

Катарина Г. Мијаљевић

<https://orcid.org/0009-0005-0757-2241>Друга крагујевачка гимназија
Крагујевац

УДК 37.091.3:37.064.2

DOI 10.46793/Uzdanica23.2.299M

Прегледни рад

Примљен: 16. март 2026.

Прихваћен: 29. јун 2026.

АКТИВНО УЧЕЊЕ И НАСТАВНИК

Айсиџракџи: Рад представља преглед досадашње литературе о активном учењу. Циљ је да се понуди систематичан преглед досадашњих закључака из доступне литературе. У раду се систематизују досадашња сазнања о (1) предностима активне наставе, (2) улогама наставника, али и (3) препрекама које се јављају у пракси. Рад ће показати да активно учење завређује више пажње у будућим истраживањима, а која су неопходна како би се унапредио наставни процес. Активно учење је важна компонента савремене наставе, те успешност у реализацији активног учења може значајно да се одрази на успех читавог наставног процеса. Систематизација коју овај рад нуди може послужити као солидна основа за будућа истраживања.

Кључне речи: савремена настава, активно учење, учење и поучавање, ученик, наставник.

1. УВОД

Главна улога у савременом васпитању и образовању јесте да се појединач/ученик усмери у правцу активног учења како би развио своје компетенције и знање, а уједно и преузео одговорност за своје учење и свеукупан лични развој (Пастуовић 2006: 421–441).

Према Богнару и Матијевићу (2002), често се од школе као васпитно-образовне институције захтева да ученике подстакне на целоживотно учење и да на том путу ученик активира све своје потенцијале. Зато је неопходно да се ученицима омогући настава у којој ће бити активни учесници наставног процеса, а не само посматрачи. Међутим, традиционална настава још увек доминира у школама: наставник унапред одреди садржај који ученик треба да научи и испланира његову активност тако да ученици нису у могућности да постављају питања нити да самостално проналазе одговоре истраживачким напорима, а само када ученици могу да постављају питања, истражују и сами доносе одлуке о активностима можемо говорити о активном и самосталном учењу (Карнел 2005).

Активно учење подразумева да ученик испитује појаве о којима учи и да их истражује, што позитивно утиче на мотивисаност за рад и општи напредак; можемо рећи да се у тим условима ученик самоостварује (Никчевић-Милковић 2004). За разлику од традиционалног, активно учење омогућава ученику да учи шта хоће и где хоће уз помоћ савремене технологије и виртуелне стварности (Матијевић 2017). Важно је поменути да је активно учење сложен процес који се не односи само на елиминисање фронталне наставе као традиционалног облика наставе. Овај приступ посматра ученика као особу која има своја интересовања, потребе, права, осећања и индивидуалне циљеве који воде ка самоостварењу.

Имајући у виду значај активног учења, као једне од битнијих тековина теорија савременог образовања, циљ овог рада јесте систематичан преглед досадашње литературе о активном учењу са посебним освртом на неке од најбитнијих аспеката овог модела наставе. Укључени су релевантни извори (Пратон, Хејлс 1986; Болхајс, Вутен 2001; Никчевић-Милковић 2004; Михаел 2006; Черни 2008; Мишел и др. 2009; Ричмонд, Кинделбергер Хаган 2011), како из области хуманистичких (Халсал, Кокет 1998; Макарти, Андерсон 2000; Болхајс, Вутен 2001; Карнел 2005), тако и природних наука (Кирјаку 1992; Фауст, Полсон 1998; Халсал, Кокет 1998; Хаке 1998; Сиван и др. 2000; Принс 2004; Тарабан и др. 2007).

2. О АКТИВНОМ УЧЕЊУ У ДОСАДАШЊОЈ ЛИТЕРАТУРИ

Учење се организује са педагошком сврхом јер само тако могу да се остваре образовни и васпитни циљеви (Јелавић 1994). Учење је активност у којој је ученик у могућности да постигне трајну промену у свом понашању, као и обављању активности које је стекао искуством (Јелавић 1994; Заревски 2002; Прањић 2005). Другим речима, када се сусретне са искуством других особа, ученик у том тренутку обрађује примљене информације и на тај начин долази до личног искуства, а исход је промена у понашању.

Зачетак активног учења може се уочити код старих Грка. О овом приступу настави говорило се и у делима Платона и Аристотела (Лајенс 2007). Стари Грци су у процесе учења укључивали дијалогске методе, тј. учење кроз разговор. Наставник помаже ученику да самостално реши проблем и дође до коначног одговора тиме што га својим питањима наводи у жељеном правцу.

На активно учење утичу бројни унутрашњи и спољашњи фактори (Циндрић и др. 2010: 142). У истом извору се наводи да унутрашњи услови подразумевају унутрашња стања ученика и когнитивне процесе (нпр. мотивација за учење, предзнање, вредносни системи, компетенције и сл.), док спољашњи услов чине фактори окружења: „компетентност и личност настав-

ника, квалитет наставе, медији, простор и опрема и друштвена атмосфера у школи или учионици” (Циндрић и др. 2010: 142).

Активно учење можемо одредити као савремени приступ или „нову културу учења” која негује став да треба одбацити пасивност ученика која је карактерисала традиционалну наставу и ученицима дати активнију улогу у којој ће имати слободу да „самоорганизују” своје учење (Палекчић 2015: 287–310). Студије о перцепцији наставника и ученика о активном учењу показују да и једни и други фаворизују групни рад, игре улога, приповедање и цртање (Купер, Макинтајер 1993: 381–399). У савременим приступима настави истичу се и други облици наставог рада, попут пројектне наставе, слободног рада, практичног учења и сл. (Палекчић 2015ц: 287–310).

Истраживања о активном учењу, а која су обављена на свим образовним нивоима, указују на бројне предности овог вида наставе у односу на традиционалне учионице у којима је наставник доминантан, а ученик неретко сведен на пасивног реципијента (Принс 2004; Мишел 2006). Активно учење посебно се позитивно одражава на постигнућа и успех ученика, њихову унутрашњу мотивацију, социолошке и психолошке аспекте школског живота, концентрацију, а примећена су и побољшања на плану критичког размишљања и писања (Принс 2004: 223–231; Мишел 2006: 159–167). Важно је поменути да многи наставници и ученици нису сигурни у предности активног учења, те и да активно учење није „лек” за све недостатке традиционалне наставе (Принс 2004: 223–231; Мишел 2006: 159–167).

3. УЛОГА НАСТАВНИКА У АКТИВНОМ УЧЕЊУ

Наставник је један од битнијих фактора у процесу активног учења. Иновације у области дидактике, педагогије и методике наставе подразумевају да наставник у тим савременим оквирима добија и нове улоге.

Као једна од најбитнијих улога наставника јесте да оствари позитивну климу обостраног поштовања и уважавања индивидуалних разлика (Мишел 2006: 159–167). „Напредак и развој ученика може се постићи само уз велику активност у учењу и поштовању индивидуалних разлика” (Парис, Парис 2001: 89). Да би се поштовале индивидуалне разлике међу ученицима, неопходно је пуно уважавање принципа индивидуализације. На пример, задаци који захтевају креативност омогућавају да ученици исти задатак реализују на различите начине, односно у складу са свом интересовањима. Другим речима, задатак може бити идентичан, али је начин реализације индивидуалан.

Друга битна улога наставника јесте да створи услове за заједнички рад. Ученици и наставници у процесу активног учења морају да сарађују, тј. да раде заједно, како би се постигао заједнички циљ (Тисен, Ворд 1997: 175–197). Кључан елемент заједничког рада јесте дијалог који се одвија из-

међу ученика и наставника. Разговор, као размена идеја, јесте основ сваког учења (Шуел 1986: 411–436). Учионица може бити одличан друштвени контекст за дијалог. Наиме, наставник нема само улогу да подстакне дијалог са ученицима, већ је саставни део те улоге и задатак да успостави сарадњу међу својим ученицима. Само једна особа може бити довољан покретач активног учења тиме што ће подстаћи разговор, а то може довести до заједничког разумевања и самоспознаје (Чи 1996: 533–549). Важна улога наставника у савременој школи је да омогући међусобну интеракцију и комуникацију, да подстиче сарадничко учење, да утиче на развој и раст ученика, да буде ментор и сарадник, да укључи активности које су применљиве и повезане са животом, да укључи ученике у планирање наставе, да кроз разговор усмери ученика на правилан однос према школи и животу у школи и да подстакне ученика на преузимање властите одговорности према својим постигнућима (Прањић 2005: 184–186). Сарадња има велику мотивациону снагу, а сматра се и да поспешује речнички фонд и писмено изражавање док оспособљава ученика да критички мисли и расуђује (Вилотијевић, Вилотијевић 2016: 203). Важно је напоменути да у том процесу наставник мора да обезбеди довољан степен самосталности и прилику да ученици своје учење самоусмеравају и саморегулишу. Ове вештине представљају кључне компетенције за целоживотно учење (Парис, Парис 2001: 89–101).

Наставник мора да се потруди да инспирише ученике и да наставне садржаје повеже са стварним животом јер само се тиме могу обезбедити применљива знања која неће резултирати само успехом у школским постигнућима, већ таква знања остају дугорочна (Кирјаку 2001: 110). За мотивисање и подстицање ученика на активно учење изузетно битан чинилац је позитивно окружење, а главни актер у стварању таквог окружења јесте наставник. Приступ наставника и његов позитивни однос предуслов су успешности сваке активности и интеракције са учеником, посебно због тога што наставник треба да подстиче успешно учење, а то подразумева и неговање осећаја у самим ученицима да могу успети да реше проблеме који се пред њих постављају (Кирјаку 2001: 110).

Најзад, ученицима је потребна помоћ. Већина ученика навикла је на традиционалне методе наставе. Због тога једна од улога наставника јесте и да ученицима помогне да развију и унапреде вештине које су неопходне за активно учење као модел који подразумева већу самосталност и индивидуалност (Пеко, Варга 2014: 59–75). Другим речима, наставник мора да пружи ученицима знања која су им неопходна како би преузели активнију улогу у процесу учења. Недостатак метакогнитивних вештина јесте последица пређашњих искустава и навике на претходно примењиване методе (Ниџири 2002: 763–780). Због тога ученицима може бити тешко да прихвате концепт активног учења. Задатак је наставника да ученике постепено науче метакогнитивним стратегијама које су им неопходне.

4. ПРЕПРЕКЕ У ПРИМЕНИ АКТИВНОГ УЧЕЊА

Упркос свим истицањима предности активне наставе, традиционални модели наставе и даље доминирају у наставној пракси (Карнел 2005: 269–284). Пешикан и Лаловић (2015: 12) истичу:

Данашња школа није довољно ефикасна у испуњавању своје образовне улоге и само донекле успева да развија пожељне вредности код ученика. Наставници не схватају образовни потенцијал редовних ученика и не препознају коришћење различитих метода рада (метод активног учења/часова) у редовној настави као допринос реализацији образовних циљева школе (Пешикан, Лаловић 2015: 12).

Кирјаку (1992) истиче да, иако је традиционална настава широко распрострањена, постоје школе у којима се она данас врло мало користи (Кирјаку 1992: 309–318). Чак и тамо где се примењује активно учење, оно се реализује на нивоу експериментисања, а неретко се схвата и као пуко подстицање ученика да активно учествују у настави (Пеко, Варга 2014: 59–75). Истраживања спроведена у основношколским и средњошколским контекстима показују да постоји потенцијал да активно учење буде заступљеније у настави и васпитно-образовном раду (Кирјаку 1992: 309–318; Халсал, Кокет 1998: 209–217; Болхајс, Вутен 2001: 827–855; Карнел 2005: 269–284; Јуричић 2012: 191–198; Пеко, Варга 2014: 59–75).

На основу искуства из наставне праксе аутора овог рада, морамо истаћи да преобимни планови и програми не остављају довољно времена за било који вид иновације у настави. Већини школа недостају ресурси за извођење таквих облика наставе, као што су кабинети са лабораторијском опремом, паметне табле, рачунари, таблети и слично. Уз то, због великог броја ученика у разреду скоро да је немогуће посветити довољно пажње сваком ученику појединачно. Због свих ових реалних препрека, наставници неретко прибегавају фронталној настави. Као главне препреке за успешну реализацију образовног процеса наставници наводе (Пешикан, Лаловић 2015: 14):

- а) недостатак времена услед обимних програма
- б) велики број ученика у одељењу
- в) превише административних послова
- г) недостатак подршке од стране родитеља
- д) неповољне друштвене околности
- ђ) пад друштвеног угледа школе и наставника
- е) неповољне услове у школи
- ж) недовољно подршке од стране надлежног министарства
- з) недовољну обученост наставника за спровођење образовних циљева.

Истраживање које су спровели Халсал и Кокет (1998) показује да активно учење нема перспективу све док су присутна бројна ограничења за његову примену, а највећи акценат аутори стављају на потребу да се обезбеди систематични професионални развој наставника у области активног учења (Халсал, Кокет 1998: 209–217). Чињеница је да одлучујућу улогу у томе да ли ће наставник бити успешан у својим улогама имају његове људске особине, педагошке вештине и компетенције у области савремених метода наставе. Будући да су суочени са брзим променама у друштвеним и образовним системима које доносе глобалне кризе и нове технологије, наставници морају да улажу у свој професионални развој (Ниџи 2016: 471–490).

Студије су показале да наставницима недостаје самопоуздање када је у питању примена активног учења у настави, а тај недостак они приписују недовољној пракси у примени активног учења, недостатку практичних вештина за његову примену и недовољним приликама за континуирану едукацију у овој области савремене наставе (Халсал, Кокет 1998: 209–217; О'Грејди и др. 2014: 35–50). Пешикан и Лаловић (2015: 15) сагласни су да је потребно предузети општеобразовне мере како би се остварила образовна улога школе: „(а) обучити и оснажити наставнике за примену активног учења и (б) унапредити и ускладити све школске активности, као и наставне и ваннаставне” (Пешикан, Лаловић 2015: 15).

Досадашња пракса наставника мора да се промени, а то се може постићи само уз континуирани професионални развој и стицање вештина кроз наставну праксу. Целоживотно учење је неопходно јер омогућава да се прати развој нове технологије и култура образовања, а само тако активно учење може добити улогу коју завређује (Ниџи 2002: 763–780).

5. ЗАКЉУЧАК

У овом раду дат је приказ досадашње литературе о активном учењу. Рад укључује и дискусију о предностима активне наставе, како би се истакли педагошко-методички потенцијали овог метода и улога коју може имати у дугорочном учењу. Све предности активног учења у односу на стицање значајних знања и вештина код ученика доказују да ова тема заслужује пуну пажњу.

Кључни чинилац успешне реализације активног учења јесте наставник. Због тога је посебна пажња у раду посвећена улогама које наставник има у примени активног учења, а које се у доброј мери разликују од оних које има у традиционалној настави. Међутим, наставницима је потребна институционална подршка. Осим што активно учење заслужује посебно место у студијским програмима факултета који образују учитељске и наставничке

профиле, неопходни су и семинари и радионице који би омогућили адекватан професионални развој у домену целоживотног учења.

Битни актери јесу и ученици. Недостатак метакогнитивних вештина код ученика утиче значајно на њихову спремност да прихвате активно учење и способност да га реализују. Неопходно је да наставници постепено уче ученике метакогнитивним стратегијама, те има смисла да се са применом активног учења почне још на млађем основношколском узрасту.

Недовољно је научне грађе у нашем националном контексту, а која би продубила наша сазнања о примени активног учења у пракси, о ставовима наставника, ученика и родитеља о овом принципу учења, али и могућим предностима у односу на традиционалне методе. Основни допринос овог рада јесте што пружа основу за даља испитивања и истраживања у овој области. Дискусија о предностима активног учења која је дата у овом раду доказује да активно учење завређује више пажње у будућим истраживањима. Активно учење је важна компонента савремене наставе, те успешност у реализацији активног учења може значајно да се одрази на успех читавог наставног процеса. Новија емпиријска и експериментална истраживања су неопходна како би се унапредио наставни процес. Без јасног увида у сваки аспект активног учења, тешко је створити било какав сврсисходан програм стручног усавршавања наставника за примену овог модела учења.

ЛИТЕРАТУРА

- Богнар, Л., Матијевић, М. (2005). *Дигактика*. Загреб: Школска књига.
- Болхајс, С., Вутен, М. Ј. (2001). Bolhuis, S., Voeten, M. J., Toward self-directed learning in secondary schools: what do teachers do?. *Teaching and Teacher Education*, 17(7). 837–855.
- Заревски, П. (2002). Zarevski P., *Психологија памћења и учења*. Загреб: Naklada Slap.
- Јелавић, Ф. (1994). Jelavić F., *Didaktičke osnove nastave*. Загреб: Naklada Slap.
- Јуричић, М. (2012а). Jurčić, M., Pedagoško-didaktička umijeća suvremenog učitelja u izvođenju nastave. U: N. Hrvatić, A. Klapan (ur.), *Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagogijske znanosti*. Загреб: Hrvatsko pedagoško društvo, 191–198.
- Карнел, Е. (2005). Carnell, E., Understanding and enriching young people's learning: issues, complexities and challenges. *Improving Schools*, 8(3), 269–284.
- Кирјаку, К. (1992). Kyriacou, C., Active Learning in Secondary School Mathematics. *British Educational Research Journal*, 18(3), 309–318.
- Купер, П., Макинтајер, Д. (1993). Cooper, P., McIntyre, D., Commonality in teachers' and pupils' perceptions of effective classroom learning. *BJEP*, 63(3), 381–399.
- МаКарти, Ј. П. Андерсон, Л. (2000). McCarthy, J. P. Anderson, L., Active learning techniques versus traditional teaching styles: two experiments from history and political science. *Innovative Higher Education*, 24(4), 279–291.

Матијевић, М. (1999). Matijević, M., Didaktika i obrazovna tehnologija. U: A. Mijatović (ur.), *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 487–510.

Михаел, Ј. (2006) Michael, J., Where's the evidence that active learning works? *Advances in Physiology Education*, 30 (4). 159–167. DOI: [10.1152/advan.00053.2006](https://doi.org/10.1152/advan.00053.2006).

Мишел, Н., Катер, Џ. Џ., Варела, О. (2009). Michel, N., Cater, J. J., Varela, O., Active versus passive teaching styles: An empirical study of student learning outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, 20(4), 397–418. DOI: [10.1002/hrdq.20025](https://doi.org/10.1002/hrdq.20025).

Ниemi, Х. (2002). Niemi, H., Active learning – a cultural change needed in teacher education and schools. *Teacher and Teacher Education*, 18(7), 471–490.

Никчевић-Милковић, А. (2004). Nikčević-Milković, A., Aktivno učenje na Visokoškolskoj razini. *Život i škola*, 47–54.

О'Грејди, А., Муни Сими, Џ., Кенеди, Т. (2014). O'Grady, A., Mooney Simmie, G., Kennedy, T., Why change to active learning? Pre-service and in-service science teachers' perceptions. *European Journal of Teacher Education*, 37(1), 35–50. DOI: [10.1080/02619768.2013.845163](https://doi.org/10.1080/02619768.2013.845163).

Палекчић, М. (2015). Palekčić, M., Prijelaz s poučavanja na učenje. Kritička refleksija na temelju vrijednosnoga kvadrata na primjeru Menona. U: M. Palekčić (ur.), *Pedagogijska teorijska perspektiva: značenje teorije za pedagogiju kao disciplinu i profesiju*. Zagreb: EruditA, 287–310.

Парис, С. Г., Парис, А. Х. (2001). Paris, S. G., Paris, A. H., Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89–101.

Пастуовић, Н. (2006): Pastuović, N., Kako do društva koje uči. *Odgojne znanosti*, 8(2), 421–441.

Пеко, А., Варга, Р. (2014). Peko, A., Varga, R., Active Learning in Classrooms. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 31(1), 59–75.

Пешикан, А., Лаловић, З. (2015): Pešikan, A., Lalović, Z., *Uloga škole u razvoju vrlina, vrijednosti i veština učenika i učenica – Izveštaj o rezultatima*. UNICEF, Podgorica: Zavod za školstvo Crne Gore.

Прањић, М. (2005). Pranjić, M., *Didaktika: povijest, osnove, profiliranje, postupak*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga, Hrvatski studiji Sveučilišta, 184–186.

Пратон, Ј. Хејлс, Л. В. (1986). Pratton, J., Hales, L. W., The effects of active participation on student learning. *Journal of Educational Research*, 79(4), 210–215.

Принс, М. (2004). Prince, M., Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231. DOI: [10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809](https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809).

Ричмонд, А., Кинделбергер Харан, Л. (2011). Richmond, L., Kindelberger Hagan, L., Promoting Higher Level Thinking in Psychology: Is Active Learning the Answer? *Teaching of Psychology*, 38(2), 102–105.

Сиван, А., Вонг Леунг, Р., Вонг, С., Кембер, Д. (2000). Sivan, A., Wong Leung, R., Woon, C., Kember, D., An Implementation of Active Learning and its Effect on the Quality of Student Learning. *Innovations in Education & Training International*, 37(4). 381–389. DOI: [10.1080/135580000750052991](https://doi.org/10.1080/135580000750052991).

Тарабан, Џ., Бок, Р., Мајерс, Р., Полард, С., Бовен, В. (2007). Taraban, R., Box, C., Myers, R., Pollard, R., Bowen, C. W., Effects of active-learning experiences on

achievement, attitudes, and behaviors in highschool biology. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(7), 960-979. DOI: 10.1002/tea.20183.

Тисен, Л. Е., Ворд, Д. Р. (1997). Tiessen, L. E., Ward, D. R., Collaboration by design: context, structure, and medium. *Journal of Interactive Learning Research*, 8(2), 175–197.

Фауст, Ж. Л., Полсон, Д. Р. (1998). Faust, J. L., Paulson, D. R., Active Learning in the College Classroom. *Journal on Excellence in College Teaching*, 9(2), 3–24.

Хаке, Р. Р. (1998). Hake, R. R., Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousandstudentsurvey of mechanics test data for introductory physics courses, *American Journal of Physics*, 66(1), 64-74. DOI: 10.1119/1.18809.

Халсал, Р., Кокет, М. (1998). Halsall, R., Cockett, M., Providing opportunities for active learning: assessing incidence and impact. *The Curriculum Journal*, 9(3), 299–317. <http://dx.doi.org/10.1080/0958517970090304>

Циндрић, М., Миљковић, Д., Стругар, В. (2010). Cindrić, M., Miljković, D., Strugar, V., *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP-D2, 65– 142.

Черни, И. Д. (2008): Cherney, I. D., The effects of active learning on students' memories for course content. *Active Learning in Higher Education*, 9(2), 152– 171.

Чи, М. Т. Х. (1996). Chi, M. T. H., Constructing self-explanations and scaffolded explanations in tutoring. *Applied Cognitive Psychology*, 10(SISI), 533–549.

Шуел, Т. Џ. (1986). Shuell, T. J., Cognitive conceptions of learning, *Review of Educational Research*, 56(4), 411–436.

Katarina G. Mijaljević

The Second Grammar School of Kragujevac
Kragujevac

ACTIVE LEARNING AND THE TEACHER

Summary: The paper presents a review of the current literature on active learning. The aim is to offer a systematic review of the current conclusions from the available literature. The paper systematizes the current knowledge about (1) the advantages of active teaching, (2) the roles of teachers, but also (3) the obstacles that arise in practice. The analysis has shown that active learning deserves more attention in future research, which is necessary in order to improve the teaching process. Active learning is an important component of modern teaching, and the success in implementing active learning can significantly affect the success of the entire teaching process. The systematization offered by this paper can serve as a solid basis for future research.

Keywords: modern teaching, active learning, learning and teaching, student, teacher.