и ономе о чему тек сазнаје, да уочава сличности и разлике, вјероватно је да ће му требати мање времена и напора да овлада одређеним градивом. Прије примјене неке од техника учења, ученик би требао знати да припреми квалитетне забиљешке. То је оно што чини полазну тачку у даљем бављењу одређеном материјом. Није добро само преписати из уџбеника или са табле, забиљешка коју ученик има треба да је функционална. То значи да му користи, да му олакша учење и понављање градива. Најважније код техника успјешног учења је да свака особа, сваки ученик може да бира ону информацију која му највише одговара и да је прилагођава својим потребама, темпу и афинитетима.

Људска меморија је безгранична и ми искориштавамо само њен мали дио. Памћење и учење често нам стварају напор, мада су то природни процеси, који дјелују по одређеним принципима. Бузан наводи да се све одвија по три принципа: памтимо све што је на прави начин повезано; памтимо све оно што је необично; и оно што се на прави начин понавља (са одређеним временским размацима) (Buzan, 2007). Настава (садржаји) није необична, често је неповезана (на примјеру распореда часова то је очигледно), понављање се обично сведе на неколико реченица на почетку или на крају часа. Настава је најчешће досадна или претешка, тако да већина ученика не памти током наставе, него „буба“ код куће, обично само да добије оцјену. Оно што је тако научено није трајно, па сами можемо анализирати колико је онога што смо запамтили из основне школе. Сви који буду искрени имаће исти одговор: *Мало!* Искуства наставника и ученика говоре у прилог томе да се памћење и најкомплекснијих садржаја може учинити лакшим ако се покрену позитивне емоције. Ако ученик успијева читати текст на прави начин и направити корисне и добре забиљешке, то је већ добар дио посла. Тада је он мотивисан да настави са примјеном неке од техника и да заиста доживи успјех. Такав начин рада, који ученика води кроз *слајалицу знања*, биће позитивно емоционално обојен, ученик ће врло брзо увидјети да је на добром путу. Бавити се неким градивом само да би се упамтило што више информација, међу којима ученици најчешће не уочавају никакве везе, равно је казни. „Памћење сурфује на таласима осјећања“ (Tebel-Nađ, 2011: 64). Нико не може да ужива у активностима којима не види смисао, а ученици најчешће не могу схватити због чега је битно упамтити датуме, имена људи, градова, држава који већ стотинама година не постоје. Чему служе формуле и дефиниције и које су то ситуације у животу када ће их примјенити? Осим тога, фрустрираност оцјеном и школским успјехом чини да ученици не воле школу, а ни учење. Наравно, не можемо очекива-

ти ни мотивацију за такве активности. „Дјеца у школи претежно сједе, гледају и слушају, а врло мало миришу, додирују, манипулишу, врло мало се крећу“ (Suzić, 2010: 420). Памћење сложених информација кроз игру, позитивну атмосферу и технике успјешног учења није немогућа мисија. Крајњи исходи нашег учења не зависе искључиво од онога што смо раније научили и од наших урођених капацитета. Често су стратегије и начини на које учимо важнији. Тражити смисао и логички повезивати садржаје, „осмишљавати материју“ која се учи, неке су карактеристике успјешног учења (Stojaković, 2010). Дакле, начин на који се одвија процес учења је за исходе учења понекад пресудан, посебно у учионици. Тражити смисао и осмишљавати материјал је подручје у којем ученици требају нашу помоћ. Учење учења се учи!

Не смијемо заборавити да је учење успјешније када се одвија путем социјалне интеракције. Такође, треба имати на уму да је похвала успјешније средство мотивације него казна. Уколико ученик повезује активности на часовима са пријатним емоцијама, радо ће учествовати и лакше памтити информације којима можда и не придаје посебан значај. „Није важно шта сте од кога чули и видјели, шта сте прочитали или сањали, већ је важно да ли је то ушло у вашу емоционалну меморију“ (Toševski, 2011: 11). Такође, када усваја технике успјешног учења, ученик то треба да повеже и памти по сарадњи са вршњацима, по емоционалној клими и игри која је била пријатна. У таквом окружењу ученик који се залаже осјетиће се способним и поносним на свој успјех, па макар то био само један час и само једна оцјена. Брукс (Brooks, 2011) објашњава да свака особа има одређену жудњу за хармонијом (лимеренција), која може бити манифестована на неке ситне свакодневне начине. Наводи примјер особа које успјешно ријеше укрштеницу или затекну нешто што их задиви, што испуњава или премашује њихова очекивања (Brooks, 2011). Те појединачне *искре* могу временом довести до тога да ученици истрајавају на задацима и освајају нове стратегије

учења. Дакле, ако почну са првим кораком, квалитетним читањем и вођењем забиљешки, они ће осјетити задовољство, а та емоционална нота, та испуњеност успјешно савладаним изазовом, биће покретач за побуђивање заинтересованости и за ангажовање на следећим задацима. Такви часови остају у сјећању, а технике успјешног учења тада су дио специфичне стратегије учења сваког ученика. Технике успјешног учења су бројне (Suzić, 2005: 526). Током овог истраживања, учествујући у експерименталном програму, ученици су показали заинтересованост и жељу да се њиме баве. Учећи их како да уче, ученицима дајемо право избора. Самим тим, откривајући и бирајући информације, ученици осјећају да је учење процес који зависи од њих самих, процес којим они управљају. То може бити значајна мотивациона полуга коју ће педагог (наставник) искористити да развије компетенције ученика, да развије учење учења.

Методологија истраживања

У експерименталној провјери постављених хипотеза реализован је тест са паралелним групама. Циљ је утврдити да ли је примјеном техника успјешног учења могуће оспособити ученике за квалитетно читање и вођење забиљешки. У контролној групи реализована је традиционална настава, гдје су наставници углавном предавали и нису имали неке иновативне начине рада. Испитаници експерименталне групе су учествовали у реализацији другачије наставе. Примјењивали су технике и стратегије успјешног учења, што је мијењало комуникацију и уопште климу у групама. Задаци овог истраживања су конкретни и одређени самим циљем истраживања. Први задатак је да утврдимо ефикасност експерименталног програма, када је у питању вођење забиљешки, а други да утврдимо да ли реализовани експериментални програм дјелује на квалитетно читање испитаника експерименталне групе.

У овом раду постављене су двије хипотезе: прва је да ће испитаници експерименталне групе после реализације експерименталног програма бити успјешнији у вођењу забиљешки од испитаника контролне групе. Друга хипотеза је да ће испитаници експерименталне групе под утицајем експерименталног програма остварити статистички значајан напредак у квалитетном читању. „Писаног текста на ову тему је довољно, али труда и рада да се са ријечи пређе на дјело (да се идеја о примјени метода и техника учења спроведе у дјело) готово да и нема“ (Stanković-Janković, 2012: 51). Аутори су препознали потребу да истражују у пракси, па је експеримент био најбоље рјешење. Ученици су учествовали у експерименту, у својој учионици на редовним часовима, али су учили на другачији начин. Бавили су се градивом примјењујући: квалитетно читање, прављење забиљешки, одвајање битног од небитног, когнитивно мапирајући, креирајући менталне слике, правећи асоцијације и пројекције. Истраживање је реализовано у пракси, али није ометало свакодневно извршавање обавеза ни наставника ни ученика, јер „није могуће експериментисати са човјekom без високих етичких циљева и сигурности у позитивне експерименталне исходе“ (Suzić, 2007: 73). Такође, ученицима нису ускраћени наставни садржаји предвиђени наставним планом и програмом, али су кориштене неке друге стратегије усвајања градива. Радионичке активности и бројне едукативне игрице припремљене у експерименталном програму сигурно нису продуковале негативне експерименталне исходе. Друго, када експерименталним методом дођемо до одређених налаза, у неком наредном истраживању ти налази могу бити потврђени или одбачени, што оставља простор другим истраживачима заинтересованим за овај феномен. Треће, истраживање је могуће реализовати на већем узорку, укључивши и остале технике успјешног учења и памћења (на примјер, симболизацију и упрошћавање), што би такође могло бити изазовно. Четврто, експериментална провјера техника успјешног учења омогућава да, након ове провјере у пракси и измјерених,

позитивних ефеката примијењених техника, наставници преузму готове моделе за извођење неких наставних часова, а уколико буду заинтересовани, осмислити и властите.

Узорак у истраживању су ученици петог разреда основне школе. У двије бањалучке школе бирали смо по два одјељења. У основним школама „Петар Петровић Његош“ и „Иво Андрић“ по четрдесет пет ученика. Иницијално истраживање реализовано је почетком другог полугодишта, а финално крајем другог полугодишта. Коначни извјештаји истраживача на терену написани су на крају школске године.

Инструмент који је примијењен у овом истраживању је СУС – скалер стратегија учења (види: Сузић, 2005), заправо инструмент сачињен од пет суптестова, а ученици су заокруживали пет ступњева слагања са понуђеним тврдњама, дакле, ријеч је о скали Ликертовог типа: 1 = *не односи се на мене*; 2 = *дјелимично се односи на мене*; 3 = *йоловично се односи на мене*; 4 = *у љавном се односи на мене* и 5 = *йотийуно се односи на мене*. Аутор овог инструмента је Ненад Сузић, а инструмент смо сматрали релевантним за испитивање феномена којима се овај рад бави. Скалер стратегија учења обухвата: *Забилешке, Изворе за учење, Планирање учења, Квалийейно чийање и Ефекйивно йамћење*. Састоји се од педесет пет тврдњи, које су истраживачи читали ученицима, а ученици су на *Лисйу за одйоворе* уписивали степен слагања са појединачним тврдњама. Осим тога, статистичким поступцима установљен је α коефицијент за сваки суптест појединачно и укупно, гдје износи $\alpha=0,864$. Имајући у виду да је израчунавање овог коефицијента најзаступљенији поступак утврђивања конзистентности и поузданости инструмента као и високу вриједност алфа коефицијента, примјена овог инструмента је у нашем истраживању потпуно оправдана.

Прављењу забилешки дали смо приоритетну позицију из неколико разлога. У оквиру инструмента СУС – први суптест (првих шеснаест ајте-

ма) односи се на испитивање начина на који ученици праве забилешке, како то раде, зашто им служе, да ли им је то тешко и слично. „Ефикасан процес учења тешко је замислити без прављења забилешки“ (Stanković-Janković, 2012: 90), а за то није довољно само записати по неку ријеч или реченицу током читања текста. Због комплексности коју ова вјештина захтијева сматрали смо неопходним уврстити је у експериментални програм. На ову вјештину током нашег експеримента утицали су одређени чиниоци, што је приказано у Табели 1. Понекад није довољно установити да ли постоји или не постоји статистички значајна разлика (Cuming, 2012). Како бисмо испитали шта се то заиста дешава у васпитно-образовном процесу, одлучили смо примијенити „финије“ статистичке поступке. „ANKOVA се најчешће употребљава у иницијалним и финалним експериментима када имамо поновљена мјерења и када желимо елиминисати утицај једне од континуираних или интервалних варијабли“ (Сузић, 2007: 28). Четири теста која су примијењена омогућила су нам да из интеракција времена, групе и пола увидимо да ли постоји значајан утицај неких од тих компоненти на вођење забилешки. Они нам говоре о томе како одређени чиниоци дјелују у интеракцији са другима.

Шта ово значи за учење учења и да ли је могуће научити водити забилешке? Које су педагошке импликације ових показатеља? Испитаници експерименталне групе су током радионичких активности водили забилешке. У експерименталној групи испитаницима је на почетку часа истицана важност издвајања важнијих информација из текста, означавање, маркирање и билежење у свеске. Објашњено им је зашто су те активности значајне и колико помажу да се упознамо са новим садржајима. Након одређеног времена ученици нису почињали са радом док не би припремили материјал у виду теза, схема, симбола, што је представљало издвајање најбитнијих информација и прављење забилешки. На основу тога осмишљавали су даље кораке и извршавали задатке. У контролној групи ове активности су изостајале.

Резултати истраживања

У овом дијелу рада приказујемо налазе до којих смо дошли. Експериментални програм је реализован према плану, а ефекте цјелокупног рада видимо у Табели 1 (*вријеме-џруџа*). У мултиваријантном тесту (*Multivariate Tests*) тестирали смо више интеракција: *вријеме-џруџа*, *вријеме-џол*, *вријеме-џруџа-џол*. Примењени су: Пилејева стаза (*Pillai's Trace*), Вилксова ламбда (*Wilk's Lambda*), Хотелингова стаза (*Hotelling's Trace*), Ројев највиши коријен (*Roy's Largest Root*). У Табели 1 видимо да фактор *вријеме* није дао значајне ефекте. Интеракције *вријеме-џол* и *вријеме-џруџа-џол* нису дале значајне показатеље, али је интеракција *вријеме-џруџа* дала статистички значајне показатеље ($p=0,008$).

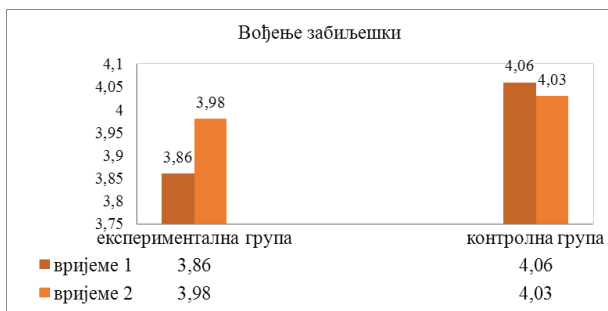
Јасно је да вођење забиљешки можемо научити. Овладавши тиме, ученици су направили велики корак у учењу учења. Осим тога, уколико се ово континуирано примјењује, ученици ће себи прилагођавати и усавршавати вођење за-

биљешки и тако олакшати издвајање битних од мање битних информација. Ученици најчешће не праве забиљешке јер их нико није упутио и нико им није објаснио значај ове активности, којом учење треба да почиње, или се инсистира на строгој форми коју прописује наставник или неко *изнад* њега. У експерименталном програму истицан је значај вођења забиљешки, континуираном примјеном ученици су сами увиђали да то има смисла и даје ефекте, те су то и примјењивали. У нашим статистичким показатељима то смо добили у интеракцији *вријеме-џруџа* као статистички значајно ($p=0,008$). У Табели 1 видимо да интеракција *вријеме-џруџа-џол* није дала статистички значајне показатеље. Ипак, сматрамо да добијени налази (иако статистички незначајни) заслужују коментар. У графичким приказима разлике аритметичких средина у иницијалном и финалном мјерењу (Графикон 1 и Графикон 2) намећу питање – зашто вођење забиљешки опада или престаје у контролној групи?

Табела 1. Уицицај фактора *вријеме* и интеракција *вријеме-џруџа*, *вријеме-џол* и *вријеме-џруџа-џол* на вођење забиљешки (ANCOVA).

Фактор/Интеракција	Тест	Вриједности	df	F	p
<i>вријеме</i>	Pillai's Trace	0,010	1,000	0,869	0,354
	Wilk's Lambda	0,990	1,000	0,869	0,354
	Hotelling's Trace	0,010	1,000	0,869	0,354
	Roy's Largest Root	0,010	1,000	0,869	0,354
<i>вријеме-џруџа</i>	Pillai's Trace	0,078	1,000	7,280	0,008
	Wilk's Lambda	0,922	1,000	7,280	0,008
	Hotelling's Trace	0,085	1,000	7,280	0,008
	Roy's Largest Root	0,085	1,000	7,280	0,008
<i>вријеме-џол</i>	Pillai's Trace	0,000	1,000	0,021	0,885
	Wilk's Lambda	1,000	1,000	0,021	0,885
	Hotelling's Trace	0,000	1,000	0,021	0,885
	Roy's Largest Root	0,000	1,000	0,021	0,885
<i>вријеме-џруџа-џол</i>	Pillai's Trace	0,024	1,000	2,089	0,152
	Wilk's Lambda	0,976	1,000	2,089	0,152
	Hotelling's Trace	0,024	1,000	2,089	0,152
	Roy's Largest Root	0,024	1,000	2,089	0,152

У експерименталној групи дјечаци су током периода између првог и другог мјерења остварили напредак у вођењу забиљешки. Када кажемо два времена, онда подразумевамо да је ријеч о „поновљеном мјерењу након дјеловања фактора вријеме“ (Suzić, 2007: 29). То за наше истраживање значи да су важни показатељи они који се односе на дјеловање експерименталног програма и остварени напредак у експерименталној групи. Графикони процјене аритметичких средина (Графикон 1 и Графикон 2) показују како се вјештина вођења забиљешки кретала током времена у експерименталној и контролној групи.

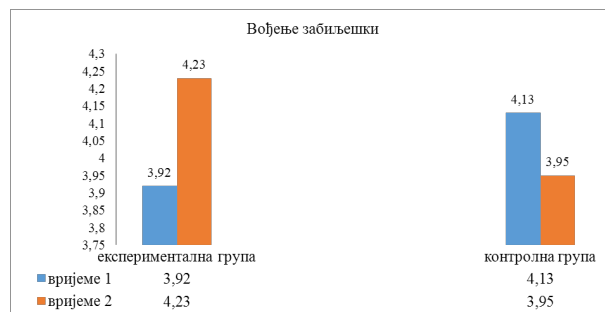


Графикон 1. Графички приказ интеракције времена-групе-пола (мушкој) на вођење забиљешки у експерименталној и контролној групи.

Дјечаци експерименталне групе остварили су напредак у вођењу забиљешки. Код дјечака у контролној групи ова вјештина је назадоvala. Вриједности за дјечаке су следеће: дјечаци експерименталне групе $M_{E1}=3,86$ и $M_{E2}=3,98$; док је контролна група имала $M_{K1}=4,06$ и $M_{K2}=4,03$ (Табелу 2). Значај вођења забиљешки за успјешно учење покреће низ питања. Ако вођење забиљешки помаже ученицима да боље и лакше памте, да брже понове градиво, да сами стварају везе између информација, тема и наставних предмета, онда би их заиста требало обучити за такав начин рада и дати све од себе да овладају тиме и да временом та вјештина не слаби. Експерименталним програмом истакли смо значај вођења забиљешки и објаснили ученици-

ма како да правилно бирају најважније информације и да праве забиљешке. Подстицали смо их да свако води своје забиљешке, па да их усаглашавају како би успјешно припремали презентацију. Тиме смо ученике подстакли на другачији приступ градиву, навели их да сарађују и равноправно (у групи) комуницирају, те да се договарају у готово сваком сегменту рада. Уколико бисмо ученике од почетка припремали да врше селекцију међу информацијама, да памте најбитније, а да мање битно знају (по потреби) пронаћи, вјероватно да бисмо у петом разреду ученике већ оспособили да успјешно праве забиљешке, планирају своје учење и слободно вријеме, а самим тим имају културу кориштења слободног времена на завидном нивоу.

Осим тога, напредак дјевојчица које су учествовале у експерименталном програму и прошле одређен вид обуке такође смо коментаришали. Од иницијалног до финалног испитивања десиле су се очигледне промјене у експерименталној, али и у контролној групи. На Графикону 2 можемо уочити те промјене.



Графикон 2. Графички приказ интеракције времена-групе-пола (женској) на вођење забиљешки у експерименталној и контролној групи.

Дјевојчице у контролној групи биле су боље у првом времену, да би у другом, према процјени аритметичких средина, показале стагнацију у вјештини вођења забиљешки у односу на прво вријеме. Вриједности за дјевојчице су следеће: дјевојчице експерименталне групе: $M_{E1}=3,92$ и $M_{E2}=4,23$; дјевојчице контролне групе

Табела 2. Статистички показатељи у вођењу забиљешки у иницијалном и финалном мјерењу.

Варијабла	Група	Пол	М	SD	N
Забиљешке I (иницијално мјерење)	Експериментална група	1,00	3,8631	0,54004	21
		2,00	3,9245	0,65186	24
		Total	3,8958	0,59636	45
	Контролна група	1,00	4,0625	0,52019	23
		2,00	4,1335	0,42969	22
		Total	4,0972	0,47403	45
	Е и К група заједно	1,00	3,9673	0,53315	44
		2,00	4,0245	0,56080	46
		Total	3,9965	0,54513	90
Забиљешке F (финално мјерење)	Експериментална група	1,00	3,9821	0,72109	21
		2,00	4,2292	0,60755	24
		Total	4,1139	0,66696	45
	Контролна група	1,00	4,0343	0,62381	23
		2,00	3,9545	0,53736	22
		Total	3,9958	0,57798	45
	Е и К група заједно	1,00	4,0099	0,66458	44
		2,00	4,0978	0,58536	46
		Total	4,0549	0,62337	90

$M_{K1}=4,13$ и $M_{K2}=3,95$. Испитаници експерименталне групе показали су да након експерименталног програма напредују у вођењу забиљешки, што имплицира да се овом вјештином може овладати. Значајан је налаз и тај да вјештина вођења забиљешки у контролној групи, независно од пола, стагнира. Испитаници (налази добијени у другом времену) показују да овом вјештином нису овладали у толикој мјери, па да она током времена остаје непромијењена, те се овдје потврђује да је понављање мајка знања (лат. *Repetitio est mater studiorum*). Односно у експерименталном програму ученици су на тридесет наставних јединица примјењивали технике успјешног учења, а свака од њих је захтијевала вођење забиљешки, док у контролној групи тежина градива, комплексност наставних садржаја и рад на исти начин (убичајена, традиционална настава) не утичу значајно на вођење забиљешки. Утицај наставника нисмо испитивали, али можемо рећи да су ученике експерименталне групе наставници упућивали и подр-

жавали у овој активности, док наставници у контролној групи нису ни помињали вођење забиљешки, него су то ученици радили самоиницијативно и ријетко. Такође, фронтални облик рада и предавачка настава не остављају времена и простора за прављење забиљешки. Наставник предаје, ученици записују само оно што изаберу или што наставник диктира, и репродукују то за оцјену. Потребно је поставити питање како би се вођење забиљешки током времена кретало и у корист које групе, односно да ли би након престанка експерименталног програма дошло до истих показатеља као и у контролној групи или би експериментални програм интензивирао ову вјештину на дуже стазе. Наравно, ово би могао бити проблем за неко ново истраживање. Овим је прва потхипотеза овог истраживања потврђена, дакле, вођење забиљешки се може научити и усавршавати, те помаже ученицима да усвоје наставне садржаје. Вођење забиљешки је један корак ка учењу учења.

Оправдано је поставити питање колико способност читања утиче на остваривање академског постигнућа. Поласком у школу сви ученици, а неки и прије школе, улазе у читалачки свијет кроз игру, потом читање постаје нешто свакодневно, и у данашње вријеме ријетки су они који нису баш ништа прочитали. Испитаници експерименталне групе прошли су кроз радионице обуке за брзо читање. Једнофакторска униваријантна ANOVA за независне узорке дала нам је статистички значајне показатеље о односу квалитетног читања и успјеха ученика. „Индекс F рачунамо да бисмо установили значајност разлика између низова и колона које посматрамо“ (Сузић, 2007: 28). Добијене налазе приказујемо у Табели 3.

Интервенишућа варијабла је успјех, а с обзиром на то да у нашем узорку није било испитаника оцијењених оцјеном недовољан и довољан, имали смо три кластера (добар, врло добар и одличан). Друга варијабла је квалитетно читање. Способност квалитетног читања и успјех ученика су повезани, а то даље упућује на значај обуке ученика за квалитетно читање. Није довољно да ученици науче сва слова, да науче читати и писати. Квалитетно читање подразумијева много више. Нашим суптестом испитивани су: разлика између детаљног и летимичног читања, мијењање начина и брзине читања у зависности од садржаја, истовремено читање и издавање најважнијег, детаљно прегледање табела, графикана и других приказа, брзо уочавање главне идеје, што значи читање пасуса. Сада је очигледно да су све ово важни сегменти успјеш-

ног учења, јер разлике између ученика са одличним, врло добрим и добрим успјехом у квалитетном читању не изненађују. Треба да нас брине питање како наставници не обучавају ученике у нечему што је толико важно, што је предуслов за академско постигнуће. Одговор је једноставан – наставници током студија ни сами нису обучавани за примјену метода ефикасног учења.

У експерименталном програму ученици су обучавани да: прегледају садржај од почетка до краја, да летимично прегледају градиво, издвоје главну идеју, да обрате пажњу на маркиране ријечи и дијелове текста, обрате пажњу на табеле, схеме, графиконе, дијаграме, слике, затим да издвоје и запишу најбитније. Овај начин читања текста за ученике је био нешто ново и у први мах нису били одушевљени. Међутим, послије неколико часова ученици су сами на тај начин приступали тексту. Занимало нас је да ли је експериментални програм појачао или ослабио квалитетно читање и да ли су ти помаци статистички значајни. Из Табеле 3 видимо да у иницијалном испитивању међу ученицима експерименталне групе постоји статистички значајна разлика између квалитета читања између добрих, врло добрих и одличних ученика. У финалном испитивању, након експерименталног програма током којег су ученици упознати са квалитетним читањем, добијени F -индекс ($F=6,615$) нам показује да је остварена разлика у квалитетном читању од иницијалног до финалног мјерења. Разлика међу групама значајна је на нивоу 0,01. За контролну групу смо добили другачије показатеље и приказујемо их у Табели 4.

Табела 3. Квалитетно читање и успјех ученика експерименталне групе у иницијалном и финалном испитивању.

	Иницијално испитивање					Финално испитивање						
	Успјех	N	M	SD	F	p	Успјех	N	M	SD	F	p
Добар	3	3,33	0,945				Добар	3	3,40	0,600		
Врло добар	13	4,09	0,569				Врло добар	13	3,94	0,818		
Одличан	29	4,27	0,584				Одличан	29	4,48	0,494		
Укупно	45	4,16	0,635	3,446	0,041		Укупно	45	4,25	0,682	6,615	0,003

Табела 4. Квалификационо читање и успјех ученика контролне групе у иницијалном и финалном испитивању.

Иницијално испитивање						Финално испитивање					
Успјех	N	M	SD	F	p	Успјех	N	M	SD	F	p
Добар	3	3,87	0,611			Добар	3	4,40	0,200		
Врло добар	19	3,78	0,711			Врло добар	19	4,01	0,858		
Одличан	23	3,86	0,682			Одличан	23	3,38	0,773		
Укупно	45	3,83	0,673	0,079	0,942	Укупно	45	3,97	0,787	0,618	0,544

Ови показатељи (нема статистички значајних показатеља) само су потврда да се у настави не ради на развијању компетенција, него доминира меморисање и репродукција чињеница које наставник одреди као значајне. Најчешће их предаје, записује на табли или диктира. Квалитетније читање је предуслов за успјешније учење. Наше истраживање је показало да није немогуће ученицима предочити ефикасније читање и упутити их у учење учења. Они су заинтересовани да процес учења приближе својој природи и да га учине угоднијим. На наставницима и педагозима је да им покажу начине.

У експерименталној групи смо добили статистички значајне показатеље (Табела 3), али поставили смо питање у оквиру којих кластера (добри, врло добри, одлични) јесу највише изражени, те смо примијенили пост хок тест. У оквиру ове анализе бирали смо Шифеов тест (Schiff-Test), који нам говори о разлици аритметичких средина и њиховој статистичкој значајности. Дobili смо налазе које приказујемо у Табели 5.

Табела 5. Значај разлика аритметичких средина успјеха ученика и квалификационог читања у иницијалном испитивању (Шифеов тест).

(I) успјех	(J) успјех	Разлика аритметичких средина (I-J) MD	p
3	4	0,76	0,157
	5	0,94	0,045
4	3	0,76	0,157
	5	0,18	0,662
5	3	0,94	0,045
	4	0,18	0,662

Легенда: (I) успјех – означава однос успјеха са осталим постигнућима ученика, на примјер, добар успјех са врло добрим и добрим, врло добар са добрим и одличним и тако даље; (J) успјех – означава два друга фактора, тј. у првом случају врло добар и одличан.

Можемо констатовати да је најизраженија разлика између ученика који остварују добар и одличан школски успјех у односу на квалитетно читање ($p=0,045$), али у чему се конкретно они разликују, како користе уџбенике, на који начин приступају садржајима и колико читају у слободно вријеме – остављамо отвореним питањима за нека наредна истраживања.

Имајући у виду да испитаници са врло добрим успјехом нису ишли корак напријед, поставили смо питање колико је значајна разлика међу тим кластерима и гдје је то најупечатљивије. Поново смо примијенили пост хок тест, односно Шифеов тест, који нам говори о разлици аритметичких средина и њиховој статистичкој значајности. У Табели 6 приказујемо резултате ове анализе.

Табела 6. Значај разлика аритметичких средина успјеха ученика и квалификационог читања у финалном испитивању.

(I) успјех	(J) успјех	Разлика аритметичких средина (I-J) MD	p
3	4	- 0,54	0,394
	5	- 1,07	0,021
4	3	0,54	0,394
	5	- 0,54	0,040
5	3	1,07	0,021
	4	0,54	0,040

Легенда: (I) успјех – означава однос успјеха са осталим постигнућима ученика, на примјер, добар успјех са врло добрим и добрим, врло добар са добрим и одличним и тако даље; (II) успјех – означава два друга фактора, тј. у првом случају врло добар и одличан.

Очигледно је да је дио експерименталног програма који се односи на технику брзог и ефикасног (квалитетног) читања најзначајније утицао на ученике који постижу добар и одличан школски успјех. Разлика аритметичких средина износи $MD=\pm 1,07$, што је статистички значајно $p=0,021$. Значајном сматрамо и разлику између ученика са врло добрим и одличним успјехом када је квалитетно читање у питању. Наиме, ученици који постижу одличан успјех постигли су и статистички значајан напредак у експерименталном програму. То потврђују и следећи показатељи: $MD=\pm 0,54$, гдје је $p=0,040$. Овим смо потврдили потхипотезу да ће експериментални програм позитивно утицати на квалитет читања ученика. Важно је истаћи да у иницијалном и финалном мјерењу у контролној групи није било статистички значајних промјена. Експерименталним програмом смо доказали да је квалитет читања могуће значајно побољшати. Наставници могу бити скептични и доводити у питање разумијевање текста, али ако смо за кратко вријеме подстакли ученике да побољшају своје читање, онда бисмо могли са наставницима реализовати обуку за примјену ове технике. Тако бисмо имали ученике који читају селективно, а не све одреда, то би прије свега отворило неке нове димензије и покренуло питање досадне школске лектире коју ученици избјегавају, а не мора бити тако.

Закључак

У овом истраживању бавили смо се оцјеном – „ако просвјетни радници оцјеном награде дивергентно и креативно мишљење, ако подрже нонконформизам ученика, као исход имаће

виши ниво заинтересованости ученика за градиво, односно бољи школски успјех ученика“ (Сузић 2005: 214). Имајући у виду да креативности нема без слободе и активности, није тешко закључити да прије оцјене треба да пружимо много тога. Колико је заиста важно оно што пише у уџбеницима и да ли је неопходно имати све те информације у глави? Јесте, ако учимо за школу. Али ако учимо да бисмо имали квалитетан, активан и испуњен живот, онда сва та сазнања можемо ставити под знак питања. „Слобода се истиче као основни идеал васпитања и укупног човјекова живљења“ (Матијевић, 2010: 305). Питање је колико слободе имају ученици када им сервирамо лекцију, а потом, за највишу оцјену, они је репродукују. При томе је преобладајући смјер комуникације наставник–одјељење, облик рада је фронтални, а тенденција је не дозволити комуникацију међу ученицима, размјену мишљења, а поготово не хумор, јер је у нашим школама то непожељно, а не тако ријетко и кажњиво.

Експериментални програм који смо реализовали дао је значајне налазе, на основу којих можемо закључити да је ученике могуће обучавати и оспособљавати да квалитетно читају и праве забиљешке. Ако је то могуће реализацијом једног експерименталног програма, онда бисмо могли очекивати овладавање метакогнитивним динамизмима и процесима уколико бисмо се тиме бавили сваке школске године. Ученици имају право питати нас како да уче, а показало се да су примијењене технике и стратегије успјешног учења заиста ефикасне. Прије свега за квалитетно читање, а потом и за вођење забиљешки, што заиста и јесу први кораци у озбиљном овладавању одређеним садржајем. У данашњем свијету информације се великом брзином пласирају, а наши ученици су често у ситуацијама да уче све и одмах. Брз проток великог броја информација је збуњујући одраслим људима, а посебно дјеци. Можда би онда боље било ученике оспособљавати да „рукују“ информацијама, него

да их памте. Показало се да је важно знати гдје је информација и како до ње доћи, како брзо „баратати“ већим бројем информација. Већина данашњих школа ученике не оспособљава за то. Квалитетно читање, вођење забиљешки и одвајање битног од небитног су прва три корака у сусрету са оним што треба научити. Ми углавном само кажемо: „Научи“, ријетко ко и ријетко кад се бави одговором на питање „Како?!“. „Прво себи, ипак, освијестите шта су, заиста

наше школе: лабораторије за покусе на младим умовима, центри за увјежбавање навика и ставова које корпоративно друштво тражи“ (Gatto, 2010: 19). Дјеци је у таквим учионицама онемогућено да питају, да сама закључују, истражују, а грешке се оцјењују. Показати и прихватити различите начине учења и презентовања наученог не значи само компетенцију наставника, него отвореност човјека.

Литература

- Brooks, D. (2011). *The Social Animal: The Hidden Sources of Love, Character, and Achievement*. New York: Random House.
- Buzan, T. (2007). *Mali genijalac*. Beograd: Logos Art.
- Cumnig, G. (2012). *Understanding the new statistic: Effect sizen, confidence intervals, and Meta-analysis*. New York: Rontledge.
- Gatto, J. T. (2010). *Oružja za masovno poučavanje – putovanje nastavnika kroz mračni svijet obaveznog školovanja*. Zagreb: Algoritam.
- Matijević, M. (2010). Novi mediji i razvijanje vrijednosti mladih. U: Branković, D. (ur.). *Kultura i obrazovanje – determinante društvenog progressa (dostignuća, dometi i perspektive)* (303–310). Banja Luka: Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci.
- Radonjić, S. (1992). *Psihologija učenja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Stanković-Janković, T. (2012). *Učenje učenja i emocije u nastavi*. Banja Luka: Art print.
- Stojaković, P. (2010). *Uvod u nastanak i razvoj psihologije*. Banja Luka: Comesgrafika.
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT-Centar.
- Suzić, N. (2007). *Primijenjena pedagoška metodologija*. Banja Luka: XBS.
- Suzić, N., Radonjić, M. (2015). Influence of SRI learning model on reading speed and text comprehension. *Wulfenia Journal*. 22 (6), 140–150.
- Suzić, N., Selimović, H., Stanković-Janković, T., Mikanović, B., Kević-Zrnić, S., Suzić, A., Tubica, A. (2016). Efficiency of SRI model of learning. *British Journal of Education, Society & Behavioral Science*. 18 (1), 1–15. DOI: 10.9734/BJESBS/2016/28396. (очитано 15.02.2018. са сајта www.sciencedomain.org)
- Tebel-Nadž, K. (2011). *Pamćenje*. Beograd: Laguna.
- Toševski, J. (2011). *Čarobni mozak*. Novi Sad: Evro-Giunti.

Summary

The goal of this experimental research was to examine whether the quality of the research subjects' (experimental group) reading and note-taking skills can be improved by using specific learning strategies. In this research, the experimental group (with parallel groups) worked on the lesson content using the strategies and techniques of successful learning. The classes were held in the form of workshops and pupils were using: mental images, cognitive mapping, distinguishing relevant facts from the irrelevant ones, and the associative technique. The usual, mostly traditional, teaching was carried out in the control group. By means of the experimental programme, the authors of the paper influenced the implementation of the learning strategies and pupils' active involvement in the class processes and dynamics. The results of the initial and final measurements, as well as the conclusions drawn from the obtained findings, are presented in the paper, and some questions for further discussion in the future research are also suggested. The authors look at two key questions formulated as hypotheses. The first hypothesis is that the subjects in the experimental group will be more successful in taking notes than the subjects in the control group after the experimental programme has been implemented. The second hypothesis is that the subjects in the experimental group will demonstrate a statistically significant progress in terms of improved reading skills under the influence of the experimental programme. The SUS – scaler learning strategy (in Suzić, 2005) was used as the research instrument. The authors selected only two subtests, while the scaler consists of five subtests with a total of 55 statements. Given that learning how to learn begins with good quality reading skills, followed by note-taking, the authors rightly focused on the findings obtained for these two segments of successful learning.

Keywords: learning how to learn, learning strategies, note taking, good quality reading.