

Proaktivna uključenost u učenje kod učenika osnovne škole sa stajališta učitelja

Abičić, Iva

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:599857>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-08**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Iva Abičić

PROAKTIVNA UKLJUČENOST U UČENJE KOD UČENIKA
OSNOVNE ŠKOLE SA STAJALIŠTA UČITELJA

Diplomski rad

Zagreb, srpanj, 2024.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Iva Abičić

PROAKTIVNA UKLJUČENOST U UČENJE KOD UČENIKA
OSNOVNE ŠKOLE SA STAJALIŠTA UČITELJA

Diplomski rad

Mentor rada:

doc. dr. sc. Ema Petričević

Zagreb, srpanj, 2024.

SAŽETAK

U razredu učenici različito pristupaju radu: neki su motivirani i uključeni u rad, a neki pasivniji. Učenička uključenost u učenje najčešće se definira kroz bihevioralnu (učenikov trud i napor), emocionalnu (interes i želja za učenjem) i kognitivnu dimenziju (učenikove strategije u učenju). Neki autori predlažu i četvrtu dimenziju uključenosti, proaktivnu uključenost (vlastita inicijativa učenika), kojom učenici različitim postupcima mijenjaju nastavni proces u smjeru vlastitih interesa, čime stvaraju poticajnije okruženje za učenje. Dosadašnja istraživanja bavila su se starijim dobnim skupinama učenika i njihovim stajalištima o proaktivnoj uključenosti i u manjoj mjeri sa stajalištem učitelja. Vodeći se time, cilj ovog istraživanja bio je opisati manifestaciju i odrednice proaktivne uključenosti u učenje kod učenika nižih razreda osnovne škole sa stajališta učitelja. Deset učiteljica razredne nastave iz osnovnih škola grada Svete Nedelje i Svetog Ivana Zeline sudjelovalo je u kvalitativnom istraživanju u kojem je korišten polustrukturirani intervju. Pri obradi podataka korištena je tematska analiza. Rezultati su pokazali da učiteljice proaktivnu uključenost u učenje prepoznaju po pitanjima koje učenik postavlja, izražavanju vlastitih interesa i potreba, stvaranju nečeg novog, izražavanju vlastitih ideja i razmišljanja te različitim vidovima proširivanja znanja i istraživanja. Od kontekstualnih odrednica koje doprinose razvoju proaktivne uključenosti, učiteljice kao najbitniju navode ulogu učitelja (metode poučavanja) te ulogu roditelja (podršku i poticaje). Učiteljice ističu interes učenika kao najznačajniju individualnu odrednicu koja povećava proaktivnu uključenost učenika u učenje. Kontekstualne odrednice koje, prema učiteljicama, smanjuju proaktivnu uključenost su monotone metode učenja poput frontalnog rada i kontrolirajući odnos prema učenicima koji uključuje kritiziranje, kažnjavanje, naglasak na ocjenu. Kao najvažniju individualnu odrednicu koja umanjuje proaktivnu uključenost, učiteljice navode dob - ulazak u pubertet. Povezano s time, većina učiteljica smatra da se proaktivna uključenost smanjuje s porastom dobi učenika. Rezultati ovog istraživanja mogu biti smjernica za rad učiteljima: za prepoznavanje i poticanje proaktivne uključenosti učenika.

Ključne riječi: individualne odrednice, kontekstualne odrednice, kvalitativno istraživanje, osnovna škola, proaktivna uključenost

ABSTRACT

In class, students approach their work differently: some are motivated, engaged, and some are more passive. Students' engagement is often defined through behavioral (students' effort), emotional (interest and desire to learn), and cognitive dimension (students' learning strategies). Certain authors propose a fourth dimension of engagement, agentic engagement (student's own initiative), by which students use different methods to change the lesson according to their interests, through which they create a more stimulating environment for learning. Previous studies focused on older students and their views on agentic engagement, but to a lesser extent on teachers' perspectives. Followed by this, the aim of this research was to describe the manifestation and determinants of agentic engagement in learning among elementary school students from the teacher's point of view. Ten classroom teachers from elementary schools of Sveta Nedelja and Sveti Ivan Zelina participated in qualitative research in which a semi-structured interview was used. Thematic analysis was used for the analysis of the data. The results showed that teachers recognize agentic engagement in learning through students' questions, the expression of their interests and needs, the creation of something new, the expression of ideas and thoughts, and various views of expanding knowledge and research. As the most important contextual determinant that contributes to the development of agentic engagement, teachers state the role of the teacher (teaching methods) and the role of parents (support and encouragement). Teachers emphasize student's interest as the most important individual determinant that increases agentic engagement in learning. Contextual determinants that, according to the teachers, reduce agentic engagement are monotonous learning methods such as frontal instruction and a controlling attitude towards students that includes criticism, punishment, and emphasis on evaluation. Teachers mention age - entering puberty as the most important individual determinant that reduces agentic engagement. Related to this, most teachers believe that agentic engagement decreases with the increasing age of students. The results of this research can be a guideline for the work of teachers: to recognize and encourage the agentic engagement of students.

Keywords: agentic engagement, contextual determinants, elementary school, individual determinants, qualitative research

SADRŽAJ

1. UVOD	1
1. 1. Uključenost u učenje	1
1. 1. 1. Pojam i definicija proaktivne uključenosti u učenje	3
1. 1. 2. Manifestacija proaktivne uključenosti u učenje	4
1. 2. Odrednice proaktivne uključenosti u učenje	4
1. 2. 1. Kontekstualne odrednice proaktivne uključenosti u učenje	5
1. 2. 2. Individualne odrednice proaktivne uključenosti u učenje	6
1. 3. Razvoj proaktivne uključenosti	7
2. CILJ I ISTRAŽIVAČKA PITANJA	10
3. METODA	10
4. REZULTATI	11
5. RASPRAVA	20
6. ZAKLJUČAK	23
LITERATURA	26
PRILOG 1	28

1. UVOD

Učenici se razlikuju po uključenosti u nastavne aktivnosti i u učenje. S jedne strane, postoje učenici koji su motivirani i uviđaju prednosti koje im pruža škola. Takvi učenici pokazuju interes, uključeni su u rad, komuniciraju s učiteljem te ulažu trud u danim zadacima. S druge strane, u razredu ima i učenika koji na školu gledaju kao obvezu koju moraju izvršiti te ne vide onaj dublji i veći smisao školovanja. Učenici koji nisu aktivno uključeni u nastavni proces ne pokazuju interes za neke aktivnosti te ponekad pružaju otpor prema učitelju i radu. Prema Pope (2002), ukoliko ovi učenici ipak odluče sudjelovati u aktivnostima, najčešće te aktivnosti odrade tako da ulože što manje napora i truda. Ponekad se dogodi da učenici isprva pokažu odbojnost, a kasnije se ipak uključe u rad, gdje tijekom te aktivnosti nastoje odraditi zadatak u što kraćem roku i s manje napora. Iz toga proizlazi da uključenost u učenje varira u stupnju intenziteta i trajanju. Iako se uključenost u učenje često povezuje s motivacijom, riječ je o različitim pojmovima. Primjerice, Reeve (2012) objašnjava da je motivacija isključivo privatni proces unutar pojedinca, dok je uključenost manifestacija motivacije koja se može opažati.

Može se zaključiti da je kod većine učenika prisutna barem jedna od triju vrsta uključenosti u učenje: bihevioralna, emocionalna ili kognitivna. Bihevioralna se uključenost odnosi na učenikovo zalaganje i uloženi trud u učenje. Emocionalna uključenost učenika očituje se u vlastitom interesu i želji za znanjem, a u isto vrijeme i odsustvu neugodnih emocija poput dosade tijekom određene aktivnosti. Kognitivna se uključenost odnosi na strategije koje učenik koristi kako bi pratilo svoj napredak u učenju. Pojedini autori smatraju da je potrebno uvesti i četvrtu, proaktivnu uključenost (eng. *agentic engagement*), vrlo važnu vrstu uključenosti o kojoj se za sada ne zna dovoljno. Proaktivni učenici otvoreno komuniciraju te izražavaju svoje mišljenje i stavove. Takvi učenici nastoje sudjelovati u nastavnom procesu na način da ga obogaćuju i približavaju svojim interesima (Reeve i Tseng, 2011). U nastavku rada bit će pobliže opisana uključenost u učenje kao i različite vrste uključenosti u učenje.

1.1. Uključenost u učenje

Kao što je već navedeno, uključenost se najčešće definira na tri načina, kroz ponašajnu, emocionalnu i kognitivnu dimenziju. Iz tog se razloga na uključenost gleda kao na višedimenzionalni konstrukt koji najčešće uključuje te tri komponente (Fredricks i sur., 2004). Fredricks i suradnici (2004) opisuju bihevioralnu uključenost kao dimenziju koja je vidljiva, primjerice, kroz učenikovo uzorno vladanje, upornost u radu, održavanje koncentracije te

sudjelovanje učenika koje se očituje kroz diskusiju i postavljanje pitanja kojima nastoji utjecati na nastavni sat. Prema Reeve-u (2013), bihevioralna uključenost u učenje kod učenika se može vidjeti u obliku njihove pažnje i truda. Ako učenik ulaže puno truda, odlučan je u svom radu te ustraje u svojim odlukama, može se reći da ima visoku bihevioralnu uključenost. Druga vrsta uključenosti u učenje je emocionalna uključenost koja, prema Skinner i Pitzer (2012), uključuje interes, entuzijazam i užitek prema danim aktivnostima. Učenici tijekom svog školovanja mogu imati ugodne i neugodne emocije prema školi, učiteljima, prijateljima iz razreda. Za učenike se smatra da imaju visoku emocionalnu uključenost ako vole biti u školi i uživaju u samom procesu učenja (Lam i sur., 2012). Treća vrsta uključenosti u učenje je kognitivna uključenost. Prema Fredricks i suradnicima (2004), kognitivna uključenost bazirana je na strategijama i metodama učenja kojima učenik nastoji savladati nastavno gradivo. Učenik je spreman uložiti onoliko truda koliko je potrebno da shvati kompleksne ideje i da svlada određene vještine (Fredricks i sur., 2004). Ako se učenik s visokom kognitivnom uključenosti tijekom ovog procesa suoči s neuspjehom, na njega će gledati kao nešto pozitivno te će mu to biti poticaj za daljnje ulaganje truda. Pintrich i De Groot (1990; prema Fredricks i sur., 2004) navode da se kognitivna uključenost učenika često povezuje s određenim metakognitivnim strategijama za planiranje i praćenje vlastitog procesa učenja. Učenici tijekom učenja stvaraju tehnike koje im pomažu da bolje razumiju i zapamte dani sadržaj. U tom procesu, učenici mogu razviti sklonost prema dubinskim ili površinskim strategijama. Weinstein i Mayer (1986; prema Fredricks i sur., 2004) smatraju da su učenici kognitivno uključeni ako koriste dubinske strategije koje im pomažu da stvaraju poveznice između ideja i pružaju bolje razumijevanje istih. S druge strane, površinske strategije odnose se na učenje činjenica napamet i slabije zadržavanje naučenoga (Lam i sur., 2012).

Provedena su brojna istraživanja ova tri oblika uključenosti. Wang i Eccles (2012) istraživali su razvoj ovih triju dimenzija kroz određeno razdoblje. Rezultati su pokazali da se ove tri vrste uključenosti mijenjaju tijekom godina i to tako da opadaju s dobi. Sličan rezultat dobiven je i u istraživanju kojeg su proveli Wang i suradnici (2015). Naime, rezultati tog istraživanja pokazala su da su učenici srednje škole s porastom dobi doživjeli pad emocionalne uključenosti, što bi značilo da su prestajali smatrati školu vrijednom i manje su uživali boraviti u njoj (Wang i sur., 2015). Iako su imali nižu razinu emocionalne uključenosti, učenici su i dalje postizali visoke ocjene. Međutim, kako bi se osigurala pravilna procjena učenikove uključenosti, potrebno je u obzir uzeti koliko je učenik bio aktivan u danoj aktivnosti na temelju njegove koncentracije, pažnje i truda (bihevioralne ili ponašajne uključenosti), interesa koji se veže uz emocionalnu uključenost, korištenja metakognitivnih strategija (kognitivne

uključenosti) te pokušaja obogaćenja aktivnosti učenja vlastitim idejama što se veže uz već spomenutu proaktivnu uključenost (Reeve, 2012).

1. 1. 1. Pojam i definicija proaktivne uključenosti u učenje

Osim bihevioralne, emocionalne i kognitivne dimenzije uključenosti, Reeve i Tseng (2011) kao četvrtu vrstu uključenosti predlažu proaktivnu uključenost (eng. *agentic engagement*). Martin (2004) za proaktivnu uključenost koristi i riječ *agency* kako bi opisao sposobnosti koje pojedinac posjeduje da donosi odluke koje će mu omogućiti promjene u njegovu životu. Pod pojmom proaktivne uključenosti podrazumijeva se da učenici za sebe stvaraju poticajnije motivacijsko okruženje za učenje. To čine na način da tijekom nastave daju svoje sugestije te otvoreno komuniciraju o onome što im se sviđa, a što ne (Reeve i Shin, 2020). Kada su učenici proaktivno uključeni u proces učenja, oni to mogu iskazivati na različite načine. Proaktivni učenik činit će radnje kako bi učitelj uvidio i prihvatio njegove sugestije kako bi nastavni sat postao što primjereniji i bliži njegovim interesima (Reeve i Shin, 2020). Reeve i Tseng (2011) definiraju proaktivnog učenika kao učenika koji tijekom sata postavlja pitanja, iskazuje što mu se sviđa, a što ne, komunicira otvoreno o svojim interesima, izražava svoje stavove i mišljenja te daje prijedloge za unapređenje nastave. Reeve (2012) nadopunjuje tu definiciju tako što opisuje proaktivnu uključenost kao konstrukt koji obuhvaća užitak, strategije, trud i napor učenika, ali i proširenje učenikove slobode djelovanja koja će mu pospješiti motivaciju za rad. Učenik će to postići tako što će postavljati pitanja učitelju i pokazati interes za temu koja se poučava. Možda će razgovarati o svom dosadašnjem iskustvu s tom temom, a učitelj je taj koji će ga aktivno slušati i podržavati njegovu uključenost. Proaktivni će učenici ulagati maksimalan trud u rješavanju zadataka te će pospješiti razumijevanje vlastitom inicijativom (Skinner i Belmont, 1993). Uz bolje razumijevanje i učenje, takvi će učenici stvoriti i veće motivacijsko okruženje za učenje te će na zadatke gledati pozitivno, kao nešto što će im pomoći da izgrade sebe kao pojedinca (Reeve, 2013).

Istraživanje koje su proveli Skinner i suradnici (2009) pokazalo je da učenici koji pokazuju neuključenost u nastavnom procesu imaju veću sklonost za razvoj stresa i depresivnih stanja u budućnosti. Iz tog razloga, potrebno je za učenike stvoriti što veću motivacijsku podržavajuću okolinu koja će im omogućiti otvorenu komunikaciju s učiteljem i prijateljima iz razreda. Kako bi učitelj potaknuo proaktivnu uključenost kod svojih učenika, treba je znati prepoznati i razlikovati je od preostalih oblika uključenosti. Glavna razlika između dimenzije proaktivne uključenosti u učenje i ostalih dimenzija uključenosti je u tome što kod proaktivne uključenosti inicijativa za aktivnosti dolazi od strane učenika (Reeve, 2013).

1. 1. 2. Manifestacija proaktivne uključenosti u učenje

Kada se u razredu stvori pozitivno okruženje, bilo da ga je učenik sam stvorio ili ga je potaknuo učitelj, kod učenika se može razviti proaktivna uključenost u učenje. Svaki će učenik izraziti svoju proaktivnu uključenost u učenje na različit način.

Neki će učenici svoju proaktivnu uključenost iskazati kroz dodatna pitanja koja će postavljati svom učitelju. Kao primjer, Reeve i Shin (2020) navode „zašto“ pitanja koja upućuju na to da učenik razmišlja o tome što se radi te nastoji povezati to novo znanje s onim znanjem koje već posjeduje. Autori navode primjer jednog „zašto“ pitanja u kojem učenik razmišlja o važnosti korištenja sigurnosnih naočala tijekom izvođenja pokusa. Iz ovog je primjera vidljivo da učenik promišlja o aktivnosti, želi znati zašto se nešto radi upravo na taj način i nastoji otkriti kako mu to može pomoći u ovoj aktivnosti. Učenik koji je proaktivan može ponuditi drugačije izvođenje neke aktivnosti, čime bi ostvario bolje razumijevanje i kvalitetnije zapamtio sadržaj. Reeve i Shin (2020) objašnjavaju to primjerom u kojem učenik, kako bi bolje vizualizirao taj nastavni sadržaj, učitelju sugerira odlazak u računalni laboratorij. Proaktivan učenik često otvoreno komunicira o vlastitim interesima te obavještava učitelja o onome što želi naučiti raditi, a to je vidljivo u ovom primjeru: „Želim naučiti slikati“ (Reeve i Shin, 2020). Takav učenik traži podršku i smjernice od učitelja kako bi obogatio svoj proces učenja. Učenik u toj situaciji, prema Reeve i Shin (2020), može tražiti od učitelja dodatan primjer ili detaljnije objašnjenje zadatka koji mu je zadan. Također, ako osjeti potrebu za produljenjem vremena kako bi postigao određeni cilj, proaktivan učenik iskomunicirat će svoje želje i potrebe sa svojim učiteljem.

Učitelj bi trebao bodriti i hvaliti proaktivnog učenika tijekom ovog procesa jer time šalje poruku i ostalim učenicima koji se žele proaktivno uključiti, no možda nisu spremni otvoreno komunicirati s učiteljem koji ne pridaje pažnju učenikovim potrebama i preferencijama (Reeve i Shin, 2020).

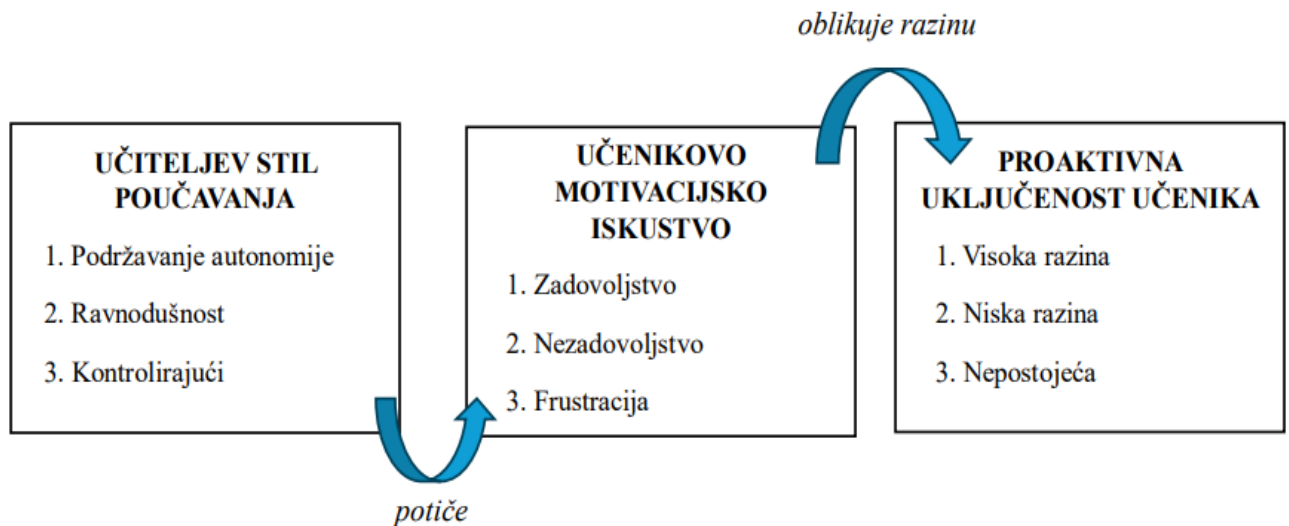
1. 2. Odrednice proaktivne uključenosti u učenje

Prema Lam i suradnicima (2012), odrednice uključenosti u učenje mogu biti kontekstualne i individualne. Kontekstualne odrednice odnose se na socijalnu povezanost i kontekst u kojem se nastava odvija, dok se individualne odrednice odnose na različite individualne karakteristike koje su povezane s uključenosti, na primjer, intelektualne sposobnosti, osobine ličnosti te motivacijska uvjerenja pojedinca. Prema Reeve i Shin (2020), u individualne karakteristike spadaju motivacijska iskustva učenika koja su potaknuta

učiteljevim stilom poučavanja. Na slici 1 prikazan je model povezanosti učiteljevog stila poučavanja i individualnih odrednica proaktivne uključenosti u učenje.

Slika 1.

Model povezanosti kontekstualnih i individualnih odrednica proaktivne uključenosti u učenje



Napomena. Preuzeto iz Reeve, J. i Shin, S. H. (2020). How teachers can support students' agentic engagement, *Theory Into Practice*, 59(2), str. 156.

1. 2. 1. Kontekstualne odrednice proaktivne uključenosti u učenje

Na školsku proaktivnu uključenost mogu djelovati i čimbenici koji su izvan i unutar škole. Tijekom svog djetinjstva, djeca su najprije izložena utjecaju svojih roditelja koji doprinose oblikovanju uključenosti kod svoje djece. Steinberg i sur. (1996; prema Petričević, 2019) navode da se uključenost kod djece pospješuje ako roditelji uspostave odnos koji uključuje ponašanje u skladu s postavljenim pravilima te određen nadzor roditelja. Kada dijete krene u školu, njegova se uključenost razvija s obzirom na njegove odnose prema učitelju, vršnjacima, ali i karakteristikama škole.

Učitelj svojim ponašanjem i odabirom određenih strategija utječe na učenikovu proaktivnu uključenost u rad. Tijekom svog rada, učitelj može zauzeti stil koji podržava autonomiju, neutralan stil u kojem se pridaje malo pažnje učenikovim potrebama i interesima te kontrolirajući stil (Reeve i Shin, 2020). Ako je učenik proaktivno uključen, on će to iskazivati i prije i tijekom procesa učenja. Međutim, on će u tom procesu očekivati da učitelj prihvati njegov trud i omogući da nastavni sat postane što relevantnijim za tog učenika, a da će njegove želje i interese ukomponirati u nastavni proces (Reeve i Shin, 2020). Učenici će se osjećati

prihvaćeno i sretnije u razredu u kojem je učitelj topao i entuzijastičan u svom radu (Skinner i Belmont, 1993). Ako učitelj aktivno sluša učenikove sugestije, između proaktivnog učenika i učitelja stvorit će se poseban sklad koji će pospješiti učenikovu proaktivnu uključenost u učenje (Reeve i Shin, 2020).

S druge strane, ako učitelj ne reagira na učenikove zahtjeve, može doći do konflikta između učenika i učitelja, a učitelj razvija određeni stil poučavanja koji nije pogodan za razvoj proaktivne uključenosti. Takav stil poučavanja naziva se kontrolirajući stil, a Reeve (2009 prema Reeve i Shin, 2020) objašnjava da time učitelj nastoji kod učenika razviti stav i mišljenje koje je jednako mišljenju učitelja. Učenici često na takav stav reagiraju tako da se ne uključuju u rad te pružaju odbojnost prema učitelju. Iz tog razloga, takvi učenici dobivaju manje podrške od učitelja (Reeve, 2013). Skinner i Pitzer (2012) nadovezuju se na ovu činjenicu govoreći da se takvi učenici osjećaju izdvojeno, nezadovoljno i ogorčeno te se zbog toga često priklone vršnjacima koji su također nezadovoljni. Ovdje će bitnu ulogu odigrati učitelj, a autori ga potiču na drugačije viđenje učenikovog otpora. Umjesto da učenikov otpor i nezadovoljstvo vide kao osobnu uvredu ili isključivo kao karakter učenika, učitelji bi trebali uvidjeti učenikov poziv u pomoć i pretvoriti ga u izazov kako bi naučili nešto novo (Skinner i Pitzer, 2012). Ako učitelj uspije doprijeti do učenika i kod njih potaknuti proaktivnu uključenost, Reeve (2013) tumači da se time otvara mogućnost i za napredak učitelja, u smislu da učitelj može naučiti kako pružati veću podršku i autonomiju svojim učenicima. Ako učitelj nauči pružati podršku svojim učenicima, poticati autonomiju te pružati učenicima izazovne zadatke za koje je potrebno razviti i koristiti određene strategije, kod učenika će se razvijati želja i motivacija za učenjem.

1. 2. 2. Individualne odrednice proaktivne uključenosti u učenje

Smatra se da svaki učenik kroz svoja unutarnja motivacijska iskustva, koja uključuju znatiželju, interese, unutarnju motivaciju, postavljene ciljeve i psihološke potrebe, pospješuje proaktivnu uključenost (Reeve i Shin, 2020). Ono što će potaknuti učenikovo motivacijsko iskustvo je učiteljev stil poučavanja. Već spomenuti stil poučavanja koji podržava autonomiju učenika u procesu učenja pospješit će zadovoljenje učenikovih potreba koje će zatim potaknuti razvoj proaktivne uključenosti u učenje (Reeve i Shin, 2020). Autori objašnjavaju da će takvo ponašanje učenika u učitelju potaknuti stil poučavanja koji uzima u obzir učenikove interese i podržava njegovu autonomiju. Međutim, ako učitelj taj proces fokusira na postignuće, a ne omogućava pozitivnu razrednu atmosferu, učenici će postati nezadovoljni i njihova će se emocionalna uključenost smanjiti, a možda i pretvoriti u neuključenost (Petričević, 2019). Ako je uz sve navedeno, učitelj preuzeo kontrolirajući stil poučavanja koji nastoji potisnuti učenikov

trud i napor te njegovo ponašanje dovesti pod svoju kontrolu, učenik će razviti osjećaj frustracije (Reeve i Shin, 2020). Autori ističu da se isto može dogoditi i s neutralnim stilom poučavanja, jer učitelji zanemaruju učenikove potrebe i sugestije, čime se stvaraju negativne emocije kod učenika. Učenici ne žele dijeliti svoje interese i razmišljanja s učiteljem jer uviđaju da učitelj tome ne pridaje važnost, a sve to može dovesti do neuključenosti u učenje.

1. 3. Razvoj proaktivne uključenosti

Kada je učenik proaktivno uključen u nastavu, oko sebe stvara atmosferu za učenje koju personalizira u skladu sa svojim interesima. Drugim riječima, proaktivna uključenost u učenje učenicima omogućuje da proaktivno obogaćuju svoje učenje i uputama koje dobivaju od učitelja tako da postižu bolji uspjeh i razvijaju vještine (Reeve i sur., 2020). Reeve i suradnici (2020) dodaju da će bolja postignuća imati oni učenici koji imaju zadovoljene potrebe autonomije, kompetencije i povezanosti s drugima. U svom istraživanju, Reeve i suradnici (2020) fokusirali su se na potrebu za autonomijom, navodeći da ona varira s obzirom na učiteljev podržavajući i motivirajući stil poučavanja. Učitelj zadovoljava učenikovu potrebu za autonomijom tako što tijekom poučavanja, uzima u obzir učenikova razmišljanja i pokazuje zanimanje za njegove stavove. Ako je učitelj podržavajući i stvara ugodnu atmosferu za rad, vrlo je vjerojatno da će učenici postati uključeni u rad. Reeve i Shin (2020) potvrđuju ovu hipotezu opisujući rezultate brojnih istraživanja u kojima je pokazana povezanost između proaktivne uključenosti učenika i podržavajućeg stila kod učitelja. Međutim, ako učitelj ne pokazuje zanimanje za učenikova mišljenja, učenici prelaze u stanje nezadovoljstva i pružaju otpor prema radu. S druge strane, proaktivni učenici pristupaju radu tako da u tom procesu razvijaju vlastite vještine kako bi time postigli bolje rezultate (Reeve, 2013). U svom istraživanju, Reeve i suradnici (2020) navode još jednu funkciju proaktivne uključenosti, a to je postizanje visokokvalitetne podrške od strane učitelja. Reeve i Shin (2020) opisuju odnos proaktivne uključenosti i stavova učitelja kao oblik trijade u kojem podržavajući stil učitelja povećava intrinzičnu motivaciju učenika koja potiče razvoj proaktivne uključenosti. Kada su proaktivni učenici zadovoljni svojom autonomijom u radu, učenici neće razviti neugodne emocije te će nastaviti biti uključeni u proces učenja (Reeve i sur., 2020).

Učitelj često nije u situaciji da u potpunosti preuzme stil poučavanja koji podržava autonomiju i pruža podršku učenicima zbog vlastitog karaktera, pristupa drugih učenika ili zahtjevnosti određene nastavne jedinice. Iz tih razloga, učitelj može preuzeti neutralan stav prema učenicima pri kojem zanemaruje njihove interese i potrebe te nastavni sat vodi u potpuno

drugom smjeru od učenikovih osobnih preferencija i želja (Reeve i Shin, 2020). Takav pristup s vremenom može prijeći i u kontrolirajući, što nikako nije dobro jer učenici pod pritiskom učitelja, odrađuju zadatke na način na koji želi njihov učitelj, pritom ne razvijajući sebe kao pojedinca s vlastitim stavovima i interesima. Takav odnos može dovesti i do konflikta između učenika i učitelja jer se taj pristup može bazirati na zastrašivanju, posramljivanju i naređivanju (Reeve i Shin, 2020). Kao što je već navedeno, učitelj bi trebao preuzeti stil poučavanja koji će potaknuti razvoj proaktivne uključenosti u učenje kod učenika, a to je podržavajući stil. Osim što ovakav pristup poučavanja ima brojne prednosti za učenike isto tako ima i za učitelje. Učitelji koji pružaju podršku i omogućuju autonomiju svojih učenika, više uživaju u svojoj profesiji te osjećaju manji emocionalni i fizički umor (Reeve, 2016). Kako bi to učitelju uspjelo, potrebno je slijediti neke korake pri izradi plana rada, ali i tijekom same izvedbe nastavnog sata.

Prema Reeve (2016), učitelj bi tijekom pripreme za nastavni sat trebao uzeti u obzir perspektivu učenika i razmišljati o njihovim načinima razmišljanja, preferencijama i potrebama. Umjesto da se fokusira isključivo na ishode koje treba ostvariti u tom nastavnom satu, učitelj treba razmišljati kako će uključiti svoje učenike u rad te koje će aktivnosti koristiti kako bi se učenici motivirali. To može uključivati sadržaje koji su u skladu s učenikovim interesima, a u isto vrijeme i koji su relevantni za njihov uzrast. Parsons i Taylor (2011) kao jednu od mogućnosti navode korištenje multimedije i tehnologije (videozapisi, računalne igre, prezentacije, animacije) kojima su učenici motiviraniji za praćenje tijeka nastavnog sata. Tijekom pripremanja, učitelj se može staviti u perspektivu učenika i razmišljati hoće li se učenicima svidjeti nastavni sat u onom obliku koji je učitelj zamislio te kako ga poboljšati i približiti učenicima (Reeve, 2016). Reeve (2016) navodi da je taj korak lakši učiteljima s više godina iskustva jer se oni mogu prisjetiti kako su učenici prijašnjih generacija reagirali na sadržaj tog nastavnog sata te u skladu s time prilagoditi aktivnosti. Reeve i Shin (2020) predlažu da učitelji na početku sata dopuste učenicima da oni sami pokušaju izraziti što žele. Reeve (2016) objašnjava da se time pokazuje otvorenost učitelja prema sugestijama učenika koje može ukomponirati u tijek nastavnog sata. Kada učitelj započne s nastavnim satom, ono što mu može pomoći procijeniti koliko su učenici zadovoljni tijekom sata su određeni signali koji pokazuju da je dana aktivnost u skladu s njihovom unutarnjom motivacijom ili nije (Reeve, 2016). Ako nije, to bi značilo da danu aktivnost smatraju nerelevantnom što bi moglo rezultirati odbojnošću i gubitkom motivacije za potpunim uključenjem u učenje. Na kraju sata, Reeve (2016) predlaže da svaki učenik na papir napiše što želi promijeniti na nastavnim satima te što mu se svidjelo,

kako bi učitelj dobio povratnu informaciju od učenika i bolje prilagodio sadržaj svojim učenicima.

Kako je nastava dinamičan proces, tijekom svakog nastavnog sata učitelj može naići na brojne probleme koje bi trebao riješiti na najbolji mogući način. Najčešće su to problemi održavanja discipline i neslaganja u odlukama učitelja i učenika. Ponekad učenici žele u nastavni sat ukomponirati nešto potpuno suprotno od onoga što učitelj želi i što su nastavni ciljevi, a to može dovesti do sukoba i konflikta između učenika i učitelja. Učitelj je taj koji treba prihvatiti i razumjeti zašto se kod učenika javljaju neugodne emocije kako bi mogao rekonstruirati sadržaj određene nastavne jedinice koja je stvorila taj sukob (Reeve, 2016). Reeve i Shin (2020) objašnjavaju da ako učitelj odbije surađivati s učenicima te nastavi tijekom nastavnog sata u onom smjeru koji je planirao, učitelj postaje kontrolirajući, a učenici prelaze u stanje nezadovoljstva. Učitelji često tijekom takvog konflikta s učenicima reagiraju na obrambeni način te ne vide otpor učenika valjanim. Takav način ophođenja dovest će učenike u stanje s puno neugodnih emocija prema aktivnostima, ali i prema onome koji ih je postavio, a to je učitelj (Reeve, 2016). Kako bi to spriječio, autor predlaže da učitelj zastane na trenutak te kroz određena pitanja s učenicima odredi što je to što ih čini nezadovoljnima, kako bi pronašli zajedničko rješenje. Također, poželjno je da i učitelj predloži što bi se moglo napraviti drugačije, kako bi spriječio da nastavni sat ode u potpuno drugom smjeru od planiranog, a opet da omogući učenicima da mogu izraziti svoje želje i stavove. Isto tako, učitelj je tijekom provođenja aktivnosti dužan učenicima objasniti zašto je određena aktivnost važna u slučaju da se kod učenika počnu javljati pitanja o tome je li ta aktivnost uistinu nužna za njih (Reeve, 2016). Autor predlaže učitelju da tijekom poučavanja ostane miran i dopusti učenicima da uzmu vremena koliko im je potrebno kako bi organizirali svoje kognitivne procese i uključili se u rad. Ako učitelj postane nestrpljiv, najčešće će ubrzavati učenike ili će učenicima ponuditi rješenje bez da im omogući da sami promisle. To svakako nije idealno rješenje jer će se time smanjiti unutarnja motivacija učenika i izgubit će se mogućnost samostalnog učenja (Reeve, 2016).

Učitelj uz strpljenje, pružanje podrške i omogućavanje autonomije učenicima, treba aktivno slušati što učenici žele i traže. Reeve i Shin (2020) ističu važnost pružanja povratnih informacija svim učeničkim sugestijama i pokušajima mijenjanja tijeka nastavnog sata prema interesima i željama učenika. U tim povratnim informacijama, učitelj treba ostvariti podržavajuću atmosferu koja će pospješiti otvorenu komunikaciju u kojoj neće doći do posramljivanja učenika. Učenici će u takvom otvorenom dijalogu biti sigurni u sebe i slobodno će izražavati svoje stavove, a u isto vrijeme razvijati i poticati svoju proaktivnu uključenost u procesu učenja.

2. CILJ I ISTRAŽIVAČKA PITANJA

U uvodnom se dijelu može vidjeti što je do sada u literaturi opisano kao povezano s razvojem proaktivne uključenosti u učenje. Od kontekstualnih odrednica, najznačajnija je uloga učitelja i njegov stil poučavanja koji potiče autonomiju učenika. Upravo ta kontekstualna odrednica može uvelike utjecati na individualne odrednice učenika, a to su njegova unutarnja motivacijska iskustva. Međutim, većina istraživanja koja su ovo pokazala provedena su na starijim dobnim skupinama učenika, pa se vrlo malo zna o proaktivnoj uključenosti u učenje kod učenika nižih razreda osnovne škole. Isto tako, navedena istraživanja većinom su provedena iz perspektive učenika, a ne iz perspektive učitelja te ne govore toliko o razvoju proaktivne uključenosti u učenje s obzirom na dob učenika. Iz tog razloga, cilj je ovog istraživanja opisati manifestaciju i odrednice proaktivne uključenosti u učenje kod učenika nižih razreda sa stajališta učitelja.

U okviru navedenog cilja postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

1. Po kojem ponašanju učitelji prepoznaju proaktivnu uključenost u učenje kod učenika nižih razreda osnovne škole?
2. Što doprinosi višoj proaktivnoj uključenosti u učenje, a što umanjuje proaktivnu uključenost u učenje sa stajališta učitelja?
3. Primjećuju li učitelji promjene u proaktivnoj uključenosti u učenje s porastom dobi učenika?

3. METODA

Provedeno je kvalitativno istraživanje kako bi se odgovorilo na postavljena istraživačka pitanja. Za prikupljanje podataka korišten je polustrukturirani intervju s unaprijed postavljenim pitanjima vezanim uz proaktivnu uključenost u učenje kod učenika osnovne škole. Pitanja iz intervjua prikazana su na kraju ovog rada u Prilogu 1. U ovom je istraživanju sudjelovalo deset učiteljica razredne nastave (od 1. do 4. razreda) iz osnovne škole grada Svete Nedelje i osnovne škole grada Svetog Ivana Zeline. Uzorak su činile tri učiteljice koje trenutno rade u četvrtom razredu, četiri učiteljice koje rade u trećem razredu (jedna od njih trenutno radi u 3. razredu u produženom boravku), jedna učiteljica koja radi u drugom razredu, jedna učiteljica koja radi u prvom razredu u produženom boravku te jedna koja predaje informatiku u nižim razredima (1. - 4. razreda). Što se tiče broja godina radnog staža, u intervjuu je sudjelovala jedna učiteljica s

preko 30 godina radnog staža, tri učiteljice s radnim stažem od 20 do 30 godina, jedna učiteljica s radnim stažem od 10 do 20 godina, dvije učiteljice s radnim stažem od 5 do 10 godina te tri učiteljice s radnim stažem do 5 godina. Istraživanje je provedeno u periodu od 22. travnja do 12. svibnja, 2024. godine. Tri intervjua provedena su preko Zoom platforme, a ostatak je proveden uživo u školama. Dan i vrijeme intervjua ovisio je o dogovoru s učiteljicama, a svaka je učiteljica prije samog intervjua dala suglasnost za sudjelovanje u ovom istraživanju. Sve sudionice istraživanja bile su upoznate s razlogom i ciljem istraživanja. Obaviještene su o zaštiti identiteta svih sudionika istraživanja te da će sve što će biti rečeno u razgovoru s njima i ostalim sudionicima biti spojeno u jednu cjelinu i objedinjeno u jedan izvještaj. Vremensko trajanje intervjua variralo je od 5 do 13 minuta. Svaka je sudionica ovog intervjua dala dopuštenje za audio snimku razgovora koja je kasnije poslužila za transkripciju intervjua, a nakon čega je audio snimka bila obrisana. Transkripti intervjua bili su jedinice analize za kvalitativnu obradu podataka.

4. REZULTATI

Za obradu podataka korištena je tematska analiza (Guest i sur., 2014). Na taj način izdvojeni su kodovi (teme) koji se ističu u stajalištima učitelja vezano uz proaktivnu uključenost u učenje. Kodovi su analizirani i kategorizirani prema istraživačkim pitanjima. Svakom je kodu pridodan pripadajući citat i broj ponavljanja tog koda u pojedinim intervjuima. Rezultati tematske analize opisani su i prikazani u tablicama na kraju ovog poglavlja.

Kao odgovor na prvo istraživačko pitanje (tablica 1), učitelji su naveli brojna obilježja po kojima oni prepoznaju proaktivnog učenika u razredu. Prvo od njih je da proaktivan učenik *postavlja pitanja o nastavnom sadržaju*. Četiri učiteljice ta pitanja najčešće prepoznaju kao pitanja kojima učenik izražava svoju znatiželju i pokazuje da želi naučiti više, ali u isto vrijeme nastoji provjeriti učiteljev stav o tome. Kao primjer, jedna učiteljica navodi da je tijekom istraživačke nastave, njezini učenici često pitaju smiju li, nakon što odrade zadatak, istražiti nešto novo, čime ujedno potiču i druge učenike na rad.

Tijekom nastavnog sata, prema trima učiteljicama, proaktivan učenik *izražava svoje interese i potrebe*, odnosno govori što mu se sviđa, a što ne. Dvije učiteljice navode da proaktivan učenik *izražava svoje razmišljanje*, tako da doprinosi nastavi svojim komentarima na pojedine aktivnosti i izriče stav o njima. Osim što iskazuje svoje mišljenje, dvije učiteljice prepoznaju da je učenik proaktivan na način da on *nudi vlastite ideje* kako promijeniti aktivnost prema njegovim interesima. Također, proaktivni učenici *stvaraju nešto novo*, a primjer iz svog

razreda opisuju tri učiteljice čiji učenici samostalno pripremaju igrokaze, smišljaju radionice te stvaraju nove matematičke zadatke.

Jedna učiteljica navodi primjer iz njezinog vlastitog razreda u kojem se proaktivan učenik *unaprijed priprema za nastavu*. Osim što se unaprijed informira o nastavnom sadržaju, voli istražiti dodatne materijale te ih podijeliti sa svojim razredom. Dvije učiteljice složile su se da učenik time *proširuje svoje znanje izvan zahtjeva učitelja*. Jedna od tih učiteljica navodi i primjer iz svog razreda u kojem je učenik sakupio puno više biljaka za herbarij, iako to nije bilo zadano. Proaktivnog učenika učiteljice prepoznaju i kroz njegovu *istraživanje novih načina rješavanja problema*. Jedna od dviju učiteljica opisuje kako su njezini učenici samostalno istraživali biljke na travnjaku, ali i o prošlosti svoga zavičaja, dok se druga učiteljica fokusirala na rješavanje matematičkih zadataka.

Analiza drugog istraživačkog pitanja pokazala je kontekstualne i individualne odrednice proaktivne uključenosti u učenje (tablice 2 i 3). Rezultati pokazuju da svi sudionici (N = 10) smatraju da je *učitelj* najvažnija *kontekstualna odrednica* koja doprinosi proaktivnoj uključenosti u učenje. Učiteljice smatraju da učitelj svojim pristupom doprinosi razvoju proaktivne uključenosti kod učenika. To čini tako da svoje raspoloženje i energiju prenosi na učenike u kojima se javlja motivacija i interes te ugodne emocije.

Učiteljice tijekom intervjua navode određene metode za koje smatraju da doprinose proaktivnoj uključenosti u učenje, a vezane su uz ulogu učitelja. Kao jednu od metoda, učiteljice navode istraživačku nastavu koju često provode u prirodi, čime potiču učenikovu motivaciju za radom. Smatraju da se uvođenjem izvanučioničke nastave učenici zainteresiraju za rad jer su u mogućnosti učiti iz izvorne stvarnosti te uživaju u tim aktivnostima. Također, učiteljice navode rad u skupinama kao jednu od pogodnih oblika rada za poticanje proaktivne uključenosti. U takvom obliku rada, učiteljice su primijetile da učenici potiču jedni druge na rad i uče kako pravedno podijeliti uloge unutar skupine. Jedna učiteljica opisala je kako često mijenja način sjedenja tako da svi učenici sjede u krugu kako bi se međusobno vidjeli i bili ravnopravni. Učiteljica napominje kako joj ovakav način rada uvelike pomaže u rješavanju razrednih problema koje njezini učenici samostalno rješavaju, a ujedno imaju i veću autonomiju za rad. Do postizanja i uspješnog provođenja ovakve aktivnosti, učiteljica objašnjava da je potrebno puno raditi s učenicima te ih od početka učiti i pripremati za ovakav način rada.

Osim što učitelj treba učestalo mijenjati metode i oblike rada, učiteljice navode da je za razvoj proaktivne uključenosti u učenje važna i sama priprema učitelja tijekom koje će pokušati pronaći primjerene sadržaje te dodatne aktivnosti koje će ponuditi svojim učenicima. Jedna učiteljica navodi kako je bitna zornost kod prikazivanja sadržaja kako im on ne bi postao

apstraktan i nerazumljiv, što bi moglo potaknuti i neuključenost u rad. Prema učiteljicama, ako učitelj te aktivnosti učini zabavnima i kroz njih izrazi svoj entuzijazam i želju za radom, učenici će postati proaktivno uključeni u rad. U takvom poticajnom okružju, tri učiteljice navode da učenici motiviraju jedni druge za rad te navijaju za uspjeh svojih prijatelja iz razreda, čime potiču i njihovu proaktivnu uključenost u učenje. Ako učitelj ima problema kod stvaranja poticajnog okružja za pojedinog učenika, jedna učiteljica navodi suradnju s roditeljima kao smjernicu u pronalaženju načina za uključenje tog učenika u rad.

Petero učiteljica smatra da roditelji imaju određeni doprinos proaktivnoj uključenosti u učenje. Učiteljice smatraju da razvoj proaktivne uključenosti ovisi i o učenikovim roditeljima te njihovom trudu i upornosti koju ulažu u djetetov napredak. Također, prema učiteljicama, dobar i kvalitetan odgoj djeteta te povoljna obiteljska situacija, doprinijet će proaktivnoj uključenosti u učenje kod učenika.

Kao *individualnu odrednicu* koja doprinosi proaktivnoj uključenosti u učenje, učiteljice navode sam interes učenika za određeni sadržaj. Ako su učenici zainteresirani za sadržaj koji će se poučavati, četiri učiteljice smatraju da će se time njihova proaktivna uključenost na nastavnom satu razvijati od početka sata. Učenici će to pokazati javljanjem, postavljanjem pitanja ili izricanjem zanimljivosti koje su negdje pročitali vezano za temu koja se taj nastavni sat obrađuje.

Osim interesa za nastavni sadržaj, jedna učiteljica navodi spol kao individualnu odrednicu koja doprinosi razvoju proaktivne uključenosti u učenje. Učiteljica trenutno radi u produženom boravku, a s učenicima često provodi razne radionice. Tijekom tih radionica, primijetila je da su djevojčice često više uključene u te aktivnosti na način da predlažu izmjene i aktivno sudjeluju u tim aktivnostima, dok se dječaci češće povlače i pružaju otpor prema radu.

Jedna učiteljica kao još jednu individualnu odrednicu navodi ličnost učenika. Učiteljica opisuje jednog učenika iz vlastitog razreda u kojem je prepoznala proaktivnu uključenost koja je započela u prvom razredu i traje sve do sadašnjeg četvrtog razreda. Taj učenik je tijekom godina naučio dozirati dodatan sadržaj koji je proučavao izvan nastave, ali njegova znatiželja i motivacija za radom ostala je nepromijenjena. Učiteljica dodaje da se znatiželja koja se razvija u najmlađoj dobi kod takvog učenika neće tako lako izgubiti te da će takvo dijete zauvijek ostati znatiželjno, u većoj ili manjoj mjeri.

U sklopu drugog istraživačkog pitanja, učiteljice su svojim odgovorima opisale određene *kontekstualne odrednice* koje umanjuju proaktivnu uključenost u učenje. Prema dvije učiteljice, iz konteksta šire okoline, prečesta uporaba digitalnih medija u slobodno vrijeme

učenika smanjuje proaktivnu uključenost u učenje. Nadovezujući se na to, jedna učiteljica opisuje školu staromodnom jer ne može pratiti korak s novim medijima poput TikToka.

Prema trima učiteljicama, ono što može umanjiti proaktivnu uključenost kod učenika je sama uloga učitelja. Ako učitelj poučava bez promjena metoda poučavanja i oblika rada, smanjuje se proaktivna uključenost u učenje. Učiteljice objašnjavaju da primjenom samo jednog oblika rada, na primjer, frontalnog oblika rada, proaktivna uključenost u učenje kod učenika opada. Navode i učestalo kritiziranje kao jednu od kontekstualnih odrednica koja može značajno umanjiti razvoj proaktivnosti, a usko je povezana s ulogom učitelja. Učenici često shvate kritiku kao nešto negativno te se to često odrazi na svaki sljedeći sat. Nadovezujući se na to, jedna učiteljica navodi i kaznu koja se najčešće provede u smislu da se ostvari bolja razredna disciplina. Međutim, učiteljica objašnjava da učenik time često razvija negativnu sliku o učiteljici te se iz tog razloga ne uključuje u rad. Učiteljica nadodaje da njegovu proaktivnu uključenost može umanjiti i učiteljev naglasak na ocjenu te bi ju kao takvu trebalo staviti u zadnji plan, a njegovu grešku treba prikazati kao samo mali dio njegove osobnosti koju će naučiti ispraviti tijekom svog života. Ako učitelj provodi lošu razrednu disciplinu, prema jednoj učiteljici, to može znatno umanjiti motivaciju onih učenika koji imaju potencijala razviti proaktivnu uključenost u nastavni sat.

Jedna učiteljica navodi da koncentracija i motivacija učenika ovisi i o njihovom rasporedu sati. Učenici su nekim danima duže u školi, imaju više obaveza, umorni su, a sve to doprinosi i manjoj proaktivnoj uključenosti za daljnji rad. Isto tako, učenici su opterećeni prevelikom količinom nastavnog sadržaja, pa se kod veće količine gradiva učenici manje uključuju u sam rad. Isto tako, jedna učiteljica navodi da veći broj učenika u razredu može smanjiti proaktivnu uključenost jer se učitelj ne može posvetiti svakom učeniku u onoj mjeri koja je potrebna da se stvori poticajno okružje za razvoj proaktivne uključenosti u učenje. Uz kontekst škole, dvije učiteljice navode i kontekst obitelji, pretežito se osvrćući na teške obiteljske situacije koje nisu pogodne za razvoj proaktivnosti.

Od individualnih odrednica koje umanjuju proaktivnost kod učenika, čak osam učiteljica navodi dob - ulazak u pubertet. Učenici ulaskom u pubertet mijenjaju svoje mišljenje te se koncentriraju na njima zanimljivije stvari. U toj dobi, učenici pokušavaju pronaći svoj identitet prilikom čega često mijenjaju svoje interese i preferencije. Taj period može biti izazovan za učitelja jer je teže pronaći aktivnosti koje bi mogle biti zanimljive učenicima, a u isto vrijeme njihova pažnja i koncentracija sve su kraće. Kao zadnju individualnu odrednicu koja bi mogla umanjiti proaktivno uključivanje u učenje, jedna učiteljica navodi moгуće

poteškoće u učenju ili razvoju koje pojedini učenik ima, a koje ometaju njegovu uključenost u aktivnosti.

Analiza vezana uz treće istraživačko pitanje (tablica 4) pokazala je podjelu stavova učiteljica koje su sudjelovale u ovom istraživanju. Učiteljice su prema dosadašnjem iskustvu odgovorile na pitanje smatraju li da se proaktivna uključenost u učenje mijenja s porastom dobi učenika. Polovica sudionika istraživanja (N=5) primijetila je da proaktivna uključenost tijekom godina opada te da su učenici u prvom i drugom razredu osnovne škole uključeniji u nastavu. Kako su stariji, učiteljice primjećuju da su učenici podložni sramežljivosti i često zbog drugih, ne žele pokazati svoju zainteresiranost i motivaciju za rad.

Tri učiteljice istaknule su da se proaktivna uključenost mijenja kod dijela učenika i to na različite načine. Učiteljice su primijetile da se kod dijela učenika proaktivna uključenost u učenje tijekom godina smanjuje. Kod tog dijela učenika, učiteljice su zamijetile veću proaktivnu uključenost u nižim razredima (1. i 2.), dok su prema trećem i četvrtom razredu već bili manje uključeni u nastavu. Međutim, primjećuju da se kod drugog dijela učenika njihova proaktivna uključenost čak i povećala prema trećem i četvrtom razredu.

Jedna je učiteljica prema vlastitom iskustvu i sadašnjoj generaciji učenika objasnila svoj stav o rastu proaktivne uključenosti kroz porast dobi učenika. Učiteljica nije zamijetila razvoj proaktivne uključenosti u početnim razredima osnovne škole, ali je zato svojim trudom i zalaganjem, postigla da se proaktivna uključenost projicira u četvrtom razredu, osobito u aktivnostima koje zahtijevaju veću autonomiju učenika u radu.

Jedna učiteljica u svom razredu nije zamijetila da se proaktivna uključenost mijenja. Smatra da se proaktivna uključenost, ako se razvije, može održati na toj razini na način da se postave jasna pravila u razredu kojih će se pridržavati i učenici i učitelj. Ono što još doprinosi toj održivosti su vanjski uvjeti koji omogućuju da učenik učvrsti svoju odgovornost prema radu, a to su isti učitelj tijekom svih četiri razreda, podržavajući roditelji te poticajno okruženje.

Tablica 1. Rezultati analize vezani uz prvi istraživački problem (manifestacija proaktivne uključenosti u učenje)

Manifestacija proaktivne uključenosti	Broj intervjua	Primjer
Postavlja pitanja, propituje	4	„ ... da je pažljiv, koncentriran, da često postavlja pitanja, ali i da propituje to što čuje, često ispituje o čem se radi.“
Izražava svoje interese i potrebe	3	„ Govori možda što mu se sviđa ili mu se ne sviđa, ...“
Stvara nešto novo	3	„ ... stvarno oni pripremaju od teksta do lutaka, do izvođenja na zadanu temu. Nekad i temu biraju sami.“
Nudi vlastite ideje	2	„ ... djevojčice koje su vrlo često motivirane i koje žele raditi i one same zadaju prijedloge što bi i kako mogli napraviti u nekom radionicama ...“
Izražava svoje razmišljanje	2	„ ... uvijek ima nešto za iskomentirati, dodati, dopisati, izreći svoju potrebu, izricanje nekog svog mišljenja.“
Proširuje svoje znanje izvan zahtjeva učitelja	2	„ Da, da, sad mi pada to na pamet, a možda i u matematici, ona djeca koja žele što više, imam i takvih učenika koji učestalo žele neke nove zadatke, koji se trude da budu bolji, brži, koji istražuju neke nove načine, nove načine rješavanja zadataka, ...“
Istražuje nove načine rješavanja problema	2	„ Isto tako, sad je trenutno kad radimo živi svijet, građu biljke, izlazimo na travnjak gdje oni istražuju, traže koja je to biljka, za čemu se koristi i sl.“
Unaprijed se priprema za nastavu	1	„ Pa evo, primjer jednog dječaka koji učestalo na satovima Prirode i društva je vrlo informiran o sadržajima, unaprijed se zapravo informirao o sadržajima koji će se raditi, koji se rade i uvijek je pun ideja, zanimljivosti, govori nam puno zanimljivosti koje su nam vezane upravo uz taj sadržaj koji proučavamo.“

Tablica 2. Rezultati vezani uz drugi istraživački problem (kontekstualne i individualne odrednice koje potiču proaktivnu uključenost u učenje)

Kontekstualne odrednice	Broj intervjua	Primjer
Škola		
Uloga učitelja (metode poučavanja)	10	„Pa mislim da doprinose neke nove ideje, nove metode koje su im zapravo, znači promjene čestih metoda i postupaka rada kod učenika. Znači ne samo onaj frontalni rad, tipa koje je zapravo već sad zastarjeli, nego možda ove novije metode, rad u skupinama, rad u paru, da zapravo potiču jedne i druge. A s druge strane ovoga, da te metode budu im i zanimljivije. Možda učenje kroz igru, možda istraživanje, istraživački oblici rada. To zapravo kod takvih učenika zapravo potiče dodatno da se zapravo mogu pokazati u tim svojim sposobnostima, koje imaju, znači da zapravo ih dovedu do nekakvog zadovoljavajućeg nivoa.“
Drugi učenici koji motiviraju	3	„Dakle, to su učenici koji također navijaju i za uspjeh svih ostalih učenika u svom razrednom odjelu.“
Suradnja s roditeljima	1	„Tu je opet dosta bitna, mislim, suradnja s roditeljima, da s roditeljima se dogovorimo možda na koji način nam i oni mogu pomoći, da se to dijete može motivirati, ali i njih same pitati.“
Obitelj		
Roditelji (podrška, poticaj, dobar odgoj, obiteljska situacija)	5	„... a i ja vjerujem i dosta od doma, kakve situacije su im u kojima oni žive i kako se onda zapravo s drugom djecom snalaze tu u razredu i što zapravo izbacuju iz sebe kad dođu u školu, mislim da to dosta i od kuće dolazi, ...“
Individualne odrednice		
Interes učenika (motivacija)	4	„... znači sama zainteresiranost učenika za određeni nastavni sadržaj, ovisno o toj temi koja se radi.“
Spol	1	„ ... djevojčice koje su vrlo često motivirane i koje žele raditi i one same zadaju prijedloge što bi i kako mogli napraviti u nekom radionicama ...“
Ličnost učenika (znatiželja, žed za znanjem)	1	„Ali generalno mislim da će dijete koje je znatiželjno zauvijek biti znatiželjno. U većoj ili u manjoj mjeri.“

Tablica 3. Rezultati vezani uz drugi istraživački problem (kontekstualne i individualne odrednice koje umanjuju proaktivnu uključenost u učenje)

Kontekstualne odrednice	Broj intervjua	Primjer
Šira okolina		
Mediji	2	„E sad, učenici su i sami okruženi dosta medijima i svime što ih zapravo i odvlači od učenja...”
Škola		
<u>Uloga učitelja - bez izmjena metoda</u>	3	„... ako su mu satovi jednolični, ako nema ništa novoga, ako ne ubacuje neke zanimljivosti u sadržaje, ... I metode, ako učitelj neprestano primjenjuje jedne iste metode, i to im dojadi.“
a) Kritika pa i konstruktivna	2	„Jednostavno ponekad to učenici doživljavaju kao napad na svoje zalaganje i onda se povuku, ali i u tim slučajima je izrazito bitno poticati učenike na daljnje, u biti, zalaganje i stvaranje.“
b) Kažnjavanje	1	„Koliko god da mi nekad moramo posegnut za kaznom, kao nekakvim načinom da mi to, kažemo, stvaramo disciplinu u razredu, ali ako dijete samo osjeti da nije poželjno ovdje ili smatra da ga ja gledam kao ja sam kriv za sve, onda to najčešće se održava i na svaki sljedeći sat.
c) Naglasak na ocjenu	1	„... najmanje u biti u tom igra ulogu sama ocjena. I nju bi trebalo u motivaciji učenika možda čak stavljati u zadnji plan.“
d) Razredna klima (nedisciplina u razredu)	1	„Inače, sama situacija klima u razredu, na primjer ako je razred dosta disciplinski loš, to sigurno da smanjuje motiviranost onih koji bi željeli više.“
Raspored sati	1	„Mislim, sve ovisi o njihovoj satnici koju smo imali ujutro, koliko su oni umorni, koliko su sposobni raditi u poslijepodnevnim satima, ...“
Količina gradiva	1	„što se više obrađuje i očekuje se više ovoga većeg angažmana i više imaju za učenje, ...“
Veliki broj učenika u razredu	1	„Prvenstveno da bi trebalo u stvari smanjivati opseg razreda, da se smanjuje broj učenika, ...“
Obitelj		
Obiteljska klima i situacije	1	„Može se kod nekoga možda i smanjiti. Ako se dogodi nekakva situacija u obitelji, ja vjerujem da to isto može utjecati na učenika, nekakvi vanjski faktori, čimbenici.“
Individualne odrednice		
Dob - ulazak u pubertet	8	„Zapravo smanjuje se ta proaktivna uključenost. Na način što možda ulazi u pubertet, pa im postaje sve nešto dosadno, te nisu zainteresirani, ti hormoni im divljaju i onda su oni u nekom svom filmu, nisu koncentrirani i zapravo ne uključuju se onoliko koliko bi mogli ...“
Poteškoće u učenju i razvoju	1	„, ako postoje nekakve poteškoće kod djeteta koje ometaju taj nastavni proces da ima smanjenost pažnje ili nešto, to sigurno da djeluje na samu aktivnost u učenju.“

Tablica 4. Rezultati vezani uz treće istraživačko pitanje (promjene proaktivne uključenosti u učenje s porastom dobi učenika)

Proaktivna uključenost se mijenja	Broj intervjua	Primjer
Opada	5	„Pa u prvom razredu imam osjećaj da su još djeca još dosta zainteresirana, zaigrana i da vrlo rado u svemu sudjeluju. Već prema trećem razredu imam osjećaj da ih lovi nekakav pred pubertet i već počne se pojavljivati sram ili da im se ne da ili nešto. Tako da mislim da im se to smanjuje s razredima definitivno.“
Opada kod dijela učenika	3	„Iskreno primijetila sam to kod pojedinih učenika. U prvom razredu nisu imali toliko kao što su imali u trećem kad su emocionalno sazreli. Kod drugih je recimo pala proaktivna uključenost koji su bili aktivni prije, sada više nisu.“
Raste s dobi	1	„Pa evo, na primjeru sad ovo što smo radili te igrokaze, pričokaze, dakle dobe zadanu temu. Ta tema nekako bude samo zadana riječ ili situacija ili zadani lik i oni su u stanju napraviti samostalni potpuni igrokaz. Ali, to sam dobila sada tek u četvrtom razredu, prije nisam.“
Ne mijenja se	1	„Mislim da se zapravo ne mijenja ako se sagrade dobri temelji. Znači ako su jasna pravila od prvog razreda i ako učenici imaju neku konstantu, ako se ne mijenjaju učitelji tokom tih godina, uvjeti u obitelji, okolnosti i njihovi uvjeti rada. Mislim da godine nemaju veze s promjenom u motivaciji.“

5. RASPRAVA

Cilj provedenog istraživanja bio je ispitati kako učitelji prepoznaju proaktivnog učenika u nižim razredima osnovne škole te koje su odrednice proaktivne uključenosti u učenje sa stajališta učitelja. Kvalitativnim pristupom tematske analize sadržaja izdvojene su teme koje su se pojavljivale u intervjuima s učiteljima.

Učiteljice u svom razredu prepoznaju proaktivnog učenika kao učenika koji postavlja dodatna pitanja učitelju, što je u suglasju s primjerom proaktivnog učenika kojeg su opisali Reeve i Shin (2020) kroz takozvana „zašto“ pitanja. „Zašto“ pitanjima učenik pokazuje učitelju da promišlja o danoj aktivnosti te je nastoji bolje razumjeti. Učiteljice opisuju proaktivnu uključenost kod učenika koji izriče svoj stav u smislu da govori što mu se sviđa, a što ne u aktivnosti koju izvodi. To potvrđuju Reeve i Tseng (2011) spominjući otvorenu komunikaciju s učenikom koji iznosi svoje mišljenje te opisuje vlastite interese. Osim iznošenja vlastitih preferencija, Reeve i Shin (2020) dodaju da proaktivan učenik često iznosi vlastite sugestije za promjenu dane aktivnosti, što navode i učiteljice u ovom istraživanju. Proaktivan se učenik, prema opažanjima učiteljica, unaprijed priprema za rad, a tijekom rada kroz istraživanje proširuje svoje znanje izvan zahtjeva učitelja, na način da od učitelja traži dodatne aktivnosti. Učiteljice ističu da kroz tu proaktivnu uključenost učenika vide da su učenici motivirani, odnosno da je proaktivna uključenost zapravo manifestacija motivacije.

Od kontekstualnih odrednica proaktivne uključenosti u učenje, svih 10 sudionica istraživanja kao najvažniju odrednicu koja razvija proaktivnu uključenost ističu ulogu učitelja. Učiteljice smatraju da učitelj treba koristiti različite metode i oblike rada, a najviše ističu istraživačku nastavu i rad u skupinama kao metode i oblike pogodne za razvoj proaktivne uključenosti u učenje. Uz česte promjene metoda i strategija poučavanja te mijenjanje oblika rada, učiteljice opisuju i pozitivan odnos učitelja prema radu kao bitnu odrednicu koja doprinosi razvoju proaktivne uključenosti. Smatraju da učitelj svoju energiju i želju za radom može prenijeti i na svoje učenike. Ovo su potvrdili i Skinner i Belmont (1993) navodeći da su učenici proaktivnije uključeni ako učitelj entuzijastično pristupa radu. Osim toga, učiteljice ističu i važnost stvaranja zabavnog i poticajnog okružja koje će pospješiti proaktivnu uključenost kod učenika. Poticajno okružje se, prema Reeve i Shin (2020) može stvoriti već na početku nastavnog sata tako da učenici otvoreno izraze svoje želje, što je jedna od manifestacija proaktivne uključenosti koje su navele i učiteljice. Učiteljice smatraju da u takvom poticajnom okružju i uz odgovarajuće metode rada, učenici će poticati jedni druge na uspjeh te će uvažavati

različite stavove. Ono što su učiteljice primijetile da pridonosi proaktivnoj uključenosti kod njihovih učenika jest da tijekom rada u skupinama, njihovi učenici predlažu ocjene za ostale skupine te vrše vršnjačko vrednovanje. Ako učenici primijete da njihov učitelj uvažava njihove sugestije, kod učenika se može potaknuti proaktivna uključenost (Reeve, 2016). Uz to, prema Reeve (2016), učitelj bi tijekom pripreme trebao uzeti u obzir učenikove interese i koristiti primjerene sadržaje, što su navele i učiteljice u intervjuima vezano za učiteljevu pripremu za nastavni sat. Učiteljice su tijekom intervjua opisale i važnost podržavanja autonomije u radu, što je potvrđeno u radu Reeve i Shin (2020) koji su prikazali povezanost podržavajućeg stila učitelja i proaktivne uključenosti u učenje.

Uz kontekst škole, učiteljice navode i kontekst obitelji koji zahtijeva kvalitetan odnos i suradnju s učiteljem, ali i djetetom (Steinberg i sur., 1996, prema Petričević, 2019). Prema učiteljicama, kvalitetna suradnja s roditeljima omogućuje pronalaženje odgovarajućeg pristupa učeniku za kojeg je potrebno ostvariti poticajnije okruženje za razvoj proaktivne uključenosti u učenje. Isto tako, navode da je bitno da tijekom tog procesa, roditelji postignu dobru komunikaciju sa svojim djetetom te da ulažu u djetetov kvalitetan odgoj.

Kroz model povezanosti kontekstualnih i individualnih odrednica proaktivne uključenosti u učenje, Reeve i Shin (2020) opisuju da učiteljev stil poučavanja pospješuje učenikovu motivaciju za radom čime se potiče proaktivna uključenost. Reeve i Shin (2020) objašnjavaju da u učenikova motivacijska iskustva pripadaju znatiželja, interes, motivacija i psihološke potrebe. Učiteljice su kao individualnu odrednicu koja doprinosi proaktivnoj uključenosti također spomenule interes učenika, ali su dodale i učenikovu ličnost opisujući učenika koji je ostao proaktivno uključen kroz sva četiri razreda osnovne škole. Jedna učiteljica je istaknula i spol kao individualnu odrednicu jer je primijetila da su djevojčice aktivnije u određenim nastavnim aktivnostima, dok dječaci teže pristupaju radu.

Kontekstualna odrednica koju su navele učiteljice, a smanjuje proaktivnu uključenost je prečesta uporaba digitalnih medija u slobodno vrijeme učenika. Učenici su u svoje slobodno vrijeme previše okruženi medijima te učiteljice smatraju da školski sustav nije usklađen s današnjim novim medijima koji postaju svakodnevnica današnjih generacija učenika. Međutim, neke učiteljice navode da uporaba digitalnih medija, u određenoj mjeri, može služiti kao poticaj za stvaranje proaktivne uključenosti kod učenika, a te se odrednice dotiču Parsons i Taylor (2011) u svom radu.

Prema odgovorima učiteljica, zaključuje se da učitelj svojim postupcima i pristupom učenicima može umanjiti proaktivnu uključenost u učenje. Monotonija i jednoličnost nastavnih sati, odrednice su koje učiteljice nadovezuju na ulogu učitelja koja u ovom slučaju može

umanjiti proaktivnu uključenost. Reeve i Shin (2020) povezuju te odrednice s kontrolirajućim stilom poučavanja jer učitelj ne prihvaća učenikove sugestije i odbija izvoditi sat koji se ne podudara s njegovim odlukama. Prema Reeve (2016), u slučaju nesrazmjera između učiteljevih i učenikovih odluka, u razredu se može stvoriti loša razredna disciplina čime se neće poticati proaktivnost, što su navele i učiteljice u svojim intervjuima. Ono što se još preklapa s literaturom je odrednica kritiziranja i kažnjavanja učenikovih postupaka koju su navele učiteljice u sklopu uloge učitelja. Naime, Reeve i Shin (2020) napominju da se upravo kontrolirajući stil poučavanja može temeljiti na posramljivanju i zastrašivanju. Kao nove kontekstualne odrednice koje umanjuju proaktivnu uključenost, učiteljice navode i naglasak na ocjenu, veći broj nastavnih sati u danu, veći broj učenika u razredu te prevelik opseg nastavnog sadržaja. Osim konteksta škole, učiteljice se vraćaju i na kontekst obitelji, navodeći teške situacije koje se mogu dogoditi u obitelji, a koje mogu umanjiti učenikovu proaktivnost.

Učiteljice su kao najčešću individualnu odrednicu koja smanjuje proaktivnu uključenost navele dob - ulazak u pubertet. Jedna učiteljica je uz to navela još jednu individualnu odrednicu, a to je da ako postoje određene poteškoće u učenju ili razvoju, učenik se teško može koncentrirati na rad i razviti proaktivnu uključenost u učenje.

Što se tiče promjene proaktivne uključenosti s porastom dobi učenika, najviše učiteljica složilo se da se ona tijekom godina smanjuje, a razlog tome je prelazak u razdoblje puberteta koji sa sobom donosi česte promjene raspoloženja, pružanje otpora prema radu i nedostatak motivacije. Reeve i Shin (2020) takvo stanje nazivaju pasivnošću, a prema Skinner i Pitzer (2012) neuključenost u radu može se razviti zbog utjecaja vršnjaka koji su također pasivni. Učiteljice su u intervjuima rekly da razdoblje puberteta često čini učenike sramežljivima i iz tog razloga s porastom dobi, oni ne žele više toliko iskazivati svoju zainteresiranost za rad. Međutim, nekoliko učiteljica smatra da se proaktivna uključenost smanjuje samo kod dijela učenika. Tri sudionice ovog istraživanja objašnjavaju da je takva situacija prisutna kod tog dijela učenika zbog razdoblja puberteta i pritiska vršnjaka, no smatraju da ako je učenik odlučan u svom karakteru i ne dopušta da na njega utječe ponašanje drugih učenika, kod njega se proaktivna uključenost neće smanjivati, već je moguće da će i rasti tijekom godina. Zanimljivo je da je jedna učiteljica navela da proaktivna uključenost raste tijekom godina, a to je postigla svojim dugotrajnim radom i zalaganjem u učenike svoga razreda.

Ovim se istraživanjem nastojalo utvrditi po kojem ponašanju učitelji u nižim razredima osnovne škole prepoznaju proaktivnu uključenost u učenje kod učenika nižih razreda. Učitelji su opisali kontekstualne i individualne odrednice za koje oni smatraju da doprinose proaktivnoj uključenosti, odnosno njezinom povećanju ili smanjenju. Ograničenje ovog istraživanja je

manji broj sudionika iz dviju osnovnih škola s područja samo dva grada pa se za buduća istraživanja predlaže veći uzorak s učiteljima iz više različitih škola te iz više različitih gradova, kako bi se dobilo više odgovora o manifestaciji i odrednicama proaktivne uključenosti u učenje kod učenika nižih razreda osnovne škole. S druge strane, prednost je izabrana metoda istraživanja koja je omogućila postavljanje potpitanja, što je pospješilo bolje razumijevanje situacija koje su učiteljice navodile u intervjuima. Dobiveni rezultati većinom su u suglasju s literaturom, a učiteljice su svojim vlastitim primjerima iz iskustva značajno pridonijele ovom području o kojem se u današnje vrijeme manje zna. Što se tiče kontekstualnih odrednica koje smanjuju proaktivnu uključenost u učenje, učiteljice su u suglasju s literaturom navele ulogu učitelja, no opisale su i dodatne odrednice koje su primijetile tijekom svojih godina rada, a to su naglasak na ocjenu, raspored sati, količina gradiva te broj učenika u razredu. Model povezanosti kojeg su predstavili Reeve i Shin (2020) stvara poveznicu između kontekstualnih i individualnih odrednica, ali se taj model kod individualnih odrednica fokusira samo na motivacijsko iskustvo učenika većinom u vidu učeničkih emocija. Ovim su istraživanjem učiteljice opisale neke dodatne individualne odrednice koje su prepoznale kod svojih učenika, a to su spol i ličnost. Isto tako, jedna učiteljica svojim je primjerom vlastitog razreda objasnila kako proaktivna uključenost može rasti tijekom godina, što nije prikazano u literaturi. Rezultati ovog istraživanja mogu biti početna točka u boljem razumijevanju manifestacije i odrednica proaktivne uključenosti u učenje kod učenika nižih razreda osnovne škole. Također, rezultati mogu donekle poslužiti sadašnjim, ali i budućim učiteljima u pripremi za nastavne sate kako bi tijekom poučavanja uzimali u obzir interese i potrebe svojih učenika te na taj način pospješili razvoj proaktivne uključenosti u učenje.

6. ZAKLJUČAK

Cilj ovog istraživanja bio je opisati manifestaciju i odrednice proaktivne uključenosti u učenje kod učenika nižih razreda sa stajališta učitelja jer se dosadašnja istraživanja većinom bave starijim dobnim skupinama i njihovim stajalištima. Učiteljice proaktivnog učenika vide kao učenika koji učestalo postavlja pitanja, otvoreno iskazuje svoje mišljenje i preferencije te nudi vlastite ideje. Uz to, učiteljice navode da proaktivnu uključenost prepoznaju kroz učenikovu pripremu za nastavni sadržaj koji će se taj nastavni sat obrađivati te dodatni rad kojime nastoji proširiti i nadopuniti svoje znanje. Uz to, učiteljice iz primjera vlastitih razreda dodaju da proaktivne učenike prepoznaju po njihovoj želji za istraživanjem novih načina rješavanja problema, na način da takvi učenici traže izazov u radu kroz dodatne zadatke koje

im može ponuditi njihov učitelj. Kao najvažniju kontekstualnu odrednicu koja doprinosi proaktivnoj uključenosti, sve učiteljice navode učitelja, što je u skladu s dosadašnjim istraživanjima. U sklopu ove kontekstualne odrednice koja potiče razvoj proaktivne uključenosti u učenje, sudionice ovog istraživanja napominju učiteljev entuzijazam, dobru metodičku pripremu koja zahtijeva česte promjene metoda i oblika rada, ali i poticanje autonomije u radu. Od metoda pogodnih za poticanje proaktivne uključenosti u učenje, učiteljice prema vlastitom iskustvu predlažu rad u skupinama i istraživačku nastavu. Tijekom metodičke pripreme koja zahtijeva prilagodbu sadržaja, učiteljice napominju da je potrebno da učitelj pokuša te nastavne sadržaje prikazati na zabavan način kako bi potaknuo proaktivnu uključenost u učenje kod učenika. Uz kontekst škole, u odgovorima učiteljica pojavljuje se i kontekst roditelja koji može doprinijeti proaktivnoj uključenosti. Od individualnih odrednica, najznačajnija je bila sam interes učenika za određeni sadržaj, a učiteljice su navele dvije dodatne odrednice, spol i ličnost. Osim što je uloga učitelja važna u razvoju proaktivne uključenosti, učitelj može svojim postupcima tu proaktivnu uključenost u učenje kod svojih učenika i umanjiti ako nema odgovarajući pristup poučavanju. U suglasju s literaturom, učiteljice navode da se jednoličnošću nastavnih sati, lošom razrednom disciplinom, kažnjavanjem i davanjem kritika može znatno reducirati razvoj proaktivne uključenosti kod učenika. Ono što još učiteljice dodaju kao kontekstualnu odrednicu povezanu s ulogom učitelja je učestali naglasak na ocjenu. Uz to, učiteljice opisuju nepripremljenost učitelja koja je često povezana s time da učitelj ima premalo vremena za obraditi cjelokupni nastavni sadržaj koji se predviđa u određenom nastavnom satu ili je u razredu prevelik broj učenika pa se učitelj ne može posvetiti svakom učeniku individualno. Osim toga, učiteljice navode i teško obiteljsko okruženje koje može umanjiti proaktivnu uključenost. Od individualnih odrednica, najznačajnija je dob, posebice razdoblje puberteta koje, prema učiteljicama, umanjuje proaktivnu uključenost. Većina sudionika istraživanja složilo se da se proaktivna uključenost time smanjuje s porastom dobi učenika.

Ovim su istraživanjem učiteljice podijelile vlastita iskustva iz dosadašnjih generacija učenika. Primjeri i situacije o manifestaciji proaktivne uključenosti iz vlastitih razreda koje su učiteljice opisale u intervjuima pridonijele su uvidu o tome kako proaktivan učenik izgleda u nižim razredima osnovne škole. Također, učiteljice su navele neke dodatne kontekstualne i individualne odrednice koje mogu doprinijeti, ali i umanjiti proaktivnu uključenost u učenje. Kako se o području proaktivne uključenosti u osnovnoj školi manje zna, rezultati ovog istraživanja mogu poslužiti učiteljima i učiteljicama kao poticaj na pružanje podrške i

kontinuirani rad s učenicima kako bi zajednički pospješili kvalitetu procesa učenja, a time i proaktivnu uključenost u učenje.

LITERATURA

- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., i Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Guest, G., MacQueen, K.M. i Namey, E.E. (2014). *Applied Thematic Analysis*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781483384436>
- Lam, S.-f., Wong, B. P., Yang, H., i Liu, Y. (2012). Understanding student engagement with a contextual model. U S. L. Christenson, A. L. Reschly, i C. Wylie, *Handbook of research on student engagement* (str. 403-419). Springer Science + Business. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_19
- Martin, J. (2004). Self-regulated learning, social cognitive theory, and agency. *Educational Psychologist*, 39(2), 135-145. https://doi.org/10.1207/s15326985ep39302_4
- Parsons, J., i Taylor, L. (2011). Improving student engagement. *Current Issues in Education*, 14(1). Dohvaćeno iz <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/745>
- Petričević, E. (2019). *Odrednice uključenosti u učenje fizike*. Doktorski rad. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Pope, D. C. (2002). *Doing school: How we are creating a generation of stressed-out, materialistic, and miseducated students*. Yale University Press.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. U S. Christenson, A. Reschly, i C. Wylie, *Handbook of Research on Student Engagement* (str. 149-172). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: the concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579-595. <https://doi.org/10.1037/a0032690>
- Reeve, J. (2016). Autonomy-supportive teaching: What it is, how to do it. U W. Liu, J. Wang, i R. Ryan, *Building Autonomous Learners* (str. 129-152). Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_7
- Reeve, J., i Shin, S. H. (2020). How teachers can support students' agentic engagement. *Theory Into Practice*, 59(2), 150-161. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702451>
- Reeve, J., Cheon, S. H., i Yu, T. H. (2020). An autonomy-supportive intervention to develop students' resilience by boosting agentic engagement. *International Journal of Behavioral Development*, 44(4), 325-338. <https://doi.org/10.1177/0165025420911103>

- Reeve, J., i Tseng, C.-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Skinner, E. A., i Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Skinner, E. A., i Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. U S. L. Christenson, A. L. Reschly, i C. Wylie, *Handbook of research on student engagement* (str. 21-45). Springer Science + Business Media.
https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_19
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., i Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525.
<https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Wang, M.-T., Chow, A., Hofkens, T., i Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction*, 36, 57-65.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.11.004>
- Wang, M.-T., i Eccles, J. S. (2012). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31-39.
<https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x>

PRILOG 1

Pitanja iz intervjua provedenih s učiteljicama.

1. Pitanja o manifestaciji proaktivne uključenosti u učenje kod učenika

- Prema Vašem iskustvu, kako izgleda učenik koji je proaktivno uključen u učenje?
- Možete li dati neki primjer situacije u razredu koji je vama ukazao na to da je učenik proaktivno uključen u učenje?

2. Pitanja o odrednicama proaktivne uključenosti u učenje

- Što sve doprinosi višoj proaktivnoj uključenosti u učenje kod učenika u Vašem razredu?
- Prema vašem mišljenju, koji su razlozi za smanjenje proaktivne uključenosti učenika u učenje?
- Kakva je uloga učitelja: može li učitelj nekim svojim metodama i postupcima potaknuti proaktivnu uključenost učenika u učenje na nastavi i izvan nastave?
- Može li učitelj nekim svojim metodama i postupcima umanjiti proaktivnu uključenost učenika u učenje na nastavi ili izvan nastave?

3. Pitanja o razvoju proaktivne uključenosti u učenje

- Mijenja li se proaktivna uključenost tijekom prelaska iz razreda u razred?
- Što, prema vašem mišljenju, tim promjenama doprinosi?

4. Završno pitanje

- Postoji li još nešto važno što biste istaknuli vezano uz proaktivnu uključenost u učenje kod učenika osnovne škole, a što niste dosad spomenuli u svojim odgovorima?

Izjava o izvornosti diplomskog rada

Izjavljujem da je moj diplomski rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istog nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

(Iva Abičić)