



ИНОВАЦИЈЕ у настави

часопис за савремену наставу

YU ISSN 0352-2334

UDC 370.8

Vol. 25



УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ
УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ

Адреса редакције:
Учитељски факултет,
Београд, Краљице Наталије 43

www.uf.bg.ac.rs
E-mail: inovacije@uf.bg.ac.rs

Телефон: 011/3615-225 лок. 155
Факс: 011/2641-060

Претплате слати на текући рачун
бр. 840-1906666-26
позив на број
97 74105, са назнаком
„за часопис Иновације у настави“

Издаје четири пута годишње.

Министарство за информације
Републике Србије
својим решењем број 85136/83
регистровало је часопис под редним
бројем 638 од 11. III 1983.

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37

ИНОВАЦИЈЕ у настави: часопис за
Савремену наставу / главни уредник Ивица
Радовановић; одговорни уредник Биљана
Требјешанин. - Год. 1, бр. 1 (11 март
1983) - . - Београд (Краљице Наталије
43): Учитељски факултет, 1983 - (Београд
: Штампарија Академија). - 24 цм

Тромесечно.

ISSN 0352-2334 = Иновације у настави
COBISS.SR-ID 4289026

3'1'2'

ИНОВАЦИЈЕ у настави

часопис за савремену наставу

YU ISSN 0352-2334

UDC 370.8

Vol. 25

Издавач: Учитељски факултет, Београд

Редакција:

др Ивица Радовановић, главни уредник
Учитељски факултет, Београд
др Биљана Требјешанин, одговорни уредник
Учитељски факултет, Београд
др Недељко Трнавац
Филозофски факултет, Београд
dr Zdzislaw Zaclona
Универзитет у Новом Сончу, Пољска
др Радмила Николић
Учитељски факултет, Ужице
др Мирослава Ристић
Учитељски факултет, Београд
др Зорана Опачић
Учитељски факултет, Београд
др Ана Вујовић
Учитељски факултет, Београд
др Вера Радовић
Учитељски факултет, Београд

Секретар редакције: Невена Буђевац

Лектор и коректор: др Горан Зељић

Преводац: Марина Цветковић

Дизајн насловне стране: Драгана Лацмановић

Техничко уређење: Зоран Тошић

Штампа: АКАДЕМИЈА, Београд

*Иновације у настави налазе се на
листи научних публикација
Министарства просвете и науке
Републике Србије*



САДРЖАЈ



др Радован Антонијевић	<i>Контекстуални чиниоци постојања ученика у области математике ..</i>	5
др Јелена Враћешевић	<i>Партиципација родитеља у образовно-васпитном процесу: могућности и ограничења</i>	15
др Драган Мартиновић, Иван Марковић, мр Драган Бранковић	<i>Шаховска квалификованост руководиоца изборне наставе шаха у основним школама у Србији</i>	27
др Србољуб Ђорђевић	<i>Ефикасност гођунске наставе српског језика у зависности од организационог облика</i>	38
мр Милован Љубојевић, др Драгољуб Вишњић, др Јелена Илић	<i>Праћење ефеката програма кошарке као изабране спортске активности у настави физичког васпитања на антропоморфолошки статус ученика</i>	48
др Александар Стојановић	<i>Развојни курикулум школе – претпоставка квалитетније базичног васпитања и образовања</i>	56
Катарина Завишин	<i>Билингвална настава из перспективе језичке политике и планирања: смернице за пројекат билингвалне наставе на италијанском и српском језику у средњим школама</i>	64
др Ефрозин Ефтимиаду	<i>Које дискурзивне компетенције развијати на часу страног језика у циљу иновирања?</i>	75
мр Вера Вечански	<i>Савремене технологије као извор нових могућности у настави ликовне културе</i>	87
Татјана Нововић	<i>Значај и улога раног и предшколског васпитања у образовном систему Црне Горе</i>	100
др Александра Гојков Рајић	<i>Време почетка учења страног језика као чинилац ефикасности учења страног језика</i>	113
мр Бранко Лучић, Снежана Лучић	<i>Ученици у улози креатора наставних медија</i>	120
Бојана Перић Пркосовачки	<i>Примена едукативних програма за младе као могућност иновирања васпитно-образовног процеса у школи</i>	129
Магдалена Ивковић	<i>Интеграција деце оштећеног слуха у музичке програме</i>	138
др Мирослава Ристић	<i>Корисне веб локације</i>	149



CONTENTS

Radovan Antonijević, PhD	<i>Contextual factors of the students' achievements in the area of mathematics ...</i>	5
Jelena Vranjesević, PhD	<i>Participation of parents in the educational-pedagogical process: possibilities and limitations</i>	15
Dragan Martinović, PhD Dragan Branković, MA Ivan Marković	<i>Chess Competence of Teachers of Chess as an Elective Subject in Serbian Primary Schools</i>	27
Srboljub Đorđević, PhD	<i>Efficiency of additional classes of Serbian language depending on organisational forms</i>	38
Milovan Ljubojević, MA Dragoljub Višnjić, PhD Jelena Ilić, PhD	<i>Following the effects of basketball programme as the chosen sport activity in teaching physical education at the anthropo-morphological status of students..</i>	48
Aleksandar Stojanović, PhD	<i>Developmental curriculum of the school – assumption of the basic pedagogical and educational work of a better quality</i>	56
Katarina Zavišin, MA	<i>Bilingual teaching from the point of language policy and planning policy: directions for the project of the bilingual teaching in the high school</i>	64
Euphrosyne Efthimiadou, PhD	<i>Quelles compétences discursives peut-on cultiver en classe de langue en vue d'innover dans le groupe?</i>	75
Vera Večanski, MA	<i>Contemporary technologies as the source of new possibilities in teaching art ..</i>	87
Tatjana Novović	<i>Significance and role of the early and pre-school pedagogical work in the educational system of Montenegro</i>	100
Aleksandra Gojkov Rajić, PhD	<i>Time of starting learning a foreign language as the factor of learning efficiency of a foreign language</i>	113
Branko Lučić, MA Snežana Lučić	<i>Students in the role of teaching media creators</i>	120
Bojana Perić Prkosovački	<i>Application of the educational programmes for the young as possibilities of innovating pedagogical-educational process at school</i>	129
Magdalena Ivković	<i>Integrating children with the hearing impairment into musical programmes ..</i>	138
Miroslava Ristić, PhD	<i>Useful WEB sites</i>	149



др Радован Антонијевић¹
 Филозофски факултет, Београд

**Оригинални
 научни рад**

Контекстуални чиниоци постојања ученика у области математике²



Резиме: У раду се разматрају кључни налази студије TIMSS 2007 у области испитивања постојања ученика 8. разреда из математике, као и на који начин су ова постојања под утицајем одређених карактеристика различитих контекста у којима се остварују. Пошло се од претпоставке да се постојања ученика у области математике остварују у одређеном контексту, да непосредно или посредно од њега зависе и да од основних карактеристика различитих контекста зависе и природа и основне карактеристике постојања ученика. Секундарна анализа података добијених у студији TIMSS 2007 усмерена је на испитивање повезаности између постојања ученика у области математике и варијабли које припадају следећим контекстима: (1) активности у настави математике; (2) афективни однос ученика према настави и учењу математике; и (3) ниво образовања родитеља ученика. Ови различити контексти не делују на исти начин и са истим интензитетом на постојања ученика. Циљ проучавања у овом испитивању био је да се утврди ниво и квалитет повезаности постојања ученика са елементима наведених контекста наставе и учења математике. Секундарном анализом података добијених у студији TIMSS 2007 обухваћени су узорци ученика 8. разреда из Србије (4.045 ученика), који су учествовали у овом циклусу реализације међународне студије. У испитивању се дошло до следећих закључака: (1) одређене активности у настави математике у значајној мери утичу на природу и ниво постојања ученика у области математике; (2) афективни однос ученика према математици одређује ниво интересовања и мотивације за учење математике, па самим тим одређују и ниво и квалитет постојања ученика у овој области; (3) ниво образовања родитеља показује се као добар предиктор постојања ученика у области математике.

Кључне речи: процес образовања, математика, контекстуални услови постојања, постојање ученика.

1 radovan.antonijevic@f.bg.ac.rs. Аутор рада је национални координатор студије TIMSS 2007 у Србији.

2 Рад је настао у оквиру пројекта „Модели процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања у Србији“ (број 179060, 2011–2014), који финансира Министарство просвете и науке, а реализује Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду.

Обим и квалитет знања и појмова које ученици основне школе усвајају у настави математике, као и способности и вештине којима су овладали у овој области, зависе непосредно или посредно од целине контекста наставе математике, односно од општег квалитета наставе и учења математике у основној школи. Мора се нагласити да није могуће направити јасну и потпуну линију разграничења између два општа контекста у којима се остварују постигнућа ученика у области математике, једног који се односи на садржај курикулума математике (наставног програма и садржаја наставе), и другог, који се односи на све оно што се одвија у настави, дакле све активности наставника и ученика које су у функцији учења и сазнавања у области математике. У овом раду указује се и на резултате других истраживања у области секундарне анализе података TIMSS³, који су обављени у области проучавања основних карактеристика зависности математичких постигнућа ученика од одређених карактеристика контекста у којем се постигнућа остварују.

У оквиру студије TIMSS 2007 тестовни задаци испитују постигнућа ученика из математике кроз домене садржаја и когнитивне домене (Mullis *et al.*, 2005). Као домени садржаја у области математике за 8. разред дефинисани су (1) број, (2) алгебра, (3) геометрија и (4) подаци и вероватноћа. Као когнитивни домени за математику одређени су (1) знање, (2) примена знања и (3) резонување. Постоји одређена разлика у структури домена садржаја у циклусу TIMSS 2007 у односу на циклус TIMSS 2003. За област математике когнитивни домени организовани су и дефинисани у поретку који подразумева *пораст нивоа комплексности сваког следећег у низу дефинисаног домена*. На пример, у оквиру ма-

тематичке когнитивне димезије именоване као „коришћење појмова“, способности *формулисање и уочавање разлика* дефинишу се тако да су оне по својој структури комплексније у односу на способности *класификовања и представљања*, које им у развојном смислу претходе. Уочљиво је да су когнитивни домени и димензије у оквиру њих организовани у *вертикално-кумулятивном поретку* (Антонијевић, 2007а). За разлику од когнитивних домена, домени садржаја математике организовани су у *хоризонтално-линеарном поретку*, који подразумева равномеран обухват свих предвиђених садржаја (области и подтема), који чине основу испитивања нивоа постигнућа ученика у области математике.

Основна интенција студије TIMSS огледа се у настојању да се успостави веза између постигнућа ученика у области математике, као и природних наука, са контекстом различитих услова у којима се та постигнућа остварују. Полазну претпоставку за потребу да се постигнућа ученика испитују на овај начин чини становиште да на ниво и квалитет постигнућа ученика утиче више различитих чинилаца, са различитим обимом, нивоом и квалитетом утицаја. С тим у вези, конституисан је и контекстуални модел студије TIMSS, који подразумева испитивање постигнућа ученика у следећим контекстима (Антонијевић, 2005): (1) *курикулум*, (2) *школе*, (3) *наставници и њихова образовање*, (4) *карактеристике активности у учионици* и (5) *ученици*. Основна улога упитника о контекстуалним условима (background questionnaires) састоји се у прикупљању бројних информација неопходних за дубље и потпуније разумевање резултата постигнућа ученика у области математике и природних наука. Упитници су конституисани за ученике, наставнике и директоре школа.

Широк спектар различитих активности наставника и ученика у настави математике, што представља саставни део претходно наведеног контекста „карактеристике активности у

3 TIMSS – Trends in International Mathematics and Science Study. У овом раду скраћеница TIMSS користи се када се нешто односи на било који циклус ове студије, док се TIMSS 2007 користи када се нешто односи на циклус реализован 2007. године.

учионици“, у различитој мери и опсегу утичу на ниво и квалитет постигнућа ученика у овој области. За неке активности истраживањима је доказано да имају посебну вредност у том смислу, те да њихова заступљеност кроз наставу, учење и сазнавање у области математике имплицира остварење квалитативно вишег нивоа постигнућа ученика (Kiamanesh, 2004; Antonijević, 2006). То су, пре свега, активности у оквиру проблемски оријентисане наставе, активности у оквиру модела учења путем открића, истраживачке активности, самосталне активности ученика уопште и друге. Одређену вредност имају и активности учења и сазнавања у групном раду и раду у паровима. У том случају сложени систем интеракције између чланова групе омогућава достизање квалитативно виших нивоа сазнавања у настави математике.

Уопште, ставови и афективни однос ученика према настави и учењу представљају релативно стабилне односе ученика према одређеним областима рада у настави. Испитивање ставова ученика у оквиру студије TIMSS припада контексту означеном као „ученици“. Став као једно од својстава ученика може бити претежно позитивно, претежно негативно, или у неким случајевима и неутрално оријентисан, када је у питању однос ученика према појединим наставним предметима и садржајима у оквиру њих. У том смислу, значајно је да се могу јавити разлике у ставовима према садржају неког предмета, односно активностима, знањима и појмовима који се усвајају, у односу на начине усвајања знања, облике рада које диктира наставник, у односу према наставнику и слично. Ставови и афективни однос ученика према настави и учењу одраз су интересовања ученика према одређеним областима наставе. Међутим, јавља се сложени узрочнопоследични однос између ставова и интересовања. С једне стране, претходно формирана сазнајна интересовања генеришу и одређену оријентацију ставова ученика у одређеној области сазнавања. С друге стране, јачина и постоја-

ност ставова према учењу и сазнавању о одређеној области одређују и у којој мери ће се учврстити постојећа сазнајна интересовања и прерастати у трајнија својства ученика.

Несумњиво је да од ставова и афективног односа ученика према учењу и сазнавању у одређеној области наставе у великој мери зависи и облик, квалитет и постојаност мотивације за рад у тој области, а самим тим посредно то се одражава и на ниво и квалитет постигнућа ученика. Ово представља сложен узрочнопоследични однос, а тој сложености доприноси и опште мишљење, које преовладава код већине ученика и родитеља, да математика представља „тежак предмет“, да је потребно више рада и напора уложити у овој области у односу на друге области наставе и слично. Истраживањима је доказано да постоје значајне разлике у постигнућима ученика у области математике између ученика који имају позитиван афективни однос према математици и настави математике (који „воле математику“), и ученика који из одређених разлога имају негативан афективни однос према овој области учења и сазнавања у настави (односно индиферентности, одбојности и слично). Код прве групе ученика учење и сазнавање у настави математике одвија се на основу формираних сазнајних интересовања и постоје сви услови да такво учење и сазнавање представља задовољство и да је пријатно ученицима. У таквим случајевима конституише се модел унутрашње мотивације за учењем и сазнавањем, као најпожељнији модел рада у настави. По правилу, код таквих ученика може се очекивати остварење квалитативно вишег нивоа постигнућа у овој области. Код друге групе ученика, који имају негативан однос према математици, настава и учење математике представљају напор сами по себи, а реализоване активности учења и сазнавања обично као свој покретач имају углавном спољашњу мотивацију. То обично генерише и нижи ниво постигнућа у области математике.

Различити фактори у области утицаја родитеља на постигнућа ученика чине предмет истраживачких интересовања у низу студија, а значај утицаја родитеља потврђен је у свим случајевима. На пример, постоји више студија утицаја породица са једним родитељем и оба родитеља на постигнућа ученика, и у њима се јављају јасни индикатори односа између структуре породице и постигнућа ученика. Черијан и Мејлхес (Cherian & Malehase, 2004) потврдили су да деца из породица са једним родитељем остварују нижи ниво постигнућа и показују више дисциплинских проблема у односу на своје вршњаке из породица са оба родитеља.

Ниво образовања родитеља ученика представља шири, општији и мање непосредан супконтекст постигнућа ученика, који у студији TIMSS такође припада претходно наведеном контексту означеном као „ученици“. У вези са овим супконтекстом постигнућа ученика у области математике може се изнети више различитих претпоставки, које се путем истраживања могу и проверити. Једна од претпоставки јесте да образованији родитељи схватају значај образовања и на основу тога стимулишу своју децу да остваре виши ниво постигнућа. Таква настојања родитеља могу бити конкретизована на различите начине, као што су: давање вербалне подршке, стварање одговарајућих материјалних услова (радни простор, компјутер, Интернет, библиотека и слично), организовање додатних облика рада и друго. Све то може у различитој мери да допринесе остварењу квалитативно вишег нивоа постигнућа ученика у свим областима рада у настави, па самим тим и у области математике.

Проблем и метод истраживања

У овом раду као проблем истраживања постављено је проучавање природе и основних карактеристика зависности и повезаности између

различитих контекста у којима се одвија настава и учење математике и постигнућа ученика у области математике. Основу концептирања области истраживања у овом раду чине резултати неких претходних истраживања, која припадају области секундарне анализе података добијених у различитим циклусима студије TIMSS (Kiamanesh, 2004; House, 2002; Antonijević, 2007 и 2006). Полази се од иницијалне опште претпоставке да се постигнућа ученика у области математике остварују у одређеним контекстима, када долази до изражаја утицај различитих чинилаца који извиру из појединих контекста (Антонијевић, 2007б). Овај проблем истраживања заснива се на подацима добијеним у реализованој међународној студији образовних постигнућа ученика основне школе TIMSS 2007. У истраживању се проучавају варијабле које припадају следећим контекстима: (1) активности у настави математике, (2) ставови ученика према настави и учењу математике и (3) ниво образовања родитеља ученика.

У истраживању узорак чине ученици 8. разреда из Србије, који чини укупно 4045 ученика, чији укупни TIMSS скални скор из математике износи 486 скалних поена. Коришћени су подаци добијени упитницима за ученике 8. разреда, као независне варијабле, и постигнућа ученика у области математике, као зависне варијабле.

У раду су примењени поступци статистичке анализе карактеристични за TIMSS секундарну анализу података, и то стандардизовани TIMSS скални скор (TIMSS scale score) и стандардна девијација (SD). TIMSS скални скорови добијени су коришћењем посебних скриптова у SSPS софтверу за обраду података, генерисаних помоћним софтвером за менаџмент података у TIMSS студијама (IDB Analyzer). Овај скални скор представља суштински статистички показатељ у студији TIMSS (Olson, Martin & Mullis, 2008), који пружа различите могућно-

сти упоређивања постигнућа ученика, у истим и различитим областима, на различитим нивоима образовања, различитим циклусима реализације студије, као и поређења резултата на међународном плану.

Упркос бројним предностима које даје реализација компаративних анализа у међународним студијама постигнућа, јављају се и одређена ограничења и проблеми у тим анализама, који се разматрају од самих почетака реализације различитих секундарних анализа на основу реализованих TIMSS истраживања. Један од тих недостатака представља својеврсна „ускраћеност информација“ (lack of information), које се прикупљају тестовима и упитницима, што потенцијално може имати одређене последице на квалитет дубље анализе и изведене закључке. „Ускраћеност информација“ јавља се у појединим случајевима, а разлог за ову врсту недостатка у упитнику може се пронаћи у општој оријентацији аутора ајтема у упитнику да конструише упитник који ће прикупити широк обим информација, без оријентације на потребу за дубљим и обухватнијим прикупљањем података у појединим областима. На пример, теме разматрања у једној сличној студији биле су потребе за стандардизацијом истраживачких поступака, облика одабира ајтема који су релевантни за земље учеснице у истраживању и неки од проблема у вези са превозињем тестовног материјала на језике земаља учесника (Adolfsson & Henricsson, 1999). На нека од ових ограничења указујемо и у овом раду.

Резултати секундарне анализе и дискусија

Да би се боље разумео контекст постигнућа ученика 4. и 8. разреда у области математике на нивоу земаља учесница, неопходно је указати на следеће чињенице (преузето из Olson *et al.*, 2008): на нивоу 8. разреда истраживање је реализовано у 49 земаља, а најбољи резултат

остварили су Тајван (598) и Јужна Кореја (597), а најслабији су били Катар (307) и Мароко (281), док је Србија по рангу на 12. месту (486 поена). У појединим земљама реализовано је истраживање на нивоу и 4. и 8. разреда, а у одређеном броју земаља само на нивоу 4. разреда, или само на нивоу 8. разреда (Србија спада у ову групу земаља-учесница у циклусима реализованим 2003. и 2007. године).

У наредним табелама приказана су постигнућа ученика кроз стандардни TIMSS скални скор у односу на различите варијабле контекста наставе и учења математике, да би се уочила повезаност постигнућа ученика у односу на карактеристике изабраних елемената различитих контекста.

Активности у настави математике. У упитнику за ученике 8. разреда 10. задатак („Колико често упражњавате следеће активности на вашим часовима математике?“), посвећен је испитивању у ком обиму су присутне одређене активности у настави математике, који обухвата и активности проблемске наставе (Mullis *et al.*, 2005; Olson *et al.*, 2008). Између осталог, ту су биле заступљене и варијабле које су одабране за анализу у овом истраживању: 1. „решавање проблемских задатака са непознатим поступцима решавања“ (ајтем *bs4mhscp*); и 2. „самостално решавање сложених проблемских задатака“ (ајтем *bs4mhwp*). У оквиру наведених варијабли постојале су категорије одговора које су се односиле на обим заступљености одређених активности у настави математике: „на сваком или скоро сваком часу“, „приближно на половини часова“, „на неким часовима“ и „никад“.

У табелама 1 и 2 приказана су постигнућа ученика у односу на обим заступљености активности решавања проблемских задатака у настави математике.

Табела 1. Учесћалост решавања проблемских задатака са непознатим поступцима решавања

„Решавање проблемских задатака са непознатим поступцима решавања“	N	TIMSS скални скор	Стандардна девијација
„на сваком или скоро сваком часу“	1249	501	89.54
„приближно на половини часова“	733	507	84.41
„на неким часовима“	1240	491	82.11
„никада“	693	476	77.16
УКУПНО	3915	495	84.76

Када је у питању заступљеност проблемских задатака са непознатим поступцима решавања, на основу приказаних резултата у претходној табели, очигледно је да боља постигнућа у области математике остварују ученици код којих је у настави у значајном обиму заступљена ова активност. Овакав закључак имплицира потребу да у оквиру програма и процеса реализације наставе математике у већој мери треба да буду заступљене активности решавања ове врсте проблемских задатака, који у односу на проблемске задатке са познатим поступцима решавања захтевају веће мисаоно ангажовање и креативност ученика. Стога ефекат њиховог решавања представља виши ниво постигнућа ученика у области математике.

Укупни TIMSS скални скор у овој и свим наредним табелама разликује се у односу на општи скални скор ученика из Србије у области математике. Разлог за то је што у појединачним варијаблама нису сви ученици давали одговор, на шта указује укупан број ученика у табелама, који се у свим овим случајевима разликује у односу на број ученика обухваћеним студијом TIMSS 2007.

Табела 2. Присуство самосталног решавања сложених проблемских задатака

„Самостално решавање сложених проблемских задатака“	N	TIMSS скални скор	Стандардна девијација
„на сваком или скоро сваком часу“	887	490	96.74
„приближно на половини часова“	773	511	82.42
„на неким часовима“	1380	501	79.89
„никада“	888	472	78.76
УКУПНО	3928	494	85.27

Постигнућа ученика у области математике у односу на активности самосталног решавања сложених проблемских задатака у настави математике разликују се у односу на обим заступљености претходно приказане активности. У овом случају, најбоље резултате постигла је група ученика која је изабрала категорију одговора „на неким часовима“, а у исто време то је и најбројнија група ученика у оквиру ове варијабле. Овакав резултат отвара одређене дилеме у погледу обима заступљености активности самосталног решавања сложених проблемских задатака уколико се прихвати висок ниво предиктивности ове варијабле у студији TIMSS.

Афективни однос ученика према настави и учењу математике. У оквиру студије TIMSS 2007 неколико варијабли било је посвећено испитивању ставова ученика, посебно према математици и посебно у односу на природне науке. С тим у вези, јавља се низ могућности да се уопштни сложени мозаик, који чине склоности, интересовања и мотивација ученика за наставу и учење математике, што је непосредно од значаја за утврђивање зависности ставова ученика и њихових постигнућа.

У оквиру 8. задатка у упитнику за ученике, са формулацијом „У којој мери се слажете са следећим тврдњама о учењу математике?“, ајтем *bs4malik* био је посвећен испитивању присуства позитивног афективног односа према учењу математике („ја волим математику“).

Табела 3. Позитиван афективни однос према математици

„Волим математику“	N	TIMSS скални скор	Стандардна девијација
Слажем се у потпуности	431	527	85.95
Делимично се слажем	844	524	78.65
Делимично се не слажем	1056	500	81.99
У потпуности се не слажем	1555	467	80.68
УКУПНО	3886	495	84.86

Код ученика који имају позитиван афективни однос према математици, који је повезан са повећаним интересовањем и мотивацијом за рад у овој области, може се очекивати виши ниво постигнућа у овој области. То показују и резултати у претходној табели, где можемо уочити правилну тенденцију раста постигнућа са увећањем чврстине позитивног афективног односа према математици. На основу изнетог и још неких статистичких параметара, ова варијабла у студији TIMSS јавља се као подесан предиктор успеха ученика у области математике. Уопште, увек када код ученика постоји постојан позитиван став према неком наставном предмету, може се очекивати виши ниво постигнућа у тој области.

У оквиру 8. задатка, ајтем *bs4mabor* био је посвећен испитивању нивоа присуства негативног афективног односа према учењу математике („математика ми је досадна“).

Табела 4. Негативан афективни однос према математици

„Математика ми је досадна“	N	TIMSS скални скор	Стандардна девијација
Слажем се у потпуности	1033	463	77.38
Делимично се слажем	895	491	79.92
Делимично се не слажем	651	518	85.79
У потпуности се не слажем	1339	510	85.63
УКУПНО	3918	495	84.87

И у случају ове варијабле, која се односи на испитивање присуства негативног афективног односа према математици, уочљиво је да је присуство негативног афективног односа према математици, исказаног тврдњом да је математика досадна, повезано са нижим нивоом постигнућа. Разлог зашто се не јавља потпуно правилна повезаност између ове две варијабле, на основу резултата из Табеле 4, можемо тражити у природи изнете тврдње „математика ми је досадна“, што није у потпуности исто као када би тврдња на основу које ученици износе афективни однос била „не волим математику“. Природа тврдње у одређеној мери утиче и на сложени механизам избора адекватне категорије одговора од стране ученика. Могу се, у том смислу, тражити и разлози за разлике у природи правилности повезаности резултата представљених у претходне две табеле.

Ниво образовања родитеља ученика. У оквиру студије TIMSS 2007 испитује се ниво образовања родитеља применом међународно утврђених стандарда за одређени ниво образовања (ISCED – International Standard Classification of Education), што је случај и у претходним циклусима ове студије.

У упитнику за ученике ајтем *bs4gmfed* био је посвећен испитивању нивоа образовања мајке, а ајтем *bs4gfmec* оца. Постигнућа ученика у области математике у односу на ниво образовања родитеља приказана су у табелама 5 и 6.

Табела 5. Ниво образовања мајке и постигнуће ученика

ISCED нивои	N	TIMSS скални скор	Стандардна девијација
Није завршила ISCED1 или није ишла у школу	53	399	80.14
ISCED2	432	437	85.96
ISCED3	2045	490	81.48
ISCED5B	551	503	81.30
ISCED5A први ниво	527	538	81.36
После ISCED5A првог нивоа	108	565	74.00
Не знам	304	465	86.35
УКУПНО	4020	491	87.56

ОБЈАШЊЕЊЕ: ISCED1 – четири разреда основне школе, ISCED2 – осам разреда основне школе, ISCED3 – средња школа, ISCED5B – виша школа, ISCED5A факултет.

На основу резултата приказаних у табелама 5 и 6 може се уочити јасна зависност између нивоа образовања родитеља и постигнућа ученика у области математике. Уочљиво је да постоји јасна правилност ове повезаности. С тим у вези, варијабла којом се утврђује ниво образовања родитеља представља поуздан предиктор успеха ученика у овој области, што значи да можемо претпоставити да када постоји виши ниво образовања родитеља, постоје и адекватни услови и може се очекивати виши ниво постигнућа њихове деце. Такође, можемо претпоставити да ова врста повезаности постоји и када су у питању постигнућа ученика у другим областима. Међутим, и оваква јасна повезаност две варија-

бле отвара питање карактеристика сложеног механизма деловања нивоа образовања родитеља на успех њихове деце, механизма који се на различите начине може испољавати.

Табела 6. Ниво образовања оца и постигнуће ученика

ISCED нивои	N	TIMSS скални скор	Стандардна девијација
Није завршила ISCED1 или није ишла у школу	29	415	87.55
ISCED2	303	432	87.67
ISCED3	2055	486	82.39
ISCED5B	549	505	81.23
ISCED5A први ниво	577	537	82.40
После ISCED5A првог нивоа	116	557	80.95
Не знам	377	467	82.23
УКУПНО	4006	492	87.48

ОБЈАШЊЕЊЕ: ISCED1 – четири разреда основне школе, ISCED2 – осам разреда основне школе, ISCED3 – средња школа, ISCED5B – виша школа, ISCED5A факултет.

У студији TIMSS ниво образовања родитеља испитиван је само са претходно представљеним варијаблама. Оно што би сигурно било занимљиво испитати, када је у питању однос између образовања родитеља и постигнућа њихове деце, јесте специфичнија зависност, која се односи на природу образовања родитеља и постигнућа њихове деце у различитим областима, што није био случај у студији TIMSS. Наиме, можемо претпоставити да родитељи који поседују висок ниво природно-математичког образовања, у значајној мери утичу на ниво постигнућа своје деце управо у овим областима, док се, такође, може претпоставити да би тај утицај био нижи на постигнућа ученика у другим областима.

Закључци

На основу претходно изнетих резултата повезаности између постигнућа ученика и одређених карактеристика контекста у којима се та постигнућа остварују, уочљиво је следеће:

(1) Одређене активности у настави математике у значајној мери одређују природу и ниво постигнућа ученика у области математике. То је потврђено у случају присуства активности проблемски оријентисане наставе математике, што се посебно односи на обим присуства активности решавања сложених проблемских задатака са непознатим поступцима решавања.

(2) Афективни односи ученика према математици, и позитивни и негативни, одређују ниво интересовања и мотивације за учење математике, па самим тим одређују и ниво и квалитет постигнућа ученика у овој области. Намеће се као потреба да се у процесу образовања посвети одговарајућа пажња формирању одговарајућих афективних односа ученика према ма-

тематичи уопште, на основу њене улоге и значаја за изучавање свих области науке у савременом свету.

(3) Ниво образовања родитеља, и поред чињенице да представља шири и општији елемент контекста постигнућа ученика, показује се као добар предиктор постигнућа ученика у области математике. Разлог за то видимо у чињеници да родитељи са вишим нивоом образовања више вреднују значај образовања и на основу таквог става утичу на стварање бољих услова и стимулативнијег контекста за учење својој деци, у односу на родитеље нижег нивоа образовања.

Уочљиво је да варијабле у студији TIMSS имају различиту вредност у погледу квалитета предвидивости (предиктабилности) успеха ученика у области математике. Међутим, све представљене варијабле указују на велики значај услова у којима се одвија настава и учење математике за ниво и квалитет постигнућа ученика у овој области.

Литература

- Adolfsen, L. & W. Henricsson (1999). Different methods – different results: how the Swedish results in mathematics vary depending on methodological approach, *Educational Research and Evaluation*, Vol. 5, No. 2, 127–138.
- Антонијевић, Р. (2005). Концепција истраживања TIMSS 2003; у Р. Антонијевић и Д. Јањетовић (прир.): *TIMSS 2003 у Србији* (13–33). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Antonijević, R. (2006). Mathematics achievement of Serbian eighth grade students and characteristics of mathematics curriculum, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Vol. 38, No. 1, 225–246.
- Antonijević, R. (2007). Differences in teaching and learning mathematics in relation to students' mathematics achievement in TIMSS 2003, *The Second IEA Research Conference: Proceedings of the IRC-2006 – Volume One* (269–281). Amsterdam: IEA.
- Антонијевић, Р. (2007а). TIMSS 2007 у Србији: концепција истраживања, *Педагогија*, бр. 1, 13–22.
- Антонијевић, Р. (2007б). Контекстуални услови наставе и учења у оквиру студије TIMSS 2007, *Иновације у настави*, бр. 3, 51–60.
- Cherian, V. I. & M.C. Malehse (2004). The relationship between parental control and scholastic achievement of children from single- and two-parent families, *Journal of Social Psychology*, Vol. 140, No. 5, 665–667.

- House, J.D. (2002). Instructional practices and mathematics achievement of adolescent students in Chinese Taipei: results from the TIMSS 1999 assessment, *Child Study Journal*, Vol. 32, No. 3, 157–178.
- Kiamanesh, A.R. (2004). Factors affecting Iranian students' achievement in mathematics; in C. Papanastasiou (Ed.): *IEA International Research Conference – Proceedings of the IRC-2004 TIMSS, Volume 1* (157–169). Nicosia: Cyprus University Press.
- Mullis, I.V.S., M.O. Martin, G.J. Ruddock, Ch.Y. O'Sullivan, A. Arora & E. Erberber (2005). *TIMSS 2007 assessment frameworks*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Olson, J.F., C. Preuschoff, E. Erberber, A. Arora & J. Galia (2008). *TIMSS 2007 international mathematics report: findings from IEA's trends in international mathematics and science study at the fourth and eighth grades*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Olson, J.E., M.O. Martin & I.V.S. Mullis (ed.) (2008). *TIMSS 2007 technical report*. Chestnut Hill, MA: Boston College.

Summary

This paper is on the key reviews of the study TIMSS 2007 in the field of studying achievement of students of the eight grades in Mathematics and the ways these achievements are influenced by some characteristics of different contexts they are realised at. We have started from the assumption that achievements of students in the field of Mathematics are realised in the certain context, that they directly or indirectly depend on the appearance at and that the basic characteristics in a different context they appear depend nature and basic characteristics of the students' achievements. Secondary analysis of the data gained in the study TIMSS 2007 is directed to studying connection between the students' achievements in the area of Mathematics and variables belonging to the following contexts: (1) activities in teaching Mathematics, (2) affective relations of students towards teaching and learning Mathematics, and (3) level of education of parents and students. These different contexts do not have the same intensity on students' achievements. The aim of studying in this research has been determining the level and quality of connection of students' achievement with the elements of the stated contexts of teaching and learning Mathematics. Secondary analysis of the data obtained in the TIMSS 2007 study, included the sample of the eight graders in Serbia (4,045 students), who participated in this cycle of realisation of the international study. The research included the following conclusion: (1) some activities in teaching Mathematics significantly influence nature and level of students' achievements in the area of Mathematics; (2) affective relation of students towards Mathematics determines the level of interest and motivation for learning Mathematics, and nevertheless determines the level and quality of students' achievement in this area; and (3) level of parents' education is show as a good predictor of students' achievement in the area of Mathematics.

Key words: the process of education, Mathematics, contextual conditions of achievement, students' achievement.



др Јелена Врањешевић¹
Учитељски факултет, Београд

**Оригинални
научни рад**

Партиципација родитеља у образовно-васпитном процесу: могућности и ограничења



Резиме: Учесће родитеља (њихова партиципација) у образовно-васпитном процесу представља важну компоненту која је у непосредној вези са квалитетом образовања. Иако партиципација представља и законску обавезу, њена имплементација зависи од мотивације, савлада и сарадње различитих актера у образовном процесу. Ово истраживање се бави начином на који директори основних школа оцајају значај партиципације родитеља, могућности/препреке партиципације у школском контексту, као и утицај који она има на квалитет образовног процеса. У истраживању је учествовало 200 директора основних школа у Србији. У истраживању је коришћен утишник који је направљен на основу прелиминарних фокус груписа интервјуа са директорима, као и на основу релевантне литературе о партиципацији родитеља у школском животу. Резултати показују да иако директори смањују да партиципација родитеља доприноси позитивној атмосфери у школи, мотивацији других родитеља за партиципацију и успех ученика, она је у нашим школама углавном сведена на средње активности које нису у вези са процесом образовања у ужем смислу, него са организацијом рада школе. Као највећу препреку директори виде родитеље, њихову незаинтересованост, несврху и некомпетентност за партиципацију, што ствара „зачарани круг непартиципације“. Партиципација као принцип није постала саставни део школске праксе и процедуре и стојежава њену имплементацију у школи.

Кључне речи: родитељи, учешће/партиципација, школа, директори.

Партиципација родитеља у школи, тј. њихова укљученост у различите аспекте школског живота, представља важну компоненту образовно-васпитног процеса и у непосредној је вези са квалитетом тог процеса. Партнерство породице и школе представља важан предуслов за адекватно подржавање и подстицање развоја детета будући да је добробит детета централни ин-

терес, како породице тако и школе. Партиципација родитеља може имати различите видове, преко информисаности родитеља о различитим аспектима школског живота и консултовања родитеља приликом доношења одлука које се тичу образовања и васпитања њихове деце, до учешћа родитеља у процесу одлучивања у различитим областима у школском животу. Неки аутори (Epstein, 1996) предлажу оквир за парти-

¹ jelena.vranjesevic@uf.bg.ac.rs

ципацију родитеља, односно могуће области у којима је сарадња породице и школе важна за подстицање развоја деце:

- *Поддршка образовно-васпитном раду родитеља*: будући да је задатак родитеља да обезбеди атмосферу која подржава учење и поштовање правила и норми школског живота, школа треба да им пружи довољно информација како то да ураде на најконструктивнији начин (школе организују семинаре, штампају публикације које помажу родитељима да подрже образовање своје деце и сл.).
- *Комуникација*: школа треба да обезбеди све потребне информације о детету и његовом напредовању; начин комуникације треба да буде у складу са културним специфичностима популације родитеља; иницијатор комуникације не треба увек да буде школа, родитељи такође треба да буду оснажени да преузму одговорност за иницирање комуникације са школом.
- *Волонтирање*: родитељи треба да се укључују у различите аспекте живота школе и она треба да им омогући различите начине укључивања у складу са потребама ученика и капацитетима родитеља.
- *Учење код куће*: родитељи треба да помажу својој деци у учењу, уз вођство и подршку наставника.
- *Учешће у процесу одлучивања*: школа треба да обезбеди родитељима учешће у процесу одлучивања о стварима које их се тичу и да нађе механизме да што већем броју родитеља омогући право да се њихов глас чује и да буде уважен.
- *Сарадња са локалном заједницом*: школа треба да сарађује са другим институцијама у локалној заједници и да омогући породици подршку и других институција (различити облици неформалног

образовања, културне активности, спорт, и сл.).

Партиципација родитеља треба да буде у функцији изградње партнерског односа породице и школе који има следеће карактеристике (Sheridan & Kratochwill, 2007). а) равноправност и узајамно поверење; б) заједничка одговорност за процес образовања и васпитања; в) комуникација коју иницирају родитељи и школа; г) уважавање културних различитости и прилагођавање начина комуникације културним специфичностима; д) дефинисање развојних норми, циљева и исхода образовно-васпитног процеса у процесу преговарања и сарадње; ђ) учествовање родитеља у изради школских програма.

Многи аутори говоре о значају који партиципација родитеља има за унапређење квалитета образовног процеса и успех ученика, њихове ставове према школи, формирање радних навика, повећану мотивацију и заинтересованост. У неким истраживањима потврђено је да активније форме партиципације више доприносе квалитету образовног процеса и односима између школе и породице него неке пасивније форме, као и да што се раније родитељи укључе у школски живот ефекат тог укључивања на успех и мотивацију ученика је већи (према: Cotton, 2000).

С обзиром на значај који партиципације родитеља у процесу образовања њихове деце има за подстицање квалитета образовног процеса, Законом о основама система образовања и васпитања предвиђено је и прецизно дефинисано учешће родитеља у процесу одлучивања у школи. У делу *Општи принципи система образовања и васпитања* (члан 3), стоји да „*систем образовања и васпитања својом организацијом и садржајима обезбеђује и 1) ефикасну сарадњу са породицом укључивањем родитеља, односно сарадњу ради успешног остваривања представљених циљева образовања и васпитања и 2) разноврсне облике сарадње са локалном заједницом и широм друштвеном средином како би се остварио њих*

склад између индивидуалној и друштвеној интереса у образовању и васпитању“.

Међутим, упркос законској обавези и утврђеном значају који партиципација родитеља има, изгледа да се у пракси она често своди или на декоративну функцију родитеља, или на њихово учешће у одлучивању о споредним стварима у школском животу као што су ваннаставне активности, уређење школе и школског простора и сл. (Врањешевећ, 2010). Да би се идеја партиципације родитеља успешно имплементирала у образовно-васпитној пракси, потребна је сарадња свих значајних актера у процесу образовања. Будући да је руководство школе (директори) важан фактор од којег зависи могућности и начини партиципације родитеља, важно је да се испитају ставови директора према значају партиципације, њеним могућностима/препрекама у школском контексту, као и утицају који она има на квалитет образовног процеса.

Циљеви истраживања

Ово истраживање се бави начином на који директори основних школа опажају значај партиципације родитеља, могућности/препреке партиципације у школском контексту, као и који утицај партиципација има на квалитет образовног процеса. Истраживање покушава да да одговор на следећа питања:

I На који начин су родитељи укључени у различите аспекте школског живота? На који начин школа (руководство школе, стручне службе, наставно особље) пружа могућности да се партиципација родитеља која је предвиђена законом имплементира у пракси?

II На који начин директори опажају партиципацију родитеља у школском животу: у којој мери сматрају да родитељи утичу на дешавања у њиховој школи и које су, по њима, добити од партиципације родитеља?

III Који фактори, по мишљењу директора, отежавају имплементацију принципа партиципације родитеља у школи?

IV Како директори опажају партиципативну праксу у школи: колики је, по њима, утицај родитеља на процес одлучивања у школи? На које области школског живота Савет родитеља има утицај?

Метод истраживања

Узорак

У овом истраживању, узорак су чинили директори из 200 основних школа у Србији (укупно 200 директора). Узорак је стратификован у односу на регион (Београд – 29, источна Србија – 59, западна Србија – 52 и Војводина – 60 директора) и у односу на врсту насеља у којем се школа налази (урбана насеља – 99, рурална насеља – 101). Већина директора у узорку има дугогодишњи радни стаж у образовању (45% између 10 и 20 година, а 44% више од 20 година), 63% директора су на тој позицији мање од пет година, док мањи број њих (34%) обавља функцију директора између 6 и 10 година.

Инструменти

У истраживању је коришћен уџитник који је направљен на основу претходних фокус групних интервјуа са директорима, као и на основу релевантне литературе о партиципацији родитеља у школском животу.

Преглед и тумачење резултата

I Улога школе у укључивање родитеља у различите аспекте школског живота

Ова област обухвата: а) учешћалост и начине комуникације између школе и родитеља, тј. стратегије и активности које школа предузима да би обезбедила комуникацију са родитељима

и отворила могућности њиховог учешћа у школском животу; б) *могућности учешћа родитеља у различитим школским активностима* (приредбе/манифестације, настава, подршка другим родитељима, едукација родитеља, прикупљање новца и сл.); в) *помоћ и подршку коју школа пружа родитељима током процеса образовања њихове деце*: едукација родитеља о томе како да помажу деци у учењу, како да створе погодну атмосферу за учење/подучавање, предавања/радионице о васпитно-образовним темама које су важне родитељима, саветовалиште за родитеље и сл. (Табела 1).

Табела 1. Учешћалост комуникације са родитељима, укључивања родитеља у различите школске активности и подршке коју школа даје родитељима у процесу образовања деце

	Комуникација	Укључивање родитеља	Подршка родитељима
Најмање једном годишње	7	37	38
Најмање једном у полугодишту	50	43	43
Најмање једном у тромесечју	30	5	13
Најмање једном месечно	2	0	1
Не зна	11	15	5
Укупно	100%	100%	100%

Као што се из Табеле 1 види, прилике за укључивање родитеља у различите аспекте живота школе нису честе у нашим школама: у највећем броју случајева оне се дешавају једном у полугодишту (43%), или чак једном годишње (37%). Нису чешће ни прилике за подршку родитељима у процесу образовања деце: едукације, предавања, трибине о васпитно-образов-

ним темама од значаја за родитеље, у највећем броју случајева одигравају се једном у полугодишту (43%), или чак једном у току године (38%). Нешто су учесталије прилике за комуникацију са родитељима кроз родитељске и друге састанке, мада се ни та комуникација не одвија у већини случајева чешће од једном у полугодишту (50%) или једном у тромесечју (30%). Што се тиче *тема* на тим састанцима, директори најчешће наводе *успех/оцене, дисциплину/правила понашања ученика, безбедности у школи, организацију екскурзија/ваннаставних активности и наставни план и програм* (ове теме заједно обухватају око 95% свих одговора).

Као *пример посебно успешне сарадње* са родитељима (Табела 2) директори пре свега наводе *ваннаставне активности – прославе, приредбе и друга дешавања у школи, уређење школског простора и финансијска питања* (хуманитарне акције и прикупљање новца за одређене активности школе), као и организацију едукативних радионица. Остале акције као што су безбедност, укљученост у школско развојно планирање, однос родитељ – наставник, помињу се у веома малом броју. Интересантно је да скоро једна четвртина директора нема одговор на ово питање, јер нису навели ни један пример успешне сарадње са родитељима.

Табела 2. Примери успешне сарадње са родитељима

Активности	%
Прославе, приредбе и друге ваннаставне активности (екскурзије, излети)	29
Реновирање школе	15
Хуманитарне активности и финансијска помоћ	13
Едукативне радионице	7
Однос родитељ – наставник	4
Безбедност – видео надзор	4
Развојно школско планирање	2
Остало	4
Без одговора	22

II Партиципација родитеља у школском животу

Ова област се односи на мишљење директора о: а) *предностима партиципације родитеља* – да ли и на који начин школа има добит од партиципације родитеља и б) *процени важности подршке родитељима* – у којој мери сматрају да је важно да се школа ангажује у подршци родитељима у процесу образовања њихове деце.

Што се тиче *добити* које школа може да има од партиципације родитеља, она се односи како на процену директора у којој мери партиципација утиче на атмосферу у школи, промену ставова родитеља према школи и њихову већу подршку, тако и на побољшање самог успеха ученика (Табела 3). Директори високо вреднују партиципацију родитеља у различитим областима школског живота: половина њих сматра да партиципација родитеља утиче у великој мери на све наведене аспекте школског живота, највише на позитивне ставове родитеља према

школи, једна трећина сматра да партиципација утиче у одређеној мери на школски живот, док сасвим мали број њих сматра да партиципација има мало (око 15%) или нимало (1%) утицаја на школску праксу.

Када је реч о процени *важности укључивања родитеља у процес одлучивања у појединим аспектима живота школе* како би се побољшао квалитет наставе (Табела 4), директори сматрају да родитељи у највећој мери треба да се укључују у *планирање друштвених активности* (скоро 80%). То је уједно и једина област око које се велика већина њих слаже да је од највеће важности за квалитет наставе, а свега једна петина сматра да је то од малог, или није уопште од значаја. Када су у питању области попут *развој и унапређивање школских правилника и прописа*, као и *доношење одлука на нивоу разреда и целе школе*, иако већина директора сматра да је важно да се родитељи укључују у те области, ипак једна трећина њих сматра да је важност

Табела 3. Процена степенa у којем школа има добит од партиципације родитеља

Области у школском животу	У великој мери	У одређеној мери	Мало	Нимало
Побољшање опште атмосфере у школи	47 %	37%	15%	1%
Позитивнији ставови и понашање родитеља према школи	54	35	10	1
Већа свеукупна подршка родитеља школи	49	37	13	1
Побољшање успеха ученика	46	35	17	2

Табела 4. Процена важности укључивања родитеља у процес одлучивања у различитим областима

Области у школском животу	У великој мери	У одређеној мери	Мало	Нимало
Процена рада наставног особља	24 %	33%	32%	11%
Примање и отпуштање наставног особља	4	18	29	49
Избор уџбеника и других наставних материјала	10	23	38	29
Расподела школског буџета	11	27	34	28
Планирање друштвених активности	23	56	18	3
Развијање или унапређивање школских правилника и прописа	25	40	23	12
Доношење одлука на нивоу разреда	28	37	24	11
Доношење одлука на нивоу школе	26	38	23	13

укључивања родитеља минимална у тим областима. Што се тиче области наставе као што су *одабир уџбеника и других наставних материјала*, као и кадровска решења као што су *избор или отпуштање наставника*, директори се у већини случајева (у готово две трећине) слажу да то нису области у којима би учествовање родитеља допринело квалитету наставног процеса

III Фактори који ометају партиципацију родитеља

Директори сматрају да највећу препреку у комуникацији са родитељима (Табела 5) чине сами родитељи, тј. њихова незаинтересованост за комуникацију са школом (65%) и недостатак комуникацијских вештина (53%). Директори процењују да атмосфера у школи није конфликтна и да то не утиче на комуникацију са родитељима, као и да су наставници добро обучени за комуникацију са родитељима и да на комуникацију може да утиче преоптерећеност наставника послом, као и недостатак њиховог интереса за комуникацију са родитељима, али само у одређеној мери (већи број директора сматра да то није случај у њиховим школама, тј. да наста-

вници имају времена и да су заинтересовани за сарадњу са родитељима).

На питање да ли школа има неке дефинисане процедуре да охрабри и подстакне ове родитеље да се укључују у живот школе, око две трећине директора је одговорило потврдно и као стратегије које школа користи најчешће су наводили *званичан позив* (писменим путем или телефонски) на разговор, *индивидуални присутни родитељу* (чести позиви, разговор, саветодавни рад), *ангажовање стручне службе* и њихов контакт са родитељима, *укључивање родитеља у различите семинаре, едукације и пројекте*, *кућне посете* и *учесћалије* сазивање *родитељских састанака*.

IV Партиципативна пракса

На питање о мандату Савета родитеља, односно о томе да ли је Савет овлашћен да учествује у доношењу одлука у школи и у којим областима, половина директора сматра да су родитељи у Савету овлашћени да учествују на састанцима на којима се доносе одлуке, посебно на састанцима на којима се прилагођавају и усвајају нове стратегије школе и то без икаквог ограни-

Табела 5. Фактори који ометају комуникацију између школе и родитеља

	У великој мери	У одређеној мери	Мало	Нимало
Недовољна заинтересованост родитеља за комуникацију са школом	15%	50%	29%	6%
Родитељи немају довољно времена да се информишу о школским темама	18	45	28	9
Недостатак комуникацијских вештина код родитеља	13	40	39	7,5
Недовољна заинтересованост наставног особља за комуникацију са родитељима	0	17	35	48
Преоптерећеност наставног особља радним обавезама	2	15	40	43
Ограничени капацитети школе да комуницира са свим родитељима	2	10	22	65
Преовлађујућа конфликтна атмосфера у односима школе и родитеља	1	5	29	65
Недовољна обученост наставног особља за комуникацију са родитељима	0	11	32	57

Табела 6. Овлашћења Савета родитеља за учествовање у процесу одлучивања у различитим школским областима

	Без ограничења	Само са позивом	Никада	Не знам
Присуствују састанцима где се доносе одлуке на нивоу школе	53	41	4	2
Активно учествују у разradi нових правила и стратегија школе	45	45	8	2
Покрећу питање промене постојећих школских правила	50	34	15	1
Покрећу питање усвајања нових правила	55	31	13	1
Стављају вето и тиме спречавају усвајање правила са којима се не слажу	40	36	21	3

Табела 7. Могућности утицаја Савета родитеља на различите аспекте школског живота

	Нимало	Мало	У одређеној мери	У великој мери
Педагошке методе које користи наставно особље	28	44	25	3
Садржај часова наставе	50	36	14	0
Планирање ваннаставних активности	8	35	43	14
Планирање развоја школске инфраструктуре	10	32	47	11
Помоћ ученицима да увиде значај образовања	6	39	41	14
Подстицање осталих родитеља да се што више укључују у живот школе	2	33	45	20

чења, док нешто мањи број сматра да родитељи треба да учествују, али само по позиву (Табела 6). Када је реч о могућности да Савет спречи усвајање одлука са којима се не слаже, 40% директора сматра да је Савет овлашћен да то уради, док нешто мањи број (36%) сматра да може, али само у одређеним случајевима (по позиву). Мали број директора (око 15%) сматра да Савет ни на који начин није овлашћен да доноси одлуке у области школске политике, стратегије и да спречава усвајање одређених одлука.

Што се тиче могућности утицаја Савета родитеља на различите аспекте школског живота (Табела 7), директори сматрају да Савет у највећој мери утиче на мотивисање других родитеља да се укључе у живот школе (75%), затим на планирање ваннаставних активности и планирање школске инфраструктуре (око 60%)

и на крају, на мотивисање ученика у процесу образовања (55%). Савет, по мишљењу директора, има мали или нема никакав утицај на педагошке методе које се користе у настави (више од две трећине директора сматра да на то не утиче), као ни на садржај часова наставе (скоро 90% директора сматра да нема утицај).

Дискусија

Комуникација између школе и родитеља: различити нивои партиципације

Партиципација родитеља не значи само учествовање у процесу одлучивања, већ и информисаност о важним аспектима школског живота, као и прилика да се исказе своје мишљење о томе и да то мишљење буде уважено приликом

доношења одлука. На основу одговора које су директори давали на питање у којој мери су родитељи информисани и/или консултовани, види се да се те прилике у школи не дешавају често: у највећем броју случајева то се дешава једном у полугодишту, а веома мали број директора сматра да се то одвија чешће. Када се погледају теме око којих се дискутује, види се да су то готово искључиво оне у вези са успехом ученика, дисциплином или организацијом неких ваннаставних активности. У веома малом броју школа постоји дефинисана стратегија за комуникацију са родитељима и она као свој основни принцип укључује активну партиципацију родитеља: *редовно информисање родитеља, укључивање свих родитеља у процес решавања проблема, принцип сарадње и узајамно уважавање*. Међутим, и поред тога што наводе партиципацију као основни принцип на којем се комуникација са родитељима заснива, прилике за укључивање родитеља у процес одлучивања су ретке, чак и када је у питању укључивање родитеља у процес образовања своје деце. Нека истраживања показују да постоји позитивна корелација између степена у којем су родитељи укључени у процес образовања своје деце и њихових позитивних ставова према школи, слици о себи и задовољства својом родитељском улогом (Becher, 1983). Међутим, изгледа да се у нашим школама не пружа често прилика родитељима да на такав начин партиципирају. По мишљењу директора, најбоље је укључивати родитеље у активности које нису у директној вези са формалним курикулумом школе, процесом наставе и учењем, као ни са битним аспектима организације школе. Они сматрају да се родитељи најуспешније укључују у ваннаставне активности – прославе, приредбе и друга дешавања у школи, уређење школског простора и финансијска питања (хуманитарне акције и прикупљање новца за одређене активности школе). Нека истраживања показују да је и партиципација ученика на истом нивоу (са изузетком финансијског дела): партиципација

ученика се често своди на учествовање у ваннаставним активностима и уређењу школског простора (Flutter & Rudduck, 2000; Holden & Clough, 1998). Ово истраживање потврђује једним делом декоративну или (у најбољем случају) споредну улогу родитеља у школском животу.

Податак који делује охрабрујуће јесте да директори у извесној мери помињу и укљученост родитеља у пројекте и различите едукације (едукативне радионице), што указује на праксу информисања и едукације родитеља о темама које су за њих релевантне и може да подстакне њихово укључивање у живот школе.

Ставови директора према партиципацији родитеља у школском животу

Већина директора се слаже да учешће родитеља није неопходно у областима као што су настава и организација школе и школског живота. Иако се готово сви директори слажу да партиципација родитеља доприноси позитивној атмосфери у школи, промени ставова родитеља према школи у смислу све веће подршке и партнерства, као и побољшању самог успеха ученика, већина њих партиципацију родитеља своди на улогу организатора споредних активности у школи. Тако на питање о важности укључивања родитеља у процес одлучивања у појединим аспектима живота школе како би се побољшао квалитет наставе, директори одговарају да родитељи у највећој мери треба да се укључују у *планирање друштвених активности*, а знатно мањи број њих сматра да партиципација родитеља у областима попут *развоја и унапређивања школских правилника и прописи*, као и *доношења одлука на нивоу разреда и целе школе*, има утицаја на квалитет образовног процеса. Што се тиче области наставе као што су *одабир уџбеника и других наставних материјала*, као и кадровских решења као што су *избор или отпуштање наставника*, директори се у већини случајева слажу да то нису области у којима би учество-

вање родитеља допринело квалитету наставног процеса.

Декларативна подршка родитељској партиципацији огледа се и у ставовима директора према важности укључивања родитеља у процес образовања деце: они сматрају да је улога школе у обезбеђивању такве подршке веома важна, па ипак родитељи имају веома мало могућности да ту подршку користе и да се укључе у процес образовања своје деце.

Фактори који ометају партиципацију родитеља

По мишљењу директора, највећу препреку у комуникацији са родитељима представљају сами родитељи, односно њихова незаинтересованост за комуникацију са школом и недостатак комуникацијских вештина. Знатно мањи број директора сматра да је за недостатак партиципације родитеља одговорна и школа, због недостатка школских ресурса за организацију и спровођење програма подршке, или зато што наставници нису обучени или немају времена за рад на програмима подршке. Родитељи су главна препрека и што се тиче могућности школе да им пружи адекватну подршку. Они су, по мишљењу директора, у највећем броју случајева незаинтересовани за сарадњу или превише запослени да би успостављали партнерски однос са школом и ангажовали се у школским активностима. Овакви ставови директора веома подсећају на један од механизма који се користи често да би се одговорност са система/институције (школа, у овом случају) пренела на појединца/групе које су део тог система. Логика тог механизма, који се у литератури о предрасудама и дискриминацији среће и под именом „окриви окривљеног“ (према: Adams, Bell & Griffin, 1997) јесте следећа: први корак је *идентификација проблема* (родитељи нису заинтересовани за партиципацију), затим се *узрок проблема тражи у карактеристикама популације* која је њим погође-

на (*презайослени су, нећемо веровати, хтели би да одлучују, али не и да преузму одговорност за одлуке...*). На тај начин се избегава посматрање узрока проблема у *контексту система* и занемарује се чињеница да школа као институција не пружа довољно прилика за партиципацију, као и да родитељи често не виде смисао партиципације (поготово ако се има у виду чињеница да је њихова партиципација коју школа предвиђа ограничена на веома мали број споредних активности).

На питање да ли школа има неке дефинисане процедуре да охрабри и подстакне партиципацију, директори опет у већини случајева наводе акције усмерене ка промени родитељске популације: *индивидуални приступи родитељима* (чести позиви, разговор, саветодавни рад), *ангажовање стручне службе* и њихов контакт са родитељима, *званичан позив* (писменим путем или телефонски) на разговор, а мање акције које мењају школски систем чинећи га отвореним за укључивање родитеља (*укључивање родитеља у различите семинаре, едукације и пројекте*).

Партиципативна пракса

Као најзначајније добити учешћа родитеља у процесу одлучивања, неки аутори наводе следеће (Cotton, 2000). а) боље узајамно разумевање између представника школе и родитеља: ублажавају се неспоразуми изазвани погрешним уверењима о мотивима, намерама и могућностима „друге стране“; б) повећава се капацитет родитеља за подршку интелектуалног, социјалног и емоционалног развоја детета; в) родитељи стичу разна знања и вештине које утичу на слику коју имају о себи, самопоштовање и жељу да напредују у свом послу и буду бољи узор свом детету; г) родитељ постаје важан сарадник у промоцији вредности и интереса школе и чини везу између школе и локалне заједнице.

У нашим школама партиципација родитеља у процесу одлучивања одвија се кроз Савет родитеља и Школски одбор. Савет родитеља, по речима директора, има прилично велика овлашћења: доноси одлуке о стратегији школе, програмима и плановима, има могућност чак и да спречи одлуке са којима се не слаже. Остаје, међутим, питање да ли се то дешава и у пракси, будући да већина директора сматра да је утицај Савета ограничен када су у питању наставни планови, програми (садржај предмета) и начин рада/методологија. Овај налаз је у складу са другим налазима који се тичу укључености родитеља у школски живот, тј. потврђује улогу која им је дата у структури школе: споредне активности и активности које се тичу ваннаставних активности, никако суштинске организације школе. Слични налази добијени су и у истраживањима у другим земљама (према: Cotton, 2000). школа је најмање спремна да укључује родитеље у области као што су настава, избор дидактичког материјала, уџбеници и школски буџет. Истраживања показују да је то због тога што наставници и школска управа сматрају да родитељи нису довољно обучени за процес одлучивања, док родитељи сматрају да су довољно компетентни за доношење одлука. Што се тиче аргумента о незаинтересованости родитеља који се користи као објашњење због чега партиципација није у довољној мери заступљена, нека истраживања показују да многи родитељи желе да буду више укључени у процес одлучивања, али да школа није спремна да им то у потпуности омогући (Becher, 1984).

Закључак – препоруке

Директори сматрају да је партиципација родитеља важан део живота у школи и да партиципација доприноси позитивној атмосфери у школи, мотивацији других родитеља за партиципацију и успеху ученика. Међутим, партици-

пација је у нашим школама углавном сведена на споредне активности које нису у вези са процесом образовања у ужем смислу нити са организацијом школе. Партиципација је најуспешнија и даје најбоље резултате када су у питању бројне ваннаставне активности (излети, екскурзије, приредбе и сл.), реновирање школе, тј. уређење школе и школског простора и разне хуманитарне акције. Као највећу препреку директори виде родитеље, њихову незаинтересованост, неспремност и некомпетентност за партиципацију. Ово ствара „зачарани круг непартиципације“, будући да та слика коју о родитељима имају, утиче и на очекивања од родитеља која онда дефинишу и одређују и понашање родитеља (тзв. ефекат самоиспуњујућих пророчанстава). То се све дешава у оквиру школског система који не охрабрује и не подстиче у довољној мери партиципацију или је ограничава и своди на пасивно учешће и декоративне активности, тако да често родитељи нису у стању да виде смисао партиципације, као ни ефекте које може да има, што утиче на њихов пасиван став према учешћу у школи, који се онда тумачи као незаинтересованост. Партиципација као могућност није постала саставни део школске праксе и процедура и то отежава њену имплементацију у школи.

Нека истраживања су показала да различити облици партиципације – почев од најједноставнијих као што су информисање и консултовање родитеља, учешћа на родитељским састанцима, па све до посета часовима, помоћи наставнику у раду са децом или рад са децом код куће – припремају родитеље за сложеније облике партиципације као што је учешће у процесу одлучивања. Ове активности помажу родитељима да разумеју начин на који школа функционише, њену структуру и организацију, школски курикулум и подстичу развој компетенција за сарадњу са школом (Cotton, 2000). Због тога је важно да се у оквиру добро испланираног и дугорочног програма, родитељима нуди најразноврснији вид активности у које могу да се укљу-

чују у односу на преференције, обавезе и способности/вештине. Кључну улогу у креирању оваквих програма мора да има школа, поготово наставници који су најчешће у непосредном контакту са родитељима. Због тога је важна едукација наставника (и директора) о могућности-ма које партиципација родитеља пружа у школском контексту, начинима на које сарадња са родитељима олакшава њихов рад и подстиче развој деце. Важно је да се наставници и директори подстакну да размишљају о различитим начинима на које могу да укључују родитеље и да их охрабрују да учествују у образовном процесу.

Да би до промене дошло, потребно је да се деси како *рекултурација* (промена ставова и вредности одређене популације), тако и *реструктуризација* (промена целокупног система, тј. његове структуре и начина функционисања). Неки аутори (Fullan, 1991) сматрају да рекултурација мора да претходи реструктуризацији, тј. да уколико се тежи променама у начину рада које

ће бити прихваћене на нивоу читаве организације, а не само на нивоу појединаца, па је онда важно развијати алтернативне ставове и вредности које ће те промене подржати. Примењено на област образовања, то би значило да уколико желимо да партиципација буде имплементирана у школском контексту, треба код наставника/директора развијати свест о њеној улози у професионалном раду и о могућностима које пружа. Међутим, да би до промене дошло, процес реструктуризације и рекултурације мора да тече упоредо: заједно са променом ставова и вредности, треба да се мења и школски систем (у смислу вредности, норми и процедура) који би те промене подржао и учинио одрживим. Едукација наставног кадра није довољна уколико школа као систем остане затворена за нове приступе и идеје. Партиципација родитеља треба да постане део школске праксе, а не изоловани пример који опстаје захваљујући доброј вољи заинтересованих појединаца.

Литература

- Adams, M., Bell, L. A. и Griffin, P. (1997). *Teaching for Diversity and Social Justice*. New York: Routledge
- Becher, R. M. (1984). *Parent Involvement: A Review of Research and Principles of Successful Practice*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Cotton, K. (2000). *The schooling practices that matters most*. SIRS: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Epstein, J. L. (1996). Family-schoollinks: How do they affect educational outcomes? У: A. Booth & J. Dunn (Едс.), *Family-schoollinks: How do they affect educational outcomes?* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flutter, J. и Rudduck, J. (2004). *Consulting Pupils: What's in it for schools?*. London and New York: Routledge Falmer.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York, NY: Teachers' College Press.
- Holden, C., и Clough, N. (Edc.). *Children as Citizens: Education for Participation*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Sheridan, S. M., & Kratochwill, T. R. (2007). *Conjoint behavioral consultation: Promoting family-school connections and interventions*. New York: Springer.

- Врањешевић, Ј. (2010). National survey of parents in Serbia. У: Miljević, G. (Ед.). *School Governance and Social Inclusion: Involvement of parents. South East Europe Countries Accounts of the Parents' Views*. University of Ljubljana, Faculty of Education, Center for Educational Policy Studies, стр. 71–79.

Summary

Participation of parents in the pedagogical-educational process represents a significant component in the close relation to the quality of education. Although participation represents the lawful obligation, its implementation depends on motivation, attitudes and cooperation of different actors in the educational process. This research is on the ways of how principals of the primary schools observe the significance of participation of the parents, possibilities/obstacles of participation in the school context, as well as the influence on the quality of the educational process. 200 principals of the primary schools in Serbia took part in the research. The questionnaire used in the research created according to the previous focus group interviews with principals, as well as relevant reference about participation of parents in school life. The results show that although principals consider participation of parents contributing to positive atmosphere at school, motivation of other parents to participate, in our schools participation is limited to indirect activities which are not connected to the process of education in the narrow sense, nor with the organisation of the school work. The greatest obstacles for principals are parents, their indifference, lack of readiness and incompetence for participation, and this creates a circle of “non-participation”. Participation as a principle did not become the integral part of the school praxis and procedures and this makes its implementation at school difficult.

Key words: parents, participation, school, principals.



др Драган Мартиновић¹,
Иван Марковић, мр Драган Бранковић
Учитељски факултет, Београд

Оригинални
научни рад

Шаховска квалификованост руководилаца изборне наставе шаха у основним школама у Србији



Резиме: Шах је као изборни предмет присутан у основним школама у Србији од септембра 2007. Током прве две школске године истраживањем је обухваћено 106 наставника и 3173 ученика из 83 школе, шј. сви учесници пројекта увођења шаха као изборног предмета у школе. Установљена је недовољна шаховска квалификованост постојеће наставног кадра (52,83% наставника је било без шаховских категорија или ништура, а од њих је само 19,64% прошло прелиминарну шаховску обуку; 47,4% од укупног броја ученика подучавали су наставници без одговарајућих шаховских квалификација), као и њихово непридржавање прописаних наставних планова и програма.

На основу препорука из овог истраживања уследио је низ синхронизованих активности усмерених на обуку постојећих, али и будућих наставника шаха, као и измена норматива који је услашан са жељеним циљевима и заштећеним стањем. Резултати истраживања који су праћили овај процес током прве и четврте године указују на позитиван ефекат уведених мера, али се не могу сматрати конклузивним због сувише крајњег посматраног временског периода.

Кључне речи: шах као изборни предмет, шах као дидактичко средство, шаховска компетенција наставника, обука наставника шаха.

¹ dragan.martinovic@uf.bg.ac.rs

² Чланак представља резултат рада на пројекту „Концепције и стратегије обезбеђивања квалитета базичног образовања и васпитања“, број 179020 (2011–2015), чију реализацију финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

Увод

У тренутку објављивања овог рада³ протекло је пет школских (од септембра 2007) и непотпуних шест академских година (од фебруара 2007) откако је шах као изборни предмет присутан у основним школама и на факултетима у Србији. Будући да увођењу шаха (као изборног предмета) у основне школе у Србији није претходио пилот-пројекат, прве четири године наставе могу се сматрати прелазним периодом и проучавати у складу са тим статусом.

У својим обраћањима Министарству просвете, Шаховски савез Србије и Удружење професионалних шахиста Србије предложили су низ системских решења којима би се шахисти са међународним титулама као стручњаци који располажу високо специјализованим знањима укључили у наставу, и то пре свега у вишим разредима основних школа. Узимајући тај предлог као полазишну основу, Завод за унапређивање образовања и васпитања је на захтев Министарства сачинио нову, значајно измењену верзију *Правилника о измени Правилника о врсти стручне спреме наставника који изводе образовно-васпитни рад из изборних предмета у основној школи* (Службени гласник, 2009). С обзиром на специфичност шаховских знања којима обилује градиво, званичним нормативом су (пored педагошких квалификација прописаних законом) предвиђене и шаховске квалификације које треба да имају наставници шаха као изборног предмета у основним школама у Србији. Штавише,

овим правилником су, осим измене самог норматива, уведене и одредбе о посебном програму обуке коју би за сваки разред требало да прођу наставници шаха, како би квалитетно и компетентно могли да изводе изборну наставу шаха у школама у Србији.

Како су прве генерације студената које слушају шах као изборни предмет на Учитељском факултету у Београду и Факултету за спорт и физичко васпитање у Београду тек недавно завршиле програм основних студија, чиме су стекле право да своја академска знања почну да спроводе и у пракси у школама широм Србије, потребно је проучити квалификованост постојећих кадрова (наставници и професори разредне и предметне наставе) који су на себе преузели одговорност да руководе изборном наставом шаха у основним школама у досадашњем периоду.

Теоријски приступ проблему

У приручнику „Зашто предавати шах у школама?“, који званично препоручује Комисија ФИДЕ⁴ за шах у школама, говори се о пет различитих, а ипак комплементарних аспеката шаха као игре, спорта, логичко-математичког израза, уметничког израза и *наставног средства* (Бланко, 1998; курзив наш), и сви они су значајни за васпитно-образовни процес. У знак подршке реформама у младим јужноамеричким републикама, у Декрету о јавном образовању (1825) Симон Боливар пише: „Игре и рекреација су деци подједнако потребни као и храна, што захтева њихово физичко и морално стање... а корисним и исправним играма сматрају се игре лоптом... и шах“ (Бланко, 1998).

„Током седамдесетих, а потом и осамдесетих година XX века, широм света бивају објављени значајни научни радови засновани на ви-

3 Истраживање је урађено за потребе Завода за унапређивање образовања и васпитања, у чије име су учествовали дипл. маш. инж. Небојша Баралић, међународни шаховски судија и главни координатор пројекта за увођење шаха у школе у Србији, и мр Гордана Митровић, виша саветница за средње образовање и чланица комисије за увођење шаха у школе у Србији. У оквиру ОШ „Бановић Страхиња“ из Београда остварена је сарадња са интернационалним мајстором Јованом Тодоровићем, професором физике и шаха.

4 FIDE - Fédération Internationale des Échecs – Међународна шаховска организација.

шегодишњим истраживањима у раду са децом школског и средњошколског узраста којима се доказују многобројни позитивни ефекти шаха као наставног средства (Франк, 1972; Кристијен, 1976; Фергусон, 1983). Бернард Шмит (Schmith) објављује свој нацрт курса за наставу шаха у државним школама (Шмит, 1982), а Кор ван Вајхерден (Cor van Wijgerden) и Роб Брунија (Brunia) у Холандији 1983. године започињу свој двадесетогодишњи пројекат обуке деце школског узраста под називом *Метода корак-по-корак*, који подржава Холандска шаховска федерација. Најмасовнији и најамбициознији пројекат виђен је у Венецуели 1984. године под називом *Пројекат Шах* (у оквиру ширег пројекта „Научимо да мислимо“, 1984. год.), којим је сто хиљада учитеља било обучавањем да држи наставу усмерену ка стицању вештине мишљења“ (Марковић и сар., 2009).

„На основу свих до тада стечених позитивних искустава ФИДЕ је 1984. године у свом извештају објавила смернице којима се подстиче ‘припрема документације која би могла да убеди владе држава да уведу шах у школе’ (Извештај ФИДЕ, 1984), а затим је 1985. године основала и Комисију за шах у школама. Научни радови који су уследили само су продубили уверење о значају и могућностима шаха (Хорган и сар., 1986; Фергусон, 1988; Маргулис, 1990, итд.), тако да је школске 1988/89. године шах започео свој живот у свим школама у Венецуели (Линдер, 1990), а већ 1990. године је у разним видовима био *део школских курикулума у скоро 30 земаља широм света* (Линдер, 1990; курзив наш). Радови који сумирају искуства стечена током XX века (Фергусон, 1993; Доверњ, 2000) веома убедљиво износе и многобројне доказане позитивне ефекте учења шаха“ (Марковић и сар., 2009).

Изборна настава шаха у основним школама у Србији

Настава шаха у основним школама у Србији одвија се од септембра 2007. године једанпут седмично у виду изборног предмета са годишњим фондом од 36 часова (*Службени листник*, 2006). Током две школске године изборном наставом обухваћена су 3173 ученика из 83 школе (Баралић и Митровић, 2009), а на трибини одржаној 23. априла 2009. у Врњачкој Бањи у организацији Завода за унапређивање образовања и васпитања и Шаховског савеза Србије разматрани су ефекти, проблеми и правци даљег развоја овог пројекта (Мартиновић и Марковић, 2011а).

Прописана стручна спрема наставника шаха у ОШ у Србији

Према званичном нормативу објављеном у *Правилнику о измени правилника о врсти стручне спреме наставника који изводе образовно-васпитни рад из изборних предмета у основној школи* (*Службени листник*, 2009), за образовно-васпитни рад из изборног предмета шах захтева се следећа стручна спрема:

„а) први циклус основног образовања и васпитања:

- професор разредне наставе;
- наставник разредне наставе;
- професор предметне наставе у основној школи;
- наставник предметне наставе у основној школи.

Наведена лица треба да поседују најмање II (другу) категорију или I (прву) женску категорију, или да су са успехом савладала програм обуке за одговарајући разред.

Наставу из предмета шах у првом циклусу основног образовања и васпитања могу да изводе и лица са завршеним учитељским факулте-

том која су у току студија савладали план и програм шаха у трајању од најмање три семестра.

б) други циклус основног образовања и васпитања:

- професор разредне наставе;
- наставник разредне наставе;
- професор предметне наставе у основној школи;
- наставник предметне наставе у основној школи.

Наведена лица треба да поседују најмање I (прву) категорију или титулу женског мајсторског кандидата, или да су са успехом савладала програм обуке за одговарајући разред.

Провера стручне шаховске квалификације врши се увидом у такмичарску књижицу предметног наставника, на основу које се установљава да ли је захтевани ниво регистрован и оверен од стране Шаховског савеза Србије“ (ибид.).

Шаховске квалификације: категорије и титуле

На почетку своје шаховске каријере шахиста се сматра ванкатегорником, а затим осваја редом четврту, трећу, другу и прву категорију, после чега следе титуле мајсторског кандидата, мајстора ФИДЕ, интернационалног мајстора и велемајстора (највиша титула у шаховској хијерархији). Разликују се женске и апсолутне категорије и титуле, где женска категорија или титула одговара два ранга нижој апсолутној категорији или титули (нпр. I женска категорија еквивалентна је III категорији).

Шахиста који ради на сопственом усавршавању и активно се такмичи у просеку ће остварити напредак од једне категорије (или освојити вишу титулу) у периоду од 1 до 3 године. Размак између две категорије (или титуле) приближно износи 200 рејтинг-поена.

Проблем и циљ истраживања

Прве две школске године (2007/08. и 2008/09) током којих је шах као изборни предмет био у основним школама у Србији послужиле су за испитивање како се одвијала настава у реалним условима и да ли су наставници заиста (били) квалификовани да квалитетно и компетентно одговоре на захтеве који су пред њих постављени. Према већ цитираном *Правилнику*, „предност за извођење наставе из предмета... имају професор разредне наставе, наставник разредне наставе и професор педагогије са претходно завршеном педагошком академијом или учитељском школом“ (ибид.), што указује на чињеницу да се педагошкој компоненти образовања даје предност у односу на шаховску стручност.

Наведени ставови свакако не умањују значај ускоспецијализованих шаховских квалификација наставника (оне су истим нормативом веома прецизно дефинисане), поготово у вишим разредима, где области које се обрађују у оквиру наставних планова и програма често захтевају повишен ниво шаховске стручности. Зато се пред нама и налази проблем овог истраживања: *колико су наставници шаха у основним школама у Србији квалификовани за извођење образовно-васпитног рада из шаха као изборног предмета, посматрано са становишта шаховске стручности.*

Циљ истраживања је да се утврди ниво квалификованости наставника шаха у основним школама у Србији за извођење образовно-васпитног рада из шаха као изборног предмета, посматрано са становишта шаховске стручности. Сама природа разматраног проблема указује на то да је ово истраживање дијагностичко.

Метод**Варијабле у истраживању**

Сваки наставник шаха као изборног предмета у основним школама у Србији је за потребе

истраживања доставио основне податке о себи (име и презиме) и школи (назив школе, подаци за контакт, припадност школској управи). Осим тога, подаци приказани у Табели 1 имали су статус варијабли у истраживању (овај чланак је посвећен само делу целокупног истраживања).

Табела 1. Кодна листа за податке из Анкетног упитника

Ознака варијабле	Варијабле	Врста варијабле	Скала мерења	Модалитети варијабле	Кодови
B ₁	Пол	квалитативна природно дихотомна	номинална	мушки	1
				женски	2
B ₂	Старост наставника	квантитативна	интервална	21-30	1
				31-40	2
				41-50	3
				51-60	4
				61-70	5
PC	Године радног стажа	квантитативна	интервална	1-10	1
				11-20	2
				21-30	3
				31-40	4
B ₃	Школска спрема наставника	квалитативна	ординална	средња	1
				виша	2
				висока	3
B ₄	Радно место у школи	квалитативна	номинална	разр. настава	1
				предм. настава	2
				остало	3
B ₅	Средина у којој се налази школа	квалитативна	номинална	градска	1
				приградска	2
				сеоска	3
B ₆	Шаховска категорија или титула	квалитативна	ординална	ванкатегорник	1
				I-IV кат. или МК	2
				међунар. титула	3
B ₇	Шаховска обука	квалитативна	номинална	без обуке	1
				Марковић и сар.	2
				Бокан и Декић	3
				Капелан	4
				остало	5
B ₈	Искуство у вођењу шаховске секције	вештачка дихотомизација	номинална	водио/ла	1
				није водио/ла	2
B ₉	Придржавање званичних планова и програма	вештачка трихотомизација	номинална	нимало	1
				делимично	2
				у потпуности	3

Хипотезе истраживања

На основу циља и задатака истраживања поставља се следећа општа хипотеза:

Наставници шаха у основним школама у Србији нису у довољној мери шаховски квалификовани за извођење наставе шаха као изборног предмета. Квалификованост за извођење наставе шаха као изборног предмета је обележје наставника које ћемо добити спајањем одговора о шаховској категорији и титули, претходном искуству у раду и похађаним програмима обуке, као и о (не)придржавању прописаних наставних планова и програма.

Осим опште, постављају се и следеће посебне хипотезе:

а) Наставници/професори предметне наставе су у просеку шаховски квалификованији од својих колега наставника/професора разредне наставе.

б) Шаховска квалификација наставника који предају у вишим разредима није виша у односу на колеге који предају у нижим разредима.

в) На сваког наставника који задовољава формалне шаховске квалификације које прописује Министарство просвете долази приближно један колега чије шаховске квалификације не задовољавају званичан норматив.

г) На сваког ученика којем предаје наставник шаха који задовољава формалне шаховске квалификације које прописује Министарство просвете долази приближно један ученик којем предаје наставник шаха чије шаховске квалификације не задовољавају званичан норматив.

Узорак истраживања

Основни статистички скуп – популација, у нашем случају истовремено је и узорак истраживања. Њега чине сви наставници и професори разредне и предметне наставе који су током школске 2007/08. и 2008/09. године држали наставу шаха као изборног предмета у неком

од првих шест разреда у основним школама у Србији. Укупно 83 школе (са следећом дистрибуцијом по школским управама: Београд – 25, Зрењанин – 13, Нови Сад – 7, Ужице – 7, Сомбор – 6, Ниш – 4, Ваљево – 3, Јагодина – 3, Лесковац – 3, Пожаревац – 3, Крагујевац – 2, Крушевац – 2, Косовска Митровица – 1, Краљево – 1, Нови Пазар – 1, Зајечар – 1, Чачак – 1 и Ранилуг – 0) и 106 наставника обухваћено је истраживањем, а накнадно је установљено да се у још једној школи одвијала настава шаха као изборног предмета.

Инструменти истраживања

Због природе предмета, циља и задатака овог рада коришћене су *дескриптивна метода* (тзв. „сервеј“ метода) и *метода теоријске анализе садржаја*. Примењена је *техника анкеширања*, а у оквиру ње *анкешни упитник* као истраживачки инструмент. Уз питање које се односи на степен придржавања званичних наставних планова и програма у настави, понуђена је тростепена скала Ликертовог типа са степенима: *нимало се не слажем, делимично се слажем и у потпуности се слажем*. Испитаници су преко својих школа добили анкетни упитник у писаној форми и одговоре су, такође, давали у писаној форми.

Организација и ток истраживања

ПРЕЛИМИНАРНА истраживања обављена су у београдским основним школама „Бановић Страхиња“ (државна школа) и „Креативно перо“ (приватна школа) током децембра 2008. године, чиме је прелиминарно тестирана и потврђена валидност методе и инструмената који се користе у овом истраживању, док је само истраживање обављено у првој половини 2009. године. Прикупљањем података руководио је Небојша Баралић из ЗУОВ, главни координатор пројекта увођења шаха у школе, а подаци су прикупљени или у оквиру сарадње са школским управама или током званичних обука. Испитаници су се према истраживању односили са високим степеном мотивисаности.

Овим су покривене прве две године истраживања, да би се затим на основу анализе и тумачења добијених резултата прешло у другу двогодишњу фазу током које је уведен низ промена и спроведен низ обука и стручног усавшавања наставног кадра. Ефекти друге фазе обрађени су у више радова који се наводе у завршним разматрањима.

Статистичка обрада резултата

Подаци добијени помоћу инструмената истраживања обрађени су на следећи начин:

- подаци су, применом дескриптивне статистике, изражени мерама пребројавања (апсолутним и релативним фреквенцијама), а сви квантитативни показатељи пропраћени су квалитативном анализом;
- од мера статистике закључивања примењен је χ^2 -тест, којим се установљава значајност разлика између посматраних обележја, а њихов степен повезаности одређен је помоћу коефицијента контингенције.

Резултати истраживања

На основу упоредног приказа стручног профила наставника шаха као изборног предмета у основним школама у Србији и њихових шаховских квалификација (Табела 2), уочљив је висок проценат (52,83%) оних без икакве шаховске категорије или титуле. Само њих 11 (19,64%) из Основне школе „Вук Караџић“ у Вршцу је прошло одговарајућу обуку којом је руководио директор ове школе ФИДЕ мајстор Милорад Капелан. Међу овим ванкатегорницима тачно половина руководи разредном наставом, док је друга половина задужена за предметну наставу, тако да у том погледу постоји њихова равномерна дистрибуција у раду са млађим и старијим разредима. Већ ови прелиминарни подаци указују на то да је веома висок проценат оних чија се шаховска квалификованост доводи у питање.

Први увид у податке дате у Табели 3 говори о изразито високом проценту ученика старијих разреда (60,16%), што уз претходно наведени податак о наполовичном броју руководиља наставе без шаховских категорија говори у прилог потреби да се спроведе ово истраживање. Наиме, у вишим разредима се обрађују шаховски захтевнији садржаји, који подразумевају и одговарајућу шаховску квалификованост

Табела 2. Шаховска квалификација наставника шаха с обзиром на стручни профил

Шаховска квалификација наставника шаха у ОШ	Стручни профил наставника						Укупно:	
	Наставник или професор разредне наставе		Наставник предметне наставе		Професор предметне наставе			
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%		
Са међународном титулом	1	14,29	2	28,57	4	57,14	7	100,00
Категорник или МК	16	37,21	11	25,58	16	37,21	43	100,00
Ванкатегорник	28	50,00	14	25,00	14	25,00	56	100,00
Укупно:	45	42,45	27	25,47	34	32,08	106	100,00

Табела 3. Контингенцијска табела шаховске квалификације наставника

Разред ОШ у којем се држи настава шаха	Шаховска квалификација наставника		Свега
	Ванкатегорник	Категорник/титула	
VI	570	542	1112
V	405	392	797
IV	59	127	186
III	142	41	183
II	210	307	517
I	118	260	378
Свега	1504	1669	3173

Граничне χ^2 вредности за $df = 5$ и $p_1 < .05$ и $p_2 < .01$ су:

$$\chi_1^2 = 11,070 \text{ и } \chi_2^2 = 15,086.$$

$$\chi^2 > \chi_1^2 (144,872 > 11,070) \text{ и } \chi^2 > \chi_2^2 (144,872 > 15,086)$$

руководилаца наставе. Ако се узме у обзир и да је висок проценат ученика и у прва два разреда (28,21%), где је веома значајан процес упознавања деце са новим садржајима и спремност да се одговори на свако дечје питање и задовољи њихова радозналост, питање шаховских компетенција само добија на значају.

На основу поређења израчунатог χ^2 са граничним вредностима χ_1^2 и χ_2^2 , за број степени слободе $df = 5$ и оба нивоа значајности $p_1 < .05$ и $p_2 < .01$, закључује се да шаховска квалификација наставника шаха у ОШ у Србији јесте статистички значајно условљена разредом у којем предају шах као изборни предмет, пошто је израчуната вредност χ^2 већа од обе граничне вредности. Јачина везе између шаховске квалификације наставника шаха и разреда у којем предају шах као изборни предмет одређена је коефицијентом контингенције $C = 0,209$.

Дискусија резултата

На основу обрађених резултата могу се извести следећи закључци о постављеним хипотезама:

а) Наставници/професори предметне наставе су у просеку шаховски квалификованији

од својих колега наставника/професора разредне наставе.

Хипотеза а) је подржана на основу резултата истраживања, пошто наставу шаха као изборног предмета у основним школама у Србији воде 33 наставника/професора предметне наставе који су носиоци шаховских категорија или титула, насупрот 17 њихових колега наставника/професора разредне наставе са шаховским категоријама или титулама (однос је 1,94 : 1, то јест приближно 2:1 у корист квалификованих наставника/професора предметне наставе), док је број шаховски неквалификованих (према одредбама из званичног норматива) наставника/професора предметне и разредне наставе исти – по 28 (однос неквалификованих је 1:1). У класи наставника шаха са међународним титулама (највиши степен шаховске стручности) однос је чак 6:1 у корист наставника/професора предметне наставе.

б) Шаховска квалификација наставника који предају у вишим разредима није виша у односу на колеге који предају у нижим разредима.

Хипотеза б) је подржана на основу резултата истраживања, пошто је установљено да шаховска квалификација наставника шаха у ОШ

у Србији јесте статистички значајно условљена разредом у којем предају шах као изборни предмет, али се испоставља да *шаховска стручност ојада (sic!) са порастом разреда* у којем се држи настава, то јест наставници шаха са нижом компетенцијом држе наставу у разредима за које се захтева виша стручна компетенција у погледу специјализованих шаховских знања. Овај податак је посебно индикативан и биће му посвећена посебна пажња у завршном делу.

в) На сваког наставника који задовољава формалне шаховске квалификације које прописује Министарство просвете долази приближно један колега чије шаховске квалификације не задовољавају званичан норматив.

Хипотеза в) је подржана на основу резултата истраживања, пошто је установљено да наставу шаха у основним школама у Србији изводи 56 ванкатегорника (52,8%) и 50 наставника са шаховском категоријом или титулом (47,2%), тако да је однос шаховски неквалификованих наставника шаха према квалификованим 1,12 : 1.

г) На сваког ученика којем предаје наставник шаха који задовољава формалне шаховске квалификације које прописује Министарство просвете долази приближно један ученик којем предаје наставник шаха чије шаховске квалификације не задовољавају званичан норматив.

Хипотеза г) подржана је са грешком од $\pm 2,6\%$, јер неквалификовани наставници шаха покривају 47,4% ученика који похађају наставу шаха као изборног предмета у основним школама у Србији (1504 од 3173), а однос ученика којима предају неквалификовани наставници шаха наспрам оних којима предају шаховски квалификовани наставници је 0,9 : 1.

На основу ових разматрања може се закључити да је подржана општа хипотеза, по којој наставници шаха у основним школама у Србији нису у довољној мери шаховски квалификовани да изводе наставу шаха као изборног предмета.

Добијени резултати су веома индикативни, посебно када се упореде са подацима који нису посебно анализирани у оквиру овог рада (за део истраживања који се односи на придржавање наставних планова и програма, претходних обука и искустава у раду податке је обрађивао Завод за унапређивање образовања и васпитања), који указују на то да су се у основним школама у Србији током 2007/08. и 2008/09. наставници шаха врло мало придржавали наставних планова и програма, што је сасвим очекивано, ако се узме у обзир недовољан ниво њихових шаховских квалификација (које чак опадају са порастом разреда у којем предају наставници, што је додатан проблем који указује на одсуство потребних стручних компетенција).

Као закључак, може се навести да су се у прелазном периоду од две године од увођења шаха као изборног предмета у основне школе у Србији појавили проблеми са нивоом стручних (шаховских) компетенција наставника шаха. Завод за унапређивање образовања и васпитања правовремено је припремио измену *Правилника (Службени гласник, 2009)*, којом је пружена могућност да у настави шаха у основним школама учествују будуће генерације студената учитељских факултета са завршеним тросеместралним курсом шаха као изборног предмета, који би током тог програма требало да стекну захтевани ниво компетенција.

Осим тога, усвојени су и програми обуке за сваки разред, тако да наставници шаха већ од августа 2009. године у регионалним центрима унапређују своја шаховска знања и на тај начин подижу општи ниво стручне компетенције у настави шаха као изборног предмета у основним школама у Србији. Низ истраживања и објављених радова (в. Марковић, 2009; Марковић и сар., 2009; Марковић и Копривица, 2010; Мартиновић и Марковић, 2010, 2011а, 2011б и 2011в) пратио је овај процес од 2009. до 2011. године, што одговара трећој и четвртој години.

ни прелазног периода. Присуство шаха као изборног предмета у основним школама у Србији тиме напушта прелазни и улази у свој „зreo“ период, пошто је велики број обучених наставника почео да активно примењује своје новостечене компетенције у редовној школској пракси, а долазе и прве генерације дипломаца са Учитељског факултета у Београду које су положили сва три изборна курса: Шах I, II и III.

Закључак

Очекује се да уследе истраживања која би се надовезала на постојећа, чиме би се пратилa успешност реализације програма обуке, али

и наставе шаха као изборног предмета на учитељским факултетима (од 2008. године је шах као изборни предмет укључен и на Факултет спорта и физичког васпитања у Београду, тако да постоји могућност да ће и њихови свршени студенти бити обухваћени неком будућом допуном и/или изменом постојећег норматива). На тај начин створили би се услови да се спроводи ефикасно системско решење којим би се у догледно време у великој мери ублажили, а затим и отклонили ефекти разматраног проблема. Досадашњи резултати се не могу сматрати конклузивним, али праћење трендова у последње две године говори о прихваћености и успешној примени уведених иновација.

Литература

- Баралић, Н. и Митровић, Г. (2009). *Извештај о настави шаха као изборног предмета у основним школама на територији Србије за 2008/09. школску годину*. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.
- Bell, T. (1982). *Your Child's Intellect*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Blanco, U. (1998). *Why Teach Chess in Schools?*. Lausanne: FIDE Chess in Schools Committee.
- Brunia, R. & Van Wijgerden, C. (2004). *Learning Chess – Step 1: Manual for Chess Trainers* (English edition). Holland: van Wijgerden.
- Голомбек, Х. (1980). *Шаховска енциклопедија* (превео и уредио Маровић, Д.). Загреб: Просвјета.
- Dauvergne, P. (2000). *The Case for Chess as a Tool to Develop Our Children's Minds*. Sydney: University of Sydney.
- Christiaen, J. (1976). *Chess and Cognitive Development* (English translation by Epstein, S.). Saugus, MA: The Massachusetts Chess Association & The American Chess Foundation.
- Linder, I. (1990). *Chess, a Subject Taught at School* (English translation). Sputnik, June 1990, Digest of the Soviet Press.
- Margulies, S. (1990). *The Effect of Chess on Reading Scores: District Nine Chess Program, Second Year Report*. New York: The American Chess Foundation.
- Марковић, И. (2009). Прилог методици обуке шаха у школском узрасту: Шаховска композиција као допунско наставно средство. *Методичка пракса*, IX, 4/09, 69–76. Врање – Београд: Учитељски факултет Врање и Школска књига ДОО.
- Марковић, И., Вуксановић, С., и Копривица, В. (2009). Новине у обуци шаха у млађем школском узрасту. У Б. Бокан (ур.), *Теоријски, методолошки и методички аспекти физичког васпитања* (301–308). Београд: Факултет спорта и физичког васпитања Универзитета у Београду.

- Марковић, И. и Копривица, В. (2010). Подврсте шаха као допунско дидактичко средство у раној фази обуке. У И. Јухас и В. Копривица (ур.), *Теоријски, методолошки и методички аспекти шахмичења и припреме спортиста* (195–203). Београд: Факултет спорта и физичког васпитања Универзитета у Београду.
- Мартиновић, Д. и Марковић, И. (2010). Теоријске основе проучавања шаховских композиција на млађем основношколском узрасту. *Образовна технологија*, X, 4, 483–490. Београд: Центар за образовну технологију.
- Мартиновић, Д. и Марковић, И. (2011а). Облици рада у настави шаха као изборног предмета: Искуства у раду са ученицима I–IV разреда ОШ у Србији. Иновације у настави. Београд: Учитељски факултет у Београду.
- Мартиновић, Д. и Марковић, И. (2011б). Ценност и размен шахматних фигура: Индивидуализовано учење младших шкољника с помоћу набора задатака, грађованих на три нивоа сложености. У Г. Ју. Ризниченко & А. Б. Рубина (ред.), *Математика. Компјутер. Образовање. Биофизика сложних система: Анализа и моделирање, Тезиси, Издање 18 (стр. 375)*. Пушчино: МГУ, Биологически ф-т.
- Мартиновић, Д. и Марковић, И. (2011в). Проблемски шах у настави: Ретрактори и ретроградна анализа. У Д. Бјелица (ур.), *Спорти Монди*, VIII, 28–30. Подгорица: Црногорска спортска академија.
- Међедовић, Е. и Мартиновић, Д. (2006). *Игра извор геније радосија*. Београд: Форум универзитетских наставника и научних сарадника Нови Пазар.
- *Службени гласник* (2006). Правилник о изменама и допунама правилника о наставном плану и програму основног образовања и васпитања. *Просветни гласник*, LV, 15, 1–9. Београд: ЈП Службени гласник.
- *Службени гласник* (2009). Правилник о измени правилника о врсти стручне спреме наставника који изводе образовно-васпитни рад из изборних предмета у основној школи. *Просветни гласник*, LVIII, 4, 1. Београд: ЈП Службени гласник.
- Ferguson, R. (1993). *Chess in Education Research Summary*. New York: BMCC Chess in Education “A Wise Move” Conference.
- Horgan, D. et al. (1986). *Abstract Schemas in Children's Chess Cognition*. Nashville, TN: Conference of Human Development.
- Schmith, B. (1982). *How to Teach Chess in the Public Schools: A course outline*. Raleigh, NC.

Summary

Chess as an optional subject has been present in primary schools in Serbia since September 2007. During the first two years, the research included 106 teachers and 3173 students from 83 schools, i.e. all the participants of the project of introducing Chess as an optional subject at schools. Insufficient chess proficiency of the existing teaching staff has been found (52.83% of teachers were without chess categories or titles, and only 19.64% had passed the prior chess training; 47.4% from the entire number of students were taught by teachers without suitable chess qualifications), as well as their not sticking to the proposed curricula.

Following the recommendations from this research, the whole sequence of synchronised activities followed directed to the training of the existing and future chess teachers, as well as changes of normative adjusted to the appreciated aims and the existing state. Results of the research which followed this process during the third and the fourth year point at the positive affect of these measures, but they cannot be considered as conclusive because of the too short time period.

Key words: Chess as an optional subject; chess as didactical means, Chess competence of teachers, training Chess teachers, Chess Competence of Teachers of Chess as an Elective Subject in Serbian Primary Schools.

Оригинални
научни рад

др Србољуб Ђорђевић¹
Учитељски факултет, Врање



Ефикасност гођунске наставе српској језика у зависности од организационог облика

Резиме: Неуспехом ученика у погледу усвајања програмских садржаја из појединих наставних предмета, или више предмета, одувек су се бавили стручњаци различитих профила. Досадашња истраживања овој проблему указују на постојање веома великог броја узрока који доводе до неуспеха ученика. С обзиром на ту околност, у теорији и пракси сусрећемо и различите системе мера којима се настоји сачувати или ошклонити неуспех. У нашем истраживању одредили смо се за систематски рад у ошклањању неуспеха у оквиру организовања и извођења гођунске наставе српској језика. У раду су приказани резултати експерименталне провере ефикасности (у погледу образовних резултата) индивидуализације гођунске наставе српској језика применом наставних листића у односу на њен традиционални начин организације и извођења. Истраживање је обављено на узорку од 78 ученика IV разреда двеју основних школа.

Добијени резултати извршене истраживања указују да је гођунска настава српској језика ефикасно средство помоћи ученицима који су неуспешни у усвајању програмских садржаја, међутим, ниво њене ефикасности зависи првенствено од саме организације и извођења гођунске наставе. Ученици експерименталне групе (у којој је примењена индивидуализација гођунске наставе) постигли су статистички боље образовне резултате од ученика контролне групе (у којој је гођунска настава организована на традиционалан начин). Овакви резултати упућују на закључак да је гођунску наставу српској језика целисходније индивидуализовати применом наставних листића, него организовати и изводити је на традиционалан начин.

Кључне речи: гођунска настава, организациони облици гођунске наставе, српски језик, индивидуализација.

Неуспехом ученика у погледу усвајања програмских садржаја из појединих наставних предмета, или више предмета, одувек су се бавили стручњаци из различитих области, те је до данас, с разлогом, остао један од најактуел-

нијих проблема школе. Сва истраживања у оквиру овог проблема указују на то да постоји веома велики број узрока који доводе до неуспеха ученика. С обзиром на ту чињеницу, у теорији и пракси сусрећемо и различит систем мера у ошклањању неуспеха. Када ово истичемо, мислимо

¹ dr.djordjevic@yahoo.co.uk

на системе превентивних и корективних мера. Првим системом мера настоји се да се спречи појава неуспеха, док се другим системом настоји већ појављени и утврђени неуспех одређеним мерама отклонити. Када је реч о овом другом систему мера, познато је да се ван редовне наставе организује посебна врста наставе – допунска настава – којом се жели отклонити неуспех у усвајању одређених програмских садржаја код појединих ученика. Допунска настава, дакле, представља посебну форму васпитно-образовног рада коју школа примењује у случајевима када код појединих ученика, или групе ученика, постоје одређене празнине у знању и вештинама које путем редовне наставе није могуће отклонити.

Чињеница да постоје ученици којима је потребна одређена додатна помоћ ради што успешнијег савлађивања наставног градива, јасно указује на потребу за истраживањима која су усмерена у овом правцу. Управо та актуелност ових истраживања потврђује њихову друштвену, педагошку и дидактичну оправданост. Потребна за истраживањем допунске наставе произилази из потребе да се добију одређени закључци о организационим и методичким питањима њеног унапређивања, као и оправданости њеног постојања уопште. Да би се дошло до оваквих резултата, потребна су систематска истраживања овог проблема која би, с једне стране, одсликавала стварно стање у овој области и потешкоће које постоје, а са друге стране, упућивала на проналажење нових путева за усавршавање ове врсте наставе.

Досадашња истраживања проблема неуспеха у појединим наставним областима указују на то да је највећи број слабих оцена из наставе српског језика и математике. Пракса показује да се управо у оквиру организовања допунске наставе настоји отклонити неуспех ученика из ове две наставне области. Ове чињенице јасно указују на то да би у оквиру ове две наставне

области требало истраживати проблем неуспеха ученика и могућност да се он отклони. Определити смо се за одређено истраживање проблема неуспеха и његово отклањање у оквиру допунске наставе српског језика.

Предмет нашег истраживања је био да се испита ефикасност облика организације дојунске наставе у усвајању знања из наставне целине „Правопис“ у наставном предмету Српски језик у IV разреду основне школе.

Циљ истраживања је био да се утврди ефикасност (у погледу образовних резултата) извођења допунске наставе српског језика у зависности од облика њене организације упоређујући два облика организације наставе – индивидуализацију допунске наставе путем наставних листића са традиционалним² обликом организације допунске наставе.

Метод

С обзиром на постављени циљ и задатке, у овом истраживању је коришћена метода теоријске анализе и експеримент са системом паралелних група.

Варијабле у истраживању

Независне варијабле:

- Индивидуализација допунске наставе српског језика применом наставних листића за надокнађивање.
- Традиционални начин организовања и извођења допунске наставе.

Зависна варијабла:

- Образовни резултати, тј. количина и квалитет усвојених правописних знања и вештина.

2 Овај термин смо узели да бисмо означили уобичајени, свакодневни рад у коме фронтални облик рада преовладава у извођењу редовне наставе, па се он преноси и на организовање и извођење допунске наставе.

Инструменти

У истраживању је примењена техника тестирања и систематског посматрања. Коришћени су следећи инструменти:

а) Мерење претходних правописних знања и вештина ученика експерименталне и контролне групе извршено је Тестом ИТПЗ-IV, који је из радио аутор овог истраживања. То је тест који се састоји од 21 задатка који обухватају целокупно градиво правописа које би требало да ученици усвоје од I до IV разреда основне школе. Тест ИТПЗ-IV је проверен путем претходног, пробног коришћења у ОШ „Бранко Радичевић“ у Врању. Том приликом су била обухваћена четири одељења IV разреда наведене школе. Тестирано је укупно 129 ученика и то крајем школске године. На основу добијених података израчунате су основне мерне карактеристике теста: индекс релијабилности теста Γ_{tt} је 0,92. Релијабилност теста је израчуната Кудер-Ричардсоновом (Kuder-Richardson) методом рационалне еквивалентности. Дискриминативна вредност задатака теста одређена је помоћу бисеријског коефицијента корелације.

б) За утврђивање нивоа развијености опште школске способности коришћен је тест НЗР.

в) Након спроведеног истраживања, мерење правописних знања ученика експерименталне и контролне групе извршено је Тестом ФТПЗ-IV, који је конструисао аутор овог истраживања. Овај тест, као и претходни, садржи 21 задатак и обухвата целокупно градиво правописа које би ученици требало да усвоје од I до IV разреда основне школе. Тест је као и тест ИТПЗ-IV проверен путем претходног, пробног коришћења у истој школи и одељењима као и тест ИТПЗ-IV. Из добијених података израчунате су следеће мерне карактеристике овог теста: релијабилност му износи $\Gamma_{tt} = 0,92$ и израчуната је Кудер-Ричардсоновом (Kuder-Richardson) методом рационалне еквивалентности. Дискрими-

нативна вредност његових задатака одређена је помоћу бисеријског коефицијента корелације.

г) Како се у овом истраживању ради о утврђивању ефикасности индивидуализације допунске наставе српског језика применом наставних листића и традиционалног начина њене организације и извођења, било је потребно (ради упоређења) контролисати све услове. Како је експериментални рад у експерименталној групи организован под руководством аутора истраживања, рад у контролној групи требало је такође пратити, за шта је коришћена техника систематског посматрања, а од инструмената је коришћен *Прошколок снимања дојунске наставе*.

Узорак истраживања

Истраживање је организовано у два основна школа у Врању и то у ОШ „Вук Караџић“ и ОШ „Јован Јовановић Змај“. У обе школама била су обухваћена сва одељења IV разреда, од којих су касније формиране експериментална и контролна група. У узорак су ушли они ученици IV разреда тих школа за које је утврђено да нису овладали одговарајућим правописним знањима и вештинама, те да им је потребан допунски рад. Најпре је помоћу теста ИТПЗ-IV, који представља уједно и дијагностички тест правописа, установљено који би све ученици требало да сачињавају ту групу. Затим су, након елиминације случајева који су онемогућавали изједначавање, у обе школама формиране групе од по 39 ученика са којима је требало организовати допунску наставу српског језика. Групе су у обе школама биле практично потпуно еквивалентне у тесту правописа, а апроксимативно еквивалентне с обзиром на остале варијабле. Након тога је случајним избором одлучено у којој школи ће се допунска настава српског језика организовати и изводити на „традиционалан“ начин, а у којој индивидуализовати уз помоћ наставних листића. Тако је традиционални начин примењен у ОШ „Вук Караџић“, а

индивидуализација уз помоћ наставних листића у ОШ „Јован Јовановић Змај“.

Треба посебно нагласити и то да се и једна и друга школа, што се тиче организације и кадра који у њима организује и изводи наставу, могу сматрати просечним школама. Међу наставницима школа није било већих разлика у стручној спреми, годинама радног стажа, годинама старости и полу, тако да је и овај фактор био уједначен.

Ево података са тестирања тестом ИТПЗ-IV за обе групе:

Табела 1. Успех на шесту ИТПЗ-IV експерименталне и контролне групе

Група	N	M	%	s	V
Експериментална	39	6,05	29	2,43	40
Контролна	39	6,05	29	2,24	37

N=број испитаника; M=аритметичка средина скорова; %= M изражено у %; s = стандардна девијација појединачних скорова; V = релативна стандардна девијација (постотна вредност V према M)

На основу добијених података јасно се може закључити да су групе биле практично потпуно еквивалентне у правописним знањима и вештинама утврђеним наведеним тестом, те се на основу тога може рећи да су постојали услови за примену технике паралелних еквивалентних група.

Поред уједначавања група у погледу правописних знања и вештина, извршено је њихово уједначавање и на основу општег успеха на крају I полугодишта и оцене из српског језика. Ти подаци су приказани у наредним табелама.

Табела 2. Ошши успех ученика

Група	N	M	s	V
Експериментална	39	3,33	0,73	22
Контролна	39	3,18	0,78	24

Разлика између аритметичких средина експерименталне и контролне групе је 0,15 ($3,33 - 3,18 = 0,15$), а одговарајућа добијена t вредност износи 0,86, што показује да наведена разлика није статистички значајна јер t вредност не премашује граничне вредности статистичке значајности, које, овде износе на нивоу 0,05 – 2,04, а на нивоу 0,01 – 2,75.

Слични резултати су добијени и при уједначавању група према оцени из српског језика на крају I полугодишта:

Табела 3. Оцена из српског језика на крају I полугодишта

Група	N	M	s	V
Експериментална	39	3,28	0,71	22
Контролна	39	3,08	0,63	20

Разлика између аритметичких средина експерименталне и контролне групе је 0,20, а одговарајућа t вредност износи 1,30, што показује да наведена разлика није статистички значајна јер t вредност не премашује граничне вредности статистичке значајности, које овде износе на нивоу 0,05 – 2,04, а на нивоу 0,01 – 2,75.

Помоћу теста НЗР проверене су опште школске способности. Тестирање је обављено групно, на основу унапред датог упутства. Тестирање је трајало 60 минута. Добијени резултати приказани су у Табели 4.

Табела 4. Резултати тестирања шестом НЗР

Група	N	M	%	s	V
Експериментална	39	68,20	53	20,50	30
Контролна	39	65,80	51	19,30	29

Разлика између аритметичких средина експерименталне и контролне групе је 2,40 а одговарајућа t вредност износи 0,52, што показује да наведена разлика није статистички значајна јер граничне вредности статистичке значајности овде су на нивоу 0,05 – 2,04, а на нивоу 0,01 – 2,75. На основу добијених резултата може се закључити да су обе групе на почетку испитивања биле уједначене у погледу школских способности.

Организација експеримента

Разматрајући питање узорка истраживања, навели смо да је истраживање организовано у два основна школа у Врању и то и ОШ „Јован Јовановић Змај“ и ОШ „Вук Караџић“. У оба школа су у свим одељењима IV разреда у току школске године, почетком априла месеца, тестирана ученичка правописна знања и вештине Тестом ИТПЗ-IV. Након тестирања, издвојени су ученици који нису овладали одговарајућим правописним знањима и вештинама, те, по елиминацији случајева који су онемогућавали изједначавање, у оба школа формирали су групе од по 39 ученика са којима је требало организовати допунску наставу српског језика. Овом приликом није се водило рачуна да у сваком одељењу IV разреда обеју школа мора да буде једнаки број ученика са којима ће бити организована допунска настава српског језика.

Након формирања група, случајним избором је одређено да се традиционални поступак

организовања и извођења допунске наставе српског језика примени у ОШ „Вук Караџић“, која би уједно представљала контролну групу, а да се индивидуализација допунске наставе српског језика путем наставних листића за надокнађивање примени у ОШ „Јован Јовановић Змај“.

Распоред извођења часова допунске наставе српског језика у оба група била је таква да су групе, поред осталог, биле уједначене и по времену организовања и извођења допунске наставе (доба дана када се настава изводи, дана у седмици и часа по реду), како би се и тај фактор контролисао. Експеримент је трајао око два месеца и тада је било одржано осам часова (недељно по један час) допунске наставе српског језика и у једној и у другој групи.

У контролној групи је назначених осам часова допунске наставе српског језика организовано на уобичајени, свакодневни (традиционални) начин рада. Пре почетка извођења допунске наставе, наставницима свих одељења ОШ „Вук Караџић“ указано је на чињеницу да су издвојени ученици показали на обављеном тестирању Тестом ИТПЗ-IV да не владају одговарајућим правописним знањима и вештинама, које је требало да усвоје од I до IV разреда (сагласно наставном програму), те да је због тога потребно са њима организовати допунску наставу. Наставницима није сугерисано на који начин ће организовати и изводити допунску наставу српског језика, већ је остављено да то раде онако како су и до тада у пракси чинили. Наставницима је речено да ће након одржавања часова допунске наставе, тј. на крају школске године, исти ученици бити тестирани како би се видело да ли се њихово правописно знање поправило.

Сви часови допунске наставе у контролној групи снимани су помоћу *Прошокола снимања часова допунске наставе* који је вођен на основу упутстава аутора истраживања и на посебном формулару. Снимање тока часова допунске наставе вршили су студенти завршне године

студија за учитеље. Ово снимање часова допунске наставе било је важно ради контроле услова организовања и извођења допунске наставе српског језика и касније интерпретације добијених резултата.

У експерименталној групи, која је била формирана након идентификације ученика IV разреда ОШ „Јован Јовановић Змај“ са којима је требало организовати допунску наставу, за сваког ученика је сачињен индивидуални програм у који су ушли сви они садржаји из области правописа које ученик није усвојио. Овај индивидуални програм сачињен је на основу резултата који су ученици постигли на тесту ИТПЗ-IV, који је уједно коришћен као дијагностички тест. Тест је омогућио да се сазна шта ученик није разумео, какве грешке је правио и у чему, зашто је правио те грешке, са којим другим појмом је ученик побркао појам о коме је реч и сл. На основу овога, сачињене су серије наставних листића за надокнађивање за сваког ученика, које су имале две варијанте – лакшу и тежу. Наставне листиће је израдио аутор истраживања.

Наставници који је требало да организују допунску наставу српског језика у експерименталној групи, пре организовања ове наставе, упознати су са резултатима тестирања Тестом ИТПЗ-IV сваког ученика, са сачињеним индивидуалним програмима и наставним листићима за надокнађивање. Наставницима је сугерисано да допунску наставу српског језика организују и изводе тако што ће на тим часовима сваком ученику давати наставне листиће на решавање. Ученици ће решење директно писати на предвиђеном месту на листићу. Када ученик заврши рад на једном листићу, долази наставнику који прегледа његов рад, контролише исправност решења и то региструје у индивидуални програм сваког ученика. Наставницима је остављено да сами процене да ли ће сви ученици добити листиће са тежом варијантом или ће неки ученици одмах добити листић са лакшом варијантом.

Наставници су, иначе, по потреби давали и индивидуалне инструкције ученицима којима је то било потребно, или су они то од наставника захтевали.

Експериментални рад се одвијао према плану и без посебних потешкоћа. Овоме је знатно допринело и претходно искуство наставника у примени наставних листића. Свих дана када су били организовани и извођени часови допунске наставе српског језика у експерименталној групи, у школи је присуствовао и аутор истраживања, те је након сваког одржаног часа вођен разговор са наставницима о току рада на часовима допунске наставе, потешкоћама и даљем раду. Појединим часовима допунске наставе српског језика присуствовао је и аутор истраживања.

На основу онога што смо рекли о самом раду у експерименталној групи и структури наставних листића за надокнађивање (који су примењени у допунској настави), индивидуализација допунске наставе српског језика се остваривала преко три основе: 1) Наставник је у оквиру допунске наставе српског језика давао ученицима на решавање листиће за надокнађивање са таквим задацима који су омогућавали савлађивање програмских садржаја правописа које ученици нису савладали, што је утврђено на основу резултата дијагностичког теста ИТПЗ-IV; 2) Уколико је ученик добијао на решавање тежу варијанту наставног листића и решио га, не би добијао листић са лакшом варијантом. Уколико не би могао да реши дати листић, ученик би добијао листић са лакшом варијантом на решавање, након чијег решења би прешао на решавање задатка са листића са тежом варијантом; 3) Трећа основа индивидуализације чинила је индивидуализацију у темпу рада на листићима. Сама примена наставних листића омогућавала је сваком ученику да се задржи на његовом решавању онолико дуго колико је то њему било потребно и да у зависности од тог времена прелази

од једног наставног листића на решавање другог. Поред тога, наставник је одређеним индивидуалним инструкцијама помагао ученицима којима је та помоћ била потребна.

Резултати истраживања и дискусија

Након реализовања експеримента (извођења свих часова допунске наставе српског језика), приступили смо тестирању ученика експерименталне и контролне групе Тестом ФТПЗ – IV, како бисмо утврдили да ли се разликују образовни резултати ученика једне и друге групе. Тестирање је обављено групно у једној и другој школи под потпуно идентичним условима. С обзиром на величину група, сваки од ученика је имао посебан сто за рад, те није могло доћи до међусобног преписивања.

Резултати добијени након завршеног тестирања приказани су у Табели 5.

Табела 5. Успех на Тесту ФТПЗ – IV експерименталне и контролне групе

Група	N	M	%	s	V
Експериментална	39	16,46	78	2,38	14
Контролна	39	7,02	33	2,60	37

Разлика између аритметичких средина резултата експерименталне и контролне групе износи 9,44 ($16,46 - 7,02 = 9,44$) у корист експерименталне групе, а одговарајућа добијена t вредност износи 16,51, што показује да је наведена разлика статистички значајна на оба нивоа поузданости, који у овом случају износе на нивоу 0,05-2,04, а на нивоу 0,01-2,75. Како су остали важни чиниоци били приближно једнаки и контролисани, нулта хипотеза се може одбацивати, а констатована разлика приписати дејству експерименталног фактора, тј. примени инди-

видуализације допунске наставе српског језика путем наставних листића. Према томе, наша претпоставка да ће индивидуализација допунске наставе српског језика путем наставних листића дати боље образовне резултате од традиционално организоване допунске наставе српског језика показала се тачном. Ученици експерименталне групе постигли су знатно боље резултате од ученика контролне групе, што је потврдило да је допунску наставу српског језика целисходније индивидуализовати путем наставних листића, него организовати и изводити на традиционалан начин. Како Тест ФТПЗ-IV мери поред количине и квалитет усвојених знања и вештина, разлика у резултатима експерименталне и контролне групе указује и на разлику како у количини усвојених знања, тако и у способности његове практичне примене. Из приложених података може се видети да су резултати ученика експерименталне групе (у просеку), не само виши, већ и хомогенији – постотна вредност стандардне девијације резултата је код експерименталне групе 14, а код контролне 37. Ако се погледају резултати добијени на Тесту ИТПЗ-IV, може се видети да се хомогеност резултата контролне групе није уопште променила, већ је и након организовања допунске наставе српског језика остала на истом нивоу.

Говорећи о организацији експеримента, истакли смо да је и у експерименталној и контролној групи организацији и извођењу допунске наставе посвећен једнак број часова, односно времена – осам наставних часова, то јест 360 минута или шест сати. Како је с обзиром на ту чињеницу, просечни напредак у експерименталној групи у односу на резултате иницијалног тестирања износио 10,41 бодова (број бодова је за 1,72 пута већи), а у контролној групи тај напредак је у просеку износио 0,97 бодова, може се закључити да је индивидуализација допунске наставе српског језика помоћу наставних листића омогућила да се за исто време стекну обимнија правописна знања и вештине у одно-

су на допунску наставу српског језика која је организована и извођена на традиционалан начин. Ово упућује на закључак да се применом индивидуализације допунске наставе српског језика уз помоћ наставних листића повећава њена ефикасност и омогућује рационалисање како ученичким, тако и наставничким временом.

Међутим, морамо указати на још неке чињенице које су значајне за претходну констатацију, а које су уочене током спровођења истраживања. Применом Теста ИТПЗ-IV у ОШ „Вук Караџић“ у Врању извршена је идентификација ученика који су заостајали у усвајању правописних знања и вештина и наставницима, који је требало да организују допунску наставу српског језика, указано је на чињеницу да идентификовани ученици заостају у усвајању програмских садржаја из правописа планираних по наставном програму од I до IV разреда. Поред тога, указано је и на теме у области правописа на којима је највеће заостајање ученика. Међутим, наставницима није дата дијагноза заостајања за сваког ученика посебно, односно нису сачињени индивидуални програми као што је то учињено у експерименталној групи. Ово је остављено да наставници сами учине и да организују допунску наставу српског језика онако како то обично и чине. На основу снимања тока часова допунске наставе српског језика увидело се да дијагнозу као битну етапу за организовање и извођење допунске наставе нису дали сви наставници који су организовали допунску наставу српског језика у контролној групи. Ово се закључило на основу тога што је највећи део времена посвећен допунској настави српског језика утрошен управо на решавање истих задатака са свим ученицима, било да тај задатак решавају индивидуално сви ученици на својим местима или, пак, један бива прозван да одговори на постављено питање или запише задатак на табли, а остали одговарају да ли је задатак успешно решен. Свакако је наставнику лажну представу о томе да сви ученици познају одређене правописне садржаје стварало и

јављање појединих ученика када се решавају одређени задаци, јер су та знања и вештине у редовној настави усвојили. Но, и поред напомена које смо овде дали, неспорна је чињеница о ефикасности и економичности организовања и извођења допунске наставе српског језика индивидуализацијом путем наставних листића и са једног другог аспекта. Наиме, у *Начину остваривања програма* истиче се да се усвајање правописа, а са тиме и интерпункције, савлађује путем систематских вежбања, елементарних и сложених, која се организују често, разноврсно и различитим облицима писмених вежби у настави српског језика. Не сумњамо да су наставници током редовне наставе овако и радили, али је утврђено Тестом ИТПЗ-IV да ученици током редовне наставе за све време њеног организовања и извођења нису стекли одређена правописна знања и вештине, те да то исто није постигнуто ни на часовима допунске наставе српског језика, док су за релативно кратко време у оквиру експерименталне групе путем индивидуализације допунске наставе српског језика применом наставних листића ученици успели да усвоје у просеку готово 80% целокупних програмских садржаја правописа од I до IV разреда. Та чињеница речито говори о ефикасности и економичности оваквог начина организовања и извођења допунске наставе српског језика.

Неефикасност и неекономичност традиционалног начина организовања и извођења допунске наставе српског језика узрокована је и тиме што су наставници ученике за ову врсту наставе идентификовали само на основу својих процена и оцена из наставног предмета, те организовали допунски рад са њима примењујући исте облике, средства и методе рада које користе и у редовној настави, изостављајући остале битне етапе рада у допунској настави. Овакав начин идентификације ученика за допунску наставу јасно се могао уочити увидом у Књиге евиденције и из разговора са наставницима.

Закључак

Проблем неуспеха ученика у погледу усвајања наставних садржаја из појединих наставних предмета одувек је био предмет проучавања стручњака различитих профила. Резултати свих досадашњих проучавања овог проблема указују на чињеницу да постоји веома велики број узрока који доводе до неуспеха ученика у појединим наставним предметима. У складу са тим, у теорији и пракси сусрећемо и различите системе мера који се примењују у отклањању неуспеха. Ми смо се у нашем истраживању определили за систематски рад у отклањању неуспеха у оквиру организовања и извођења допунске наставе српског језика упоређујући два облика њене организације и извођења – индивидуализацију допунске наставе применом наставних листића у усвајању правописних знања ученика IV разреда основне школе са традиционалним обликом организације и извођења ове врсте наставе.

Сprovedеним експериментом требало је проверити да ли је у погледу образовних резултата ефикаснија индивидуализација допунске наставе српског језика применом наставних листића у односу на њен традиционални начин организације и извођења.

Истраживање је показало да је допунска настава српског језика ефикасно средство помоћи ученицима који су неуспешни у усвајању програмских садржаја, међутим, *ниво њене ефикасности зависи првенствено од саме организације и извођења допунске наставе.*

Претпоставка да ће индивидуализација допунске наставе српског језика путем наставних листића дати боље образовне резултате од традиционално организоване допунске наставе показала се тачном. Резултати које су у завршном тестирању на Тесту ФТПЗ-IV постигли ученици са којима је допунска настава српског језика индивидуализована применом наставних листића у просеку су знатно виши и хомогенији од резултата ученика са којима је та настава организована и извођена на традиционални начин. Та чињеница потврђује да је допунску наставу српског језика целисходније индивидуализовати путем наставних листића, него организовати и изводити је на традиционалан начин. Поред тога, сама чињеница да је у експерименталној и контролној групи организацији и извођењу допунске наставе посвећено једнако времена, а завршним тестирањем утврђено да је просечни напредак експерименталне групе убедљиво виши од просечног напретка контролне групе, наводи на закључак да је индивидуализација допунске наставе српског језика помоћу наставних листића омогућила да се за исто време стекну обимнија правописна знања и вештине у односу на допунску наставу српског језика која је организована и извођена на традиционални начин. Ова чињеница јасно упућује на констатацију да се применом индивидуализације допунске наставе српског језика уз помоћ наставних листића повећава њена ефикасност и омогућује рационалисање како ученичким, тако и наставничким временом.

Литература

- Баковљев, М. (1978). *Ефикасности програмирање обраде градива интeрjункције*, Београд: Просвета.
- Бојовић, Д. (2008). *Ориjентациони распоред наставног градива српског језика за ширећи разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.
- Бојовић, Д., Богавац, Д. (2008). *Ориjентациони распоред наставног градива српског језика за први разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.

- Ђорђевић, С. (2003). *Ефикасності облика индивидуализације наставе у основној школи за лако ментално ретардиране ученике*, Београд: Универзитет у Београду, Дефектолошки факултет.
- Илић, М. (1998). *Настава различитих нивоа сложености*, Београд: Учитељски факултет.
- Јовановић, С. (2008). *Оријентациони распоред наставној традицији српској језика за други разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.
- Kotova, S. A., Granićina, O. A, Savinova, L. J. (2007). *Načalnoe obrazovanie v kontekste program Junesko „Obrazovanie dlja vseh“* Rosijskoe videnie, Sankt Peterburg.
- Крнета, Љ. и др. (1973). *Неуспех ученика у основним и средњим школама Београда*, Београд: Просветно-педагошки завод града Београда.
- Meyer, H. (2002). *Didaktika razredne kvake*, Zagreb: EDUCA.
- Наставни план и програм образовања и васпитања за I и II разред основног образовања и васпитања, Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 10 од 12. августа 2004.
- Наставни план за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и Наставни програм за трећи разред основног образовања и васпитања, Просветни преглед, 2005.
- Наставни програм за четврти разред основног образовања и васпитања, Просветни преглед, 2006.
- Николић, М. (2006). *Методика наставе српској језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* (Overview).
- Пантовић, Д. (2008). *Оријентациони распоред наставној традицији српској језика за четврти разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.

Summary

Bad results of students considering curricular contents from some teaching subjects, or all of them, have always been the subject of the research of different profiles experts. The research, which has been performed up to now, point at the existence of a great number of causes which lead to failure of students. Considering this circumstance, in theory and praxis, we meet different systems of measures which tend to stop or eliminate failure. In our research we chose systematic work in preventing failure within organising and performing additional classes of Serbian. In this paper, we have shown results of the experimental checking of efficiency (considering educational results), individualisation of the additional classes of Serbian, by application of worksheets, compared to its traditional way of organising and performing. The research has been done with the sample of 78 students of the fourth grade of two primary schools.

Given results of the research show that additional classes of Serbian represent an efficient means to students who show failure in adopting the curricular contents, but the level of its efficiency depends primarily on the very organisation and performing additional classes. Students of the experimental group, in which individualisation of the additional classes was done) achieved statistically better educational results than the students in the control group (in which additional classes were organised in a traditional way). These results point to the conclusion that additional classes of Serbian is more useful to individualise by application of the worksheets, than organising it and performing it in a traditional way.

Key words: additional classes, organisational forms of additional classes, Serbian, individualisation.

Оригинални
научни рад

мр Милован Љубојевић¹,
др Драгољуб Вишњић², др Јелена Илић³

КК Подгорица/Даниловград, Црна Гора
Факултет спорта и физичког васпитања, Београд
Републички завод за спорт, Београд



Праћење ефеката програма кошарке као изабране спортске активности у настави физичког васпитања на антропоморфолошки стањус ученика

Резиме: Ранија истраживања указују да настава физичког васпитања није на одговарајућем и задовољавајућем нивоу, није је примјерена узрасту ученика и њиховим индивидуалним способностима, пошребма и интересовањима. Основни разлози неефикасности наставе јесу лоша концепција моделовања наставних програма и мали недељни фонд часова. Ефикасност наставе физичког васпитања може се повећати уз планирање и праћење ефеката наставе, као и уз повећање недељног фонда часова. Међутим, треба узети у обзир и то да просвјетни орјани пројисују оквирне програме, а да од креативности и стручности наставника зависи какви ће се резултати постићи.

Праћење и анализа промјена морфолошког стањуса ученика у настави физичког васпитања бићан је сејмент и полазна основа за планирање и програмирање наставе. Морфолошке карактеристике ученика у периоду основне школе веома брзо се мијењају и самим тим долази до промјена и у моторици ученика. Наставник физичког васпитања, као особа која управља процесом наставе, дужан је да, у складу са тим промјенама, прилагоди и програм како би био оптималан за све ученике.

Како су спортске истре значајан фактор и средство у настави физичког васпитања, којим се може утицати на свестрани развој ученика, овим радом се жељело истражити колико кошарка, као изабрана спортска активност, може утицати на промјене морфолошког стањуса код ученика.

Истраживање је сроведено на узорку од 140 ученика, подијељених у контролну (31 дјечак и 30 дјевојчица) и експерименталну групу (42 дјечака и 37 дјевојчица), ученика 7. разреда основне школе. Контролну групу су чинили ученици који су похађали редовне часове физичког васпитања, а експерименталну групу ученици који су, осим наставе физичког васпитања, имали и додана два часа кошарке, коју су сами одабрали. Истраживањима су праћене промјене под утицајем кошарке на седам морфолошких варијабли. Истраживање је шрајало једно полугодиште. Резултати су показали да је под утицајем програма кошарке дошло до промјена код дјечака (обим подлактице), док код дјевојчица није било промјена на мјереним варијаблама.

Кључне ријечи: наставни програм, морфологија, кошарка.

1 milovanlj@yahoo.com

2 dragoljub.visnjic@dif.bg.ac.rs

3 ilicjelena@beotel.net

Увод

Многа истраживања имала су за циљ да утврде у којој мјери физичко васпитање доводи до позитивних ефеката код ученика. Резултати неких од тих истраживања (Ацковић, 1987; Аруновић, 1978; Крсмановић, 1993; Вишњић, 1983) указују да настава физичког васпитања није на одговарајућем и задовољавајућем нивоу, примјерена узрасту ученика и њиховим индивидуалним способностима, потребама и интересовањима. Основни разлози неефикасности наставе јесу лоша концепција моделовања наставних програма и мали недељни фонд часова (Крсмановић, 1995).

Наставни програми се моделују тако да се од ученика очекује да савлада многобројне моторичке задатке и широко подручје дисциплина (атлетике, гимнастике, спортских игара, ритмичке гимнастике, фолклора, итд.). Недостаци овакве наставе су: ученици доста површно усвајају само најосновније елементе покрета, не долази до аутоматизације и потпуног овладавања моторичким покретима предвиђених програмом. Наставна пракса је у основи усмјерена ка усавршавању спортско-техничких елемената, а мање ка развоју моторичких и функционалних способности ученика. Такође, у условима савременог живота, гдје се све више смањује дневна физичка активност сваког појединца, па и дјеце, несумњива је потреба да се повећа фонд часова из области физичког васпитања, као и да се осавремене наставни планови. Тако је у Црној Гори, у реформисаној основној школи, ученицима дата могућност да бирају изборне предмете, од којих су неки и из области физичког васпитања. Тиме је дјечи дата могућност да уколико желе, могу похађати наставу из изабраног спорта (фудбала, кошарке, рукомета, одбојке, плесова, фолклора, ритмике, аеробика, шаха и др.) током школске године, са два часа недељно. Оваквом приступу у прављењу наставних планова и програма допринијела су и ранија истражи-

вања која су показала да је оправдано уводити већи фонд наставних часова.

Марушић (1994) је испитивао утицај додатне наставе (гимнастика) на морфолошке, моторичке и функционалне карактеристике. Аутор закључује да је било одређеног утицаја на морфолошке карактеристике, али да је посебно изражен утицај додатне наставе на моторичке способности ученика.

Посебно значајно истраживање у циљу успостављања критеријума, норми и оријентацијских вриједности појединих антропометријских варијабли, извршили су Финдак и сар. (1995). Они су испитали 2400 ученика подељених у 12 субузорака, тако да је свако годиште од првог разреда основне школе до завршног разреда средње школе било обухваћено са око 200 ученика. Измјерени су висина и тежина тијела, обим подлактице и кожни набор надлактице. На темељу добијених резултата и кривуље развоја све четири анализиране варијабле, аутори су установили да постоји законити тренд развоја раста и развоја у свим варијаблама на основу којих предлажу да се добијени резултати могу сматрати ваљаним за процјену удаљености актуелног од пожељног стања. Поред тога, указано је на чињеницу да на крају осмог разреда долази до знатно слабијег интензитета развоја висине, тежине и обима подлактице код женске популације у односу на мушку.

Стоиљковић и Јанковић (2007) спровели су истраживање на узорку од 200 особа мушког пола, ученика VI разреда основних школа, са циљем да се утврде разлике у морфолошком простору између дјеце спортиста и неспортиста. Анализом добијених вриједности закључује се да постоји статистички значајна разлика у морфолошким мјерама између група и то нарочито код лонгитудиналних димензија тијела, трансферзалних димензија и поткожног масног ткива. Уочава се да су испитаници из групе спортиста бољи у свим тестовима морфолошких мје-

ра, осим код тестова циркуларне димензионалности скелета.

У истраживању Кљајевића (2009) изборна настава кошарке имала је утицаја на моторичке способности, али значајних статистичких разлика није било у оствареним ефектима на морфолошке карактеристике група испитаника и испитаница.

Због ефикасности вјежбе и боље мотивације, реализација изборних програма захтијева савременији дидактичко-методски приступ наставника, што се односи, у првом реду, на слободнију композицију часа – тренинга и на усавршавање и осавремењивање технологије радних процеса у самом његовом току. Од изузетне важности је индивидуални приступ и индивидуално вјежбање (Завод за школство, 2005).

Стога је предмет овог истраживања испитивање ефикасности новог концепта физичког васпитања у реформисаној основној школи у односу на претходну концепцију програма ове васпитно-образовне области. Циљ је да се испитају, односно утврде, ефекти изборног предмета (кошарка) на развој морфолошких карактеристика ученика осмих разреда у деветогодишњој основној школи.

Материјал и методе

Узорак је обухватао 140 ученика и ученица VIII разреда основне школе, од којих су 79 ученика чинила експерименталну групу (42 дјечака и 37 дјевојчица) која је учествовала у реализацији програма кошарке (као изборног предмета), а 61 ученик (31 дјечак и 30 дјевојчица) чинио је контролну групу која није похађала додатне часове физичког васпитања. Истраживање је лонгитудиналног типа и трајало је једно полугодиште. За вријеме експерименталног поступка, контролна група је похађала редовне часове физичког васпитања (два пута недељно),

док је експериментална група имала и додатна два часа кошарке (као изборног предмета).

Варијабле:

Морфолошке карактеристике праћене су са седам варијабли:

- За лонгитудиналну димензионалност скелета мјерена је тјелесна висина.
- За волумен и масу тијела мјерене су слиједеће варијабле: обим подлактице, обим поткољенице и тјелесна маса.
- За процјену фактора поткожног масног ткива мјерене су слиједеће варијабле: кожни набор надлактице, кожни набор трбуха и кожни набор леђа.
- Мјерење су вршили обучени мјериоци – наставници физичког васпитања, а по методама које препоручује Интернационални биолошки програм (IBP).

Да би се извршило мјерење одабраних антропометријских димензија, у поступку мјерења употребљена је слиједећа опрема:

- медицинска децимална вага са тачношћу читавања резултата од 0,1 кг;
- антропометар по Мартину са тачношћу читавања резултата од 0,1 цм;
- мјерна трака од пластичног материјала, дужине 1 метар, која омогућава тачност читања резултата од 0,1 цм;
- калипер за мјерење кожних набора.

Технике обраде података: дескриптивна статистика, t – тест за зависне узорке, t – тест за независне узорке, ANOVA.

Резултати и дискусија

У Табели 1 приказани су резултати дескриптивне статистике за дјечаке обје групе, и на иницијалном и на финалном мјерењу.

Табела 1: Дескриптивна статистика за дјечаке на иницијалном и завршном мјерењу

ГРУПЕ	КОНТРОЛНА (N = 31)				ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА (N = 42)			
МЈЕРЕЊЕ	ПОЧЕТНО		ЗАВРШНО		ПОЧЕТНО		ЗАВРШНО	
ВАРИЈАБЛЕ	М	SD	М	SD	М	SD	М	SD
висина	163,08	6,25	163,69	5,96	159,87	4,85	160,45	4,84
тежина	54,89	11,94	54,10	11,28	49,49	7,43	49,94	7,33
обим подлактице	21,43	2,19	22,85	4,32	21,02	2,44	21,24	2,30
обим потколенице	31,14	4,51	31,50	4,70	31,17	4,56	31,88	3,38
кожни набор надлактице	0,63	0,35	0,68	0,40	0,75	0,66	0,75	0,41
кожни набор трбуха	0,98	0,69	0,84	0,62	0,96	0,91	0,91	0,62
кожни набор леђа	0,59	0,37	0,66	0,54	0,64	0,63	0,62	0,39

У Табели 2 приказани су резултати дескриптивне статистике за дјевојчице обје групе, на иницијалном и на финалном мјерењу.

Табела 2: Дескриптивна статистика за дјевојчице на иницијалном и завршном мјерењу

ГРУПЕ	КОНТРОЛНА (N = 30)				ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА (N = 37)			
МЈЕРЕЊЕ	ПОЧЕТНО		ЗАВРШНО		ПОЧЕТНО		ЗАВРШНО	
ВАРИЈАБЛЕ	М	SD	М	SD	М	SD	М	SD
висина	160,61	4,40	161,30	4,93	161,13	5,62	162,00	5,50
тежина	51,60	8,12	51,00	7,39	52,80	10,30	54,43	9,94
обим подлактице	20,76	2,39	20,85	2,37	20,50	1,78	21,04	1,75
обим потколенице	32,16	3,64	32,23	3,68	33,34	4,33	33,30	3,51
кожни набор надлактице	0,91	0,40	0,92	0,39	0,99	0,51	1,03	0,50
кожни набор трбуха	1,28	0,67	1,25	0,60	1,32	0,87	1,20	0,61
кожни набор леђа	0,83	0,41	0,79	0,30	0,83	0,45	0,88	0,44

При поређењу резултата са иницијалног и завршног мјерења ученика кориштен је t-тест за зависне узорке како би се установило да ли је на мјереним варијаблама дошло до промјена. У контролној групи дјечака, који су похађали само редовне часове физичког васпитања, није дошло до статистички значајних промјена на антропометријским варијаблама, док је у експерименталној групи дјечака, који су похађали поред редовних часова физичког васпитања и изборни предмет (кошарку) дошло је до статистички значајних промјена на слиједећим варијаблама:

- Висина – на иницијалном мјерењу су испитаници у просјеку биљежили мањи скор (M = 159,869 ; SD = 4,852) него на

завршном мјерењу (M = 160,452 ; SD = 4,836) - $t = -4,964$; $p < .000$.

- Кожни набор леђа – на иницијалном мјерењу испитаници су у просјеку биљежили већи скор (M = 0,638 ; SD = 0,628) него на завршном мјерењу (M = 0,624 ; SD = 0,393) - $t = -6,488$; $p < .026$.

У контролној групи дјевојчица, које су похађале само редовне часове физичког васпитања, дошло је до статистички значајних промјена на варијабли Кожни набор леђа – на иницијалном мјерењу су испитанице у просјеку биљежили већи скор (M = 0,829 ; SD = 0,406) него на завршном мјерењу (M = 0,787 ; SD = 0,298) - $t = -4,574$; $p < .000$, док је у експерименталној групи дјевојчица, које су похађале поред

редовних часова физичког васпитања и изборни предмет (кошарку), дошло је до статистички значајних промјена на слиједећим варијаблама:

- Висина – на иницијалном мјерењу испитанице су у просјеку биљежиле мањи скор ($M = 161,135$; $SD = 5,617$) него на завршном мјерењу ($M = 162,000$; $SD = 5,497$) - $t = -14,371$; $p < .000$.
- Тежина – на иницијалном мјерењу испитанице су у просјеку биљежиле мањи скор на иницијалном ($M = 52,797$; $SD = 10,298$) него на завршном мјерењу ($M = 54,432$; $SD = 9,940$) - $t = -3,962$; $p < .000$.
- Обим подлактице – на иницијалном мјерењу испитанице су у просјеку биљежиле мањи скор ($M = 20,500$; $SD = 1,780$) него на завршном мјерењу ($M = 21,041$; $SD = 1,753$) - $t = -2,594$; $p < .014$.
- Кожни набор надлактице – на иницијалном мјерењу испитанице су у просјеку биљежиле мањи скор ($M = 0,992$; $SD = 0,514$) него на завршном мјерењу ($M = 1,027$; $SD = 0,503$) - $t = -6,488$; $p < .026$.
- Кожни набор леђа – на иницијалном мјерењу испитанице су у просјеку биљежиле мањи скор ($M = 0,835$; $SD = 0,446$) него на завршном мјерењу ($M = 0,881$; $SD = 0,438$) - $t = -5,237$; $p < .000$.

Будући да су на неколико парова поређења резултата на тестовима на иницијалном и на завршном тестирању и за контролну и за експерименталну групу добијене статистички значајне разлике, питање је да ли промјену резултата на тим варијаблама можемо заправо приписати редовном похађању часова физичког васпитања или неком другом разлогу. Код дјевојчица су статистички значајне разлике између просјечних скорова на иницијалном и завршном тестирању добијене на обје групе испитаница на мјерењу висине и кожног набора леђа, гдје су резултати добијени на завршном тестирању били бољи од скорова на иницијалном мјерењу.

Стога нарочито остаје дилема да ли су статистички разлике у скоровима добијеним на иницијалном и завршном мјерењу варијабле последица похађања редовне наставе физичког васпитања, да ли су последица раста и сазријевања или неког трећег фактора. Како би се ова сумња отклонила и уједно испитало да ли је било ефеката похађања изборног предмета (кошарка) на експерименталну групу ученика, помоћу методе анализе варијансе испитано је да ли постоје статистички значајне разлике на завршном мјерењу између контролних и експерименталних група дјечака и дјевојчица.

Анализом варијансе утврђено је да постоје статистички значајне разлике на завршном мјерењу контролне и експерименталне групе дјечака на слиједећим варијаблама:

- Висина ($F = 6,570$; $p < .012$) – дјечаци из контролне групе су на завршном мјерењу имали више резултате у односу на дјечаке из експерименталне групе. Међутим, иако постоји статистички значајна разлика између ове двије групе, она није настала као последица учешћа у програму, јер је и на иницијалном мјерењу контролна група имала веће скорове у односу на експерименталну, а ни у једној групи дјечака није постојала статистички значајна разлика на иницијалном и завршном мјерењу.
- Обим подлактице ($F = 4,259$; $p < .043$) – дјечаци из контролне групе су на завршном мјерењу имали више резултате у односу на дјечаке из експерименталне групе. Стога можемо рећи да је код дјечака у експерименталној групи дошло до смањења обима подлактице као последице додатног учешћа у предмету Спортске игре.

На узорку дјевојчица је поступком анализе варијансе утврђено да не постоје статистички значајне разлике на завршном мјерењу кон-

тролне и експерименталне групе на мјереним варијаблама. До сличних резултата дошао је и Кљајевић (2009), гдје код дјевојака такође није дошло до промјена у морфолошким карактеристикама, с тим што је узорак био старији, доби 17 година, када је већ код дјевојака најчешће завршен процес раста и развоја.

На основу добијених резултата добијено је да је учешће у изборном предмету и активно бављење кошарком допринијело томе да је обим подлактице ученика који су увјежавали кошаркашке технике смањен. Оно што се такође појавило као статистички значајно јесте да су дјечаци у контролној групи били у просјеку виши растом на завршном мјерењу у односу на дјечаке у експерименталној групи, међутим, будући да је та разлика досљедна и да је постојала и на иницијалном мјерењу, не можемо је приписати утицају увјежавања кошарке већ прије одликама самог узорака. Будући да је учешће у групи била последица добровољног избора ученика, те да је самим тим узорак био случајан, а не намјеран нити стратификован, чини се да су ученици који су у моменту избора били нижег раста били мотивисанији да се активно укључе у кошарку и то можда баш из тог разлога.

До сличних резултата дошло се и у неким ранијим истраживањима (Јовановић, 1999; Шекељић, 2007), гдје није дошло до великих промјена у морфолошким карактеристикама, изузев у варијабли лонгитудиналне димензионалности скелета код дјечака у истраживању Шекељића (2007), док код осталих (Јовановић, 1999; Кљајевић, 2009) нису наглашене промјене под утицајем програма кошарке. Разлога за овакве резултате може бити више. Кратак период реализације експерименталног третмана, неприла-

гођен програм потребама ученика, као и то да су групе радиле у комбинованим одјељењима, дакле дјечаци и дјевојчице у истом одјељењу, само су неки од разлога.

Закључак

Досадашња настава физичког васпитања није давала резултате који се од ње очекују. Из тог разлога је у реформисаној основној школи дата могућност да се повећа фонд часова из физичког васпитања кроз изборне предмете (који најчешће подразумевају спортске игре). Тиме је направљен напор у области управљања плановима и програмима школских предмета, како би се повећала физичка активност ученика у вријеме повећане хипокинезије. Да би се провјерила ефикасност увођења ових предмета, праћена је настава кошарке, за коју су се дјеца у великом броју определијелила, и њихове морфолошке карактеристике.

На узорку дјевојчица је утврђено да не постоје статистички значајне разлике на завршном мјерењу контролне и експерименталне групе на мјереним варијаблама. Код дјечака пак је дина варијабла код које је примјетна статистички значајна промјена јесте обим подлактице, гдје је ова варијабла послје третмана имала мање вриједности код дјечака експерименталне групе. Стога се, на основу добијених и анализираних резултата, као и поређењем са другим истраживањима, може закључити да спроведени експериментални програм није у великој мјери довео до промјена у испитиваним морфолошким варијаблама.

Литература

- Аруновић, Д. (1978). Утицај посебно програмиране наставе физичког васпитања (са акцентом на кошарку) на неке моторичке способности ученика узраста 15-16 година (магистарска теза). Београд: Факултет физичког васпитања.

- Ацковић, Т. (1987). Упућивање ученика средњих школа на самосталан рад у области физичког и здравственог васпитања. *Физичка култура*, 41 (4), 242–248.
- Вишњић, Д. (1983). Подстицање ученика за самостално вежбање као фактор успешности наставе физичког васпитања (докторска дисертација). Београд: Факултет за физичко васпитање.
- Завод за школство (2005). *Предметни програми физичког васпитања за деветогодишњу основну школу*. Подгорица: Министарство просвете и науке.
- Јанковић, И. и Стојиљковић, С. (2007). Моторичке способности дјечака млађег школског узраста. *Спортист*, 12–14, 551–557.
- Јовановић, Д. (1999). Ефекти наставних садржаја кошарке у трансформацији психосоматског статуса ученика у настави и ваннаставним активностима (Докторска дисертација). Нови Сад: Факултет физичке културе.
- Кљајевић, В. (2009). *Утицај програма кошарке на трансформацију антрополошког статуса средњошколаца*. Подгорица: Црногорска спортска академија.
- Крсмановић, Б. (1993). Тешкоће у реализацији задатака физичког васпитања у основној школи. У *Зборник радова 7 научној скупштини „Моделовање и евалуација програма у физичкој култури“* (21–25). Нови Сад: Факултет физичке културе.
- Марушић, Р. (1994). Утицај изборне наставе физичког васпитања са акцентом на спортску гимнастику на неке показатеље антрополошког статуса ученика основних школа (докторска дисертација). Београд: Факултет за физичку културу.
- Финдак, В., Метикош, Д., Мраковић, М. и Нељак, Б. (1995). Развој антропометријских обиљежја ученика основних и средњих школа. *Напредак*, 1, 28–33.
- Шекељић, Г. (2007). Ефекти примене основних елемената кошарке као наставног садржаја часова физичког васпитања код ученика четвртог разреда основне школе (докторска дисертација). Београд: Факултет спорта и физичког васпитања.

Summary

Previous research show that Physical education classes are not on a sufficient satisfactory level and it is not adjusted to the age of students and their individual abilities, needs and interests. Basic reasons for insufficient teaching are bad concepts of modelling teaching programmes and the number of classes which cannot be divided. Efficiency of teaching Physical Education can be improved by planning and following the effects of teaching and by additional classes in the week. But, we should take into account that educational experts make framed programmes, and the creativity and proficiency of teachers make the results possible.

Observing and analysis of the changes of the morphological status of students in teaching Physical Education is a significant segment and the starting point for planning and programming teaching. Morphological characteristics of students in the period of the primary school change very fast and these results in changing in motor abilities of students. Physical Education teacher, as the one who manages the process of teaching must, in accordance with these changes, adjust the programme, so that it could be optimal for all students.

As sport games are an important factor and means in teaching Physical education, which may influence the many-sided development of students, in this paper we want to study how much basketball as the chosen sport activity can influence the changes of the morphological status of students.

The research has been done at the sample of 140 students divided into the control group (31 boys and 30 girls) and the experimental group (42 boys and 37 girls), students of the seventh grade of the primary school. Control group consisted of students who attended Physical education classes regularly and the experimental group those who had additional basketball classed apart from the regular ones. The interviewees were checked upon the changes under the influence of basketball at the same morphological variables. The research lasted for one school term. The results have shown that under the influence of basketball there were changes at boys' bodies (circumference of forearm), whereas there were no differences at measurement variables.

Key words: *curricula, morphology, basketball.*

Прегледни
рад

др Александар Стојановић¹
Учитељски факултет, Београд



Развојни курикулум школе – представка квалитетније базичног васпитања и образовања

Резиме: Курикулумски процес организације васпитно-образовног процеса данас се сматра језгром савремене образовне политике, модерне педагогике и дидактике. У курикулуму се најласак савла на циљеве, задатке и садржаје који се морају оптимизовати, реализовати и учинити мерљивим. Основни разлог за стварање квалитетног курикулума јесте чињеница да он суштински утиче на ефикасно задовољење потреба ученика, наставника и родитеља.

Развојни курикулум школе можемо сматрати оквиром и инструментом за систематично, континуирано планирање и унапређивање рада школе и подизање квалитета базичног образовања и васпитања из више разлога. Он се односи на укупну активност школе и представља документ којим се предвиђа начин деловања и утицај вредновања целокупне реализације васпитно-образовног рада на ученике и наставнике. Развој школског курикулума подразумева промене, иновације, предвиђање ефикасности унутрашње организације школе. У њему долазе до изражаја карактеристике модерне наставе као процеса активног и партнерског стицања компетенција ученика и учитеља коришћењем разноврсних облика рада, метода, наставних средстава и медијског посредовања. Квалитет базичног васпитања и образовања ученика зависи од стручног развијања школског курикулума у коме се креира и унапређује подстицајна средина за учење, настава добро структурира, користи разноврсне методе, бирају одговарајући садржаји, подстичу индивидуални капацитети ученика, подстичу њихове креативне способности, омогућава активно и континуирано сучељавање ученика са културом, омогућава рефлексија сопствене праксе итд.

Кључне речи: курикулум, курикулумски процес, курикулумске концепције, развојни курикулум школе, квалитет васпитања и образовања.

¹ vsvaskatedrapp@hemo.net

² Текст представља резултат рада на пројекту „Педагошки плурализам као основа стратегије образовања“, бр. 179036 (2011–2014), чију реализацију финансира Министарство науке и технолошког развоја Републике Србије.

Увод

Курикулумски приступ стратегији организације васпитно-образовног процеса данас се широм света сматра језгром савремене образовне политике, модерне педагогије и дидактике. Овај приступ, настао на англосаксонском педагошком подручју, постепено се ширио ка нашем простору на коме је одувек постојала другачија филозофија васпитања. Имајући у виду глобализацијске тенденције и контекст хармонизације европског школства, можемо у догледно време очекивати имплементацију курикулумске методологије у већој мери и у нашем школском систему.

Заговорници курикулумског приступа наглашавају да је неопходно прихватити такве образовне стратегије указујући на њене бројне позитивне резултате у досадашњој практичној примени: оптимално оптерећење ученика и наставника у наставном процесу, јасно стицање општих и посебних компетенција, примереније бирање садржаја и начина рада, успешнија научна, педагошка и садржајна корелација, бољи трансфер знања ученика, јаснија очекивања нивоа усвојених знања од стране наставника и родитеља, квалитетнији социјални односи и комуникација међу актерима, могућност примене унутрашње и спољашње евалуације и др. (Превишић, 2007). Томе у прилог иду Терхартове тврдње да развој курикулума има будућност, јер образовни систем може бити легитиман само ако је детаљно образложено оно што се учи и како се учи. По његовом схватању, организација поучавања и учења је срж обавезног школовања, а курикулум и дидактика су инструменти организације поучавања и учења на одговоран начин, у политичком и педагошком погледу (Terhart, 2002).

Појам курикулума

У стручној литератури налази се мноштво различитих одређења појма *курикулум*, као и

курикулумских концепција. Те разлике постоје због различитих филозофских и политичких полазишта, због различитих традиција, прихваћених друштвених вредности и вредносних оријентација. У одређењу појма *курикулум* у обзир се узимају његове културолошке, образовно-политичке, научне и практично-педагошке димензије, а свака од њих је, сама по себи, комплексна конструкција, с различитим традицијама у различитим земљама и у различито време (Gundem i Normann, 2002).

Изворно значење речи *curriculum* у латинској етимологији је ток, след, који описује оптималан пут деловања и доласка до неког циља у неком подручју рада који садржи основне процесе: планирање – организацију – извођење – контролу. У савременим педагошким схватањима, курикулум се одређује као скуп планираних и имплицитних одредница које усмеравају васпитни и образовни процес према задацима и садржајима који су доследно изведени из циља тако да упућују на организацијске облике и начине рада, поступке провере успешности у зависности од многобројних фактора и околности (Превишић, 2007; Shirley, 1991; Kelly, 1989; Šoljan, 2003). Дакле, док су у традиционалним наставним плановима навођени предмети по разредима и број часова недељно или годишње, а у програмима наставни садржаји који се реализују у тим предметима, у курикулуму се нагласак ставља на циљеве, задатке и садржаје који се морају операционализовати, реализовати и учинити мерљивим. Треба истаћи да се наставни план и програм и курикулум разликују, иако се односе на исте дидактичке феномене. Наиме, наставни план и програм су део курикулума који у себи садржи разрађене и конкретизоване циљеве, садржаје учења, наставне стратегије, методе, као и вредновање циљева. Курикулум се диференцира према оријентацији на садржај, ученика или друштво, наставни предмет или научне дисциплине (Матијевић, 1999).

Без обзира на разлике у филозофским основама, с дидактичке тачке гледишта курикулуму су увек заједнички следећи елементи: потреба да се утврди шта ученици морају научити, организацијска и методичка упутства, одређивање садржаја као извора информација, утврђивање педагошких стандарда, предвиђање различитих способности и темпа рада ученика, стицање предвиђених компетенција и разрађени поступци вредновања (Bašić, 2000; Böttcher, 2004). Или, како Марш наводи, темељне категорије битне за израду курикулума јесу: ученичко гледиште, наставничка компетенција, стратегија израде курикулума, планирање и развој и управљање курикулумом (Marsh, 1994).

Иако се развој идеја о курикулуму прати још од времена Раткеа и Коменског, који су заступљени за својеврсну реформу средњовековног курикулума тадашње школе, а утемељивачима курикулумског приступа сматрају Ф. Бобит и Р. Тајлер, почетком савременог приступа курикулуму сматрају се радови Б. Блума на „класификацији и таксономији когнитивног развоја и циљева учења“ (1956. године) коју је накнадно проширио на афективне и психомоторне циљеве развоја. Од тог периода, велики број држава почиње да осмишљава своје националне курикулуме, уважавајући Блумове сугестије да треба избегавати уопштено постављање задатака наставе, већ их што више операционализовати. Постало је општеприхваћено да између јасног дефинисања циљева и задатака и евалуације постоји још низ корака којима се, коришћењем различитих облика, метода, средстава, медија, комуникације, постижу жељени резултати.

Курикулумске концепције

У стручној литератури (Jackson, 1992; Hentig, 2007; Previšić, 2007) срећемо два основна модела курикулума, односно концепције:

- *функционалистички (затворени) курикулум* – заснован на бихејвиористичким теоријским основама; прагматично оријентисан на праксу и оспособљавање; заснован на Дјуијевој филозофији васпитања усмереној на крајњи циљ, производ који одговара друштвеним захтевима; карактерише га настојање да се све регулише и пропише, предвиди, искуствено потврди; подразумева продуктивну наставну технологију са егактно мерљивим учинцима; детаљну разрађеност програмских садржаја прати прописани ток наставе, употреба наставних средстава и уџбеника, каталози знања; креативност је више пожељна као производ, него као понашање ученика; вредновање се углавном своди на тестове и задатке објективног типа којима се снима репродукција зацртаног градива; с обзиром на фиксирано педагошко програмирање, мало је простора за непланиране, спонтане васпитне ситуације и креативност учитеља.
- *хуманистички (отворени) курикулум* – заснован на савременим теоријским основама хуманизма, конструктивизма, еманципације и критичке теорије; оријентисан на развој; „усмерен на ученике“ у смислу да им треба омогућити да уче откривајући, пројектно, партнерски, креативно; тежи се педагошки отвореном приступу у коме се развијају социјалне компетенције и ученика и наставника; у складу са Гарднеровим схватањима о мултиплој интелигенцији, сматра се да сваки ученик има бар неку од способности, тако да треба ићи у сусрет учениковим појединачним могућностима; дакле, смисао наставе није у реализацији програма, него у развоју могућности и самопоуздања сваког уче-

ника; флексибилан је избор садржаја и начина рада; упутства су оквирна и омогућавају креативну реализацију у пракси; максимално се цени иницијатива ученика и учитеља; посебно је наглашена социјално-комуникативна компонента отвореног курикулума у смислу начина рада и односа који владају у школи.

Свакако, у пракси се среће и *мешовити модел курикулума* као прелазни тип с нормираног на креативни, хуманистички курикулум савремене школе. Како га Марш (1994) описује, у њему је наставни план више управљачки механизам и оријентир за учитеља с гледишта организације рада, начина извођења и контроле учињеног и достигнутог. Не тражи се енциклопедијска потпуност, већ се нуде курикулумска језгра као радне целине, које учитељ и ученици креативно претварају у пројектне, истраживачке и радне задатке. Притом, учитељ слободно организује рад и бира одговарајуће методе. Дакле, у мешовитом типу курикулума мање је стриктна прописаност, будући да постоје само курикулумски оквири који омогућавају креативност учитеља и већу активiranост ученика у стицању знања, способности и вештина.

Развојни курикулум школе

У новије време, у већини напредних држава, прихваћено је да је школски курикулум средиште свих настојања да се васпитање и образовање учине квалитетним, креативним и просоцијалним чином стицања различитих компетенција. Он се односи на укупну активност школе и представља документ којим се предвиђа начин деловања и утицај вредновања целокупне реализације васпитно-образовног рада на ученике и наставнике. Битно је ставити нагласак на развојност, јер курикулум школе треба непрекидно допуњавати, дорађивати, усавршаваати. Развој-

ни курикулум школе ће у таквим условима бити резултат директног праћења, посматрања, проучавања, мењања услова, средине и особа које учествују у раду школе.

Школски курикулум представља реализацију онога што је пројектовано на вишем, државном нивоу кроз различите аспекте школског живота – организацију, поучавање, учење, методе рада, уџбенике итд. Применом курикулумског приступа школи се омогућава слобода у погледу организације, метода, стилова рада и средстава поучавања. Важно је да свака школа има простор да одређује и развија сопствене циљеве, као разраду циљева који постоје у националном курикулуму. Курикулумско начело аутономије омогућава креирање и реализовање програмских садржаја које сама школа сматра битним и потребним. Може се рећи да на темељу школског курикулума школа развија свој властити идентитет.

Наглашавајући чињеницу да курикулум школе одражава укупност динамике и деловања, Јурић (2005) сматра да чиниоци развијеног школског курикулума обухватају исходишта садржаја и циљева, школски живот, културу школе, ефикасност, наставни менаџмент, личност наставника и њихов сопствени развој.

Развијање курикулума је дуготрајан процес који подразумева постојање развијене унутрашње (у установи) и спољашње (у локалној заједници и држави) инфраструктуре. Остварење развојног плана подразумева читав циклус са незаобилазним корацима између планирања и евалуације – циљеви и пројекти, увођење мера, контрола и преглед, осврт на резултате (Blankertz, 2000; Bogнар – Matijević, 2002). Показало се да је највише времена потребно за процес имплементације у васпитној пракси зато што се на основу ње и широке, квалитетне расправе са учесницима у васпитно-образовном раду школски курикулум даље усавршава.

Јурић истиче да курикулум школе треба усмеравати у више смерова, односно „линија водила“: водити рачуна о квалитету наставе, обезбеђивати што боље услове учења, рационално користити време, омогућити унутрашњу и спољашњу повезаност, подстицати отворену комуникацију, неговати успешну сарадњу школе и родитеља ученика, бринути се о континуитету учења и напредовања.

Основни разлог за стварање квалитетног курикулума јесте чињеница да он суштински утиче на ефикасно задовољење потреба ученика, наставника и родитеља (Milutinović, 2011). То, даље, значи да је за развој квалитетног курикулума неопходно познавање и поштовање основних функција школе. Основна структура школског курикулума одређена је *и репродукцијском и хуманом и педагошком функцијом* савремене школе. Дакле, брига о сталном развоју друштва кроз очување и репродукцију достигнутог нивоа и постојећих садржаја мора бити препознатљива и у школском курикулуму. Она подразумева једнаке шансе за интеграцију појединаца у друштво и њихово оспособљавање за одређена занимања у друштвеној заједници. Структуру школског курикулума одређују и тежње да школа није само средина за учење, него и место живљења наставника и ученика којима се омогућује да израстају у хумане, самосталне, поштене, еманциповане, зреле, одговорне личности (Стојановић, 2009а).

Када се указује на значај осмишљавања развојног курикулума школе, неопходно је експлицитно дефинисати и организациони и педагошки развој сваке школе. Организациони развој се, у суштини, односи на промене услова у оквиру институције и у систему учења, а педагошки на иновације у обликовању наставе и индивидуалне промене (стручно усавршавање наставника). Систем педагошког развоја непосредно утиче на организациони, као и на развој наставе и развој личности учесника. Развој курикулума подразумева промене, иновације,

предвиђање ефикасније унутрашње организације школе, што значи да се односи на дугорочнију перспективу.

Умреженост појединих подручја добре школе Керн и Пишон³ приказана је у Табели 1.

Очигледно је да развојни курикулум школе захтева сложене компетенције директора – визионарску способност (стратегијски менаџмент), социјалне, комуникацијске и сарадничке компетенције (менаџмент људских потенцијала), организацијски менаџмент – способност надзирања рада, способност процењивања образовних захтева у друштвеној средини и стварања партнерских односа у школском окружењу, развијање добрих односа са запосленима у школи, познавање њихових способности, знања и вештина итд. (Гојков, 2006).

Поред значаја школског менаџмента, развијања унутрашњих и спољашњих релација, неговања позитивне атмосфере у школи, адекватног поучавања и учења, централно место у развојном школском курикулуму мора имати и стручно усавршавање свих запослених у школи. Квалитет развоја школе пре свега зависи од компетенција кадра који је у њој запослен. Стога, сви чланови школског колектива (директор, учитељи, наставници, стручни сарадници) морају усавршавати своје стручне компетенције, али и све остале компетенције које су битне за ефикаснији рад (педагошке у ширем и ужем смислу, социјалне, емоционалне, когнитивне, радно-акционе итд.).

Закључак

Крајњи циљ осмишљавања развојног курикулума школе је квалитетнија школа и ефикасније базично васпитање и образовање. Кључна подручја квалитета која он треба да обухвата јесу: учење и поучавање, руковођење школом,

3 Kern, H., Pischon, J., <http://www.teachsam.de/>

Табела 1.

Успех школе	Процес учења и поучавања	Култура школе	Школски менаџмент	Професионалност и лични развој учитеља	Циљеви и стратегије развоја квалитета
Личне компетенције	Унутаршколски курикулум	Социјална атмосфера у школи и разреду	Управљање и школска заједница	Циљно оријентисан лични развој	Школски програм
Стручне компетенције	Организација наставе/ поступање учитеља у настави	Организација школе као животно окружење	Управљање школом и квалитетан менаџмент	Радна и комуникацијска култура у колективу	Унутаршколска евалуација
Социјалне и методичке компетенције	Подршка ученицима и унапређивање оцењивања	Учешће ученица, ученика и родитеља	Управљање и ресурси менаџмента	Лично залагање запослених	Мере за поређење са ученицима у другим школама
Завршетак школе – даљи образовни пут	Подршка ученицима и подстицаји у процесу наставе и учења	Сарадња са друштвеним партнерима	Организација наставе		Документација и промене плана
Задовољство школом и слика о школи	Школско саветовање и брига				

школска клима, професионални развој особља и сарадња школе са друштвеном средином и партнерима. У њему долазе до изражаја карактеристике модерне наставе као процеса активног и партнерског стицања компетенција ученика и учитеља коришћењем разноврсних облика рада, метода, наставних средстава и медијског посредовања.

Квалитетнијем образовању и васпитању доприноси флексибилна школска организација и наставни процес у коме се сваком ученику омогућавају вербални, визуелни и аудитивни подстицаји који ће допринети да развија своје индивидуалне потенцијале. Све то је одређено начином руковођења школом које у савременим условима образовања постаје све комплексније.

Важан циљ који се огледа у квалитетнијем базичном васпитању и образовању ученика зависи од стручног развијања школског курикулума у коме се креира и унапређује подстицајна средина за учење, настава добро структурира, користе разноврсне методе, бирају одговарајући садржаји, подстичу индивидуални капацитети ученика, подстичу њихове креативне способности, омогућава активно и континуирано сучељавање ученика са културом, омогућава рефлексивност сопствене праксе итд.

Посебну пажњу треба усмерити на начине провере знања и способности, праћења, вредновања и оцењивања, на формативну и сумативну евалуацију, водећи рачуна о томе да није могуће све егзактно утврдити, да школски успех

нема израз само у квантификацији, него и у задовољству постигнућима итд. Евалуација рада школе треба да буде оријентисана и на резултате и на квалитет процеса поучавања у датом контексту, чијим се разматрањем и анализом омогућава даљи развој школе и подизање квалитета рада у њој. Будући да резултати истраживања доказују повезаност квалитета наставе, резултата наставе и полазних варијабли ученика (предзнања и др.), мора се проучавати и вредновати процес, а не само исходи наставе. У том случају ће степен остварености циљева бити суштински параметар за вредновање квалитета васпитно-образовног рада и параметар за даље

промишљање смерница за унапређивање базичног васпитања и образовања.

Дакле, битним сматрамо дефинисање развојне стратегије која укључује анализу остваривања постављених циљева школе, планирање даљих активности, анализу постигнућа ученика, као и самовредновање на основу школског курикулума који даље треба развијати. У складу с тим, развојни курикулум школе схватамо као оквир и инструмент за систематично, континуирано планирање и унапређивање рада школе и подизање квалитета базичног образовања и васпитања.

Литература

- Башић, С. (2000). *Концепт и прикривеног курикулума*, Загреб: Напредак, 141(2).
- Blankertz, H. (2000). *Theorien und Modelle der Didaktik*. Weinheim und Munchen: Juventa Verlag.
- Богнар, Л., Матијевић, М. (2002). *Дидактика*, Загреб: Школска књига.
- Böttcher, W. (2004). *Bildungsstandards und Kerncurricula*, Die Deutsche Schule, 8. Beiheft.
- Гојков, Г. (2006). Дидактика и постмодерна. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Gundem, B. B., Hopmann, S. (2002). *Didaktik and/or Curriculum*, New York: Peter Lang.
- Hentig, H. V. (2007). *Kakav odgoj želimo?*, Zagreb: Educa.
- Jackson, F. T. (Ed.) (1992). *Handbook of research on curriculum*, New York: American Educational Research Association.
- Јурић, В. (2005). *Курикулум савремене школе*. Загреб: Педагогијска истраживања, 2, (2).
- Kelly, A. V. (1989). *The Curriculum – Theory and Practice*, London: Paul Chapman Publishing.
- Marsh, C. J. (1994). *Kurikulum – temeljni pojmovi*, Zagreb: Educa.
- Матијевић, М. (1999). Дидактика и образовна технологија, у: Мијатовић, А. (ур.), *Основе савремене педагогије*. Загреб: Хрватски педагошко-књижевни збор.
- Milutinović, J. (2011). *Alternative u teoriji i praksi savremenog obrazovanja – put ka kvalitetnom obrazovanju*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine, Vršac: VŠV.
- Превишић, В. (2007). *Курикулум (теорије – методологија – садржај – структура)*, Загреб: Школска књига.
- Shirley, G. (1991), *Curriculum: Product or Praxis*, London: Palmer Press.
- Стојановић, А. (2009а). Могућности ефикаснијег учења у савременој школи, Зборник радова са десетог међународног зборника знаменитог скупа „Дани Мате Демарина“, Пула/Медулин.
- Стојановић, А. (2009б). Вредновање у основношколском образовању – од традиције до иновација, Иновације у настави, Београд: Учитељски факултет.

- Стојановић, А., Г. Гојков, Р. Грандић, М. Стипић, М. Царић, М. Узелац, Ј. Максимовић, А. Негру (2010). *Критичке теорије у педагогији*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Šoljan, N.N. (2003), *Pedagojska znanost na prijelazu u 21. stoljeće: kontekstualizacija pedagojskih razvoja*, Zagreb: Napredak, 144 (2).
- <http://www.teachsam.de/>

Summary

Curricular approach to organisation of the pedagogical-educational work today is considered to be the core of contemporary educational policy, as well as modern pedagogy and didactics. The stress is on aims in the curriculum, as well as on tasks and contents which have to be operational, realised and valuable. The basic reason for creating the curriculum of a great value is the fact that it basically influences efficient satisfaction of the students', teachers' and parents' needs.

Developmental curriculum of the school can be considered to be the frame and instrument for systematic, continuous planning of the school work and raising the level of quality of basic educating and pedagogical work from different reasons. It refers to the entire activity of the school and presents the document which predicts the way of dealing and the influence of valuating the whole realisation of the pedagogical-educational work of students and teachers. Development of the school curriculum means changes, innovations, predicting more efficient inner organisation of the school. Characteristics of the modern school are seen in it as the process of active and partner gaining competencies of students and teachers using different methods of work, methods, teaching means and teaching materials and media mediating. Quality of basic pedagogical work and education depends on the expert development of professional development of the school curriculum in which encouraging environment is created, teaching is well structured, different methods are used, individual capacities of students are used, creative abilities are used, active and continuous facing the students with cultures, enable own praxis reflection.

Key words: *curriculum, curricular approach, curricular concepts, developmental curriculum, developmental curriculum of the school, quality of pedagogical work and education.*

Прегледни
рад

Катарина Завишин¹
Филолошки факултет, Београд



Билингвална настава из перспективе језичке политике и планирања: смернице за пројекат билингвалне наставе на италијанском и српском језику у средњим школама

Резиме: Билингвална настава која подразумева употребу мајерне и страног језика у образовању представља значајну новину у савременој настави. Овакав концепт образовања представља један од циљева европске језичке политике у оквиру ширења вишејезичности и интеркултуралности у Европи. Поред тога, резултати истраживања указују да ученици који похађају овакав облик наставе достижу висок ниво језичких компетенција на страном језику, за разлику од ученика који прате традиционалну наставу страног језика. Међутим, потребно је напоменути да је за увођење оваквог облика наставе у образовни систем једне земље неопходно пажљиво планирање како на нивоу планова, програма и наставног кадра, тако и из перспективе језичке политике и планирања. Од 2004/2005. школске године одлуком Министарства просвете и спорта билингвална настава је уведена у Трећој београдској гимназији и то на француском и италијанском језику. Циљ нашег рада јесте да прикажемо тренутну организацију билингвалне наставе на италијанском језику, али и смернице за даљи рад на основу досадашње искуства у настави као и на основу примера из праксе неких европских земаља. Такође, сматрамо да би приказано стање у билингвалној настави и смернице за даљи рад биле од изузетног значаја за предстојеће пописивање Меморандума између Републике Италије и Републике Србије у вези са оснивањем двојезичних школа у Републици Србији на италијанском и српском језику.

Кључне речи: билингвална настава, италијански језик, језичка политика, језичко планирање, средњошколски ниво.

Увод

Језичка политика најчешће се дефинише као стратегија или смерница коју примењује једна држава или државни орган у вези са језиком. Примена ове политике спроводи се кроз језичко планирање које се односи на све активности

и иницијативе које спроводи једна влада и њени органи, а у вези су са избором језика или језичког варијетета који ће се користити у друштву, односно бити у службеној употреби (Santipolo, 2006: 57).

Под појмом билингвалне наставе најчешће се подразумева употреба мањинских језика у образовању, чиме се подржава политика

¹ katarina.zavisin@gmail.com

двојезичног и вишејезичног образовања. Међутим, често су билингвални пројекти изазивали опречна мишљења. С једне стране, очување матерњег језика развија културну различитост, појачава осећај етничког идентитета и доприноси психолошкој сигурности детета. Да би се ови циљеви постигли, потребно је да се спроведу двојезични програми током целог школовања. С друге стране, сматра се да стално двојезично образовање може ојачати друштвене поделе, те деца могу остати „заробљена“ у свом матерњем језику и не постизати резултате на језику већине, што смањује њихове могућности да напредују (Кристал, 1987:366).

Поред наведеног значења, билингвална настава подразумева и употребу страног језика у образовању напоредо са матерњим језиком. Наиме, у овом облику наставе подучава се један или више наставних предмета на страном језику, при чему страни језик има такозвану посредну улогу у преношењу наставних садржаја.

У нашем раду реч је о билингвалној настави у којој се поред матерњег језика (српског) користи и страни језик (италијански) у оквиру средњошколског образовања у Србији са посебним освртом на овај облик наставе из перспективе језичке политике и планирања.

С обзиром на то да предстоји потписивање Меморандума² између Србије и Италије у вези са оснивањем и признавањем билингвалног пројекта на италијанском и српском језику у Трећој београдској гимназији, циљ нам је био да у описаним примерима нађемо елементе који би се могли применити у овом моделу билингвалне школе.

Такође, на основу кратког приказа организације овог облика наставе у Италији и Шпа-

нији, настојали смо и да се осврнемо на садашњу организацију билингвалне наставе у Србији у средњој школи и истакнемо неопходне кораке које би, по нашем уверењу, било неопходно предузети.

Образовна језичка политика и Европска унија

Сматра се да једна од најважнијих мера у којој се испољава језичка политика неке земље јесте обезбеђивање језичког образовања деце. У вези са тим, могуће је поставити питање које језике и језичке варијетете треба предавати у школама, у ком узрасту и колико дуго. Ова питања доводе се делимично у везу са наставом и учењем страних језика, али су много важнији „они чиниоци који проистичу из политике власти и популарног мишљења, где се могу уочити најразличитији ставови“ (Кристал, 1987:366). У вези са политиком једне власти, примећено је да се језици могу активно подржавати, пасивно толерисати, намерно игнорисати, јавно осуђивати или, чак, забрањивати (ibid.).

Институција која се у оквиру Европске уније бави питањима језичке политике јесте Европска комисија (енгл. *Commission of the European Communities*). Наиме, објављивањем Беле књиге (1996) под насловом *Teaching and Learning: Towards the Learning Society*, Европска комисија је указала на потребу да се побољша квалитет учења страних језика. Један од предлога који садржи тај документ подразумева и могућност да се у средњим школама уведе учење нејезичких предмета на страном језику. Такође, настојања европске језичке политике учења страних језика (детаљно представљене и у Заједничком европском референтном оквиру за учење, наставу и евалуацију језика Савета Европе) садрже такође овај предлог у могућим сценаријима курикулума представљеним 1998. године Министарском савету Савета Европе (Вучо, 2007b).

2 Реч је о Меморандуму о сарадњи (итал. *Memorandum d'intesa*) између Републике Италије и Републике Србије у вези са оснивањем двојезичних школа на италијанском и српском језику. Меморандум ће представљати део договора о међукултурној сарадњи између две земље.

Такође, у документу који се односи на препоручени висок ниво вишејезичности у Европи, истакнута су два смера у којима се ова тематика развија: учење језика (мултилингвална компетенција) и језичка медијација (превођење, усмено и писано у различитим облицима). Посебно је наглашена улога језика у успостављању интеркултурних дијалога у свим сферама друштвеног живота (образовање, економија, политика и сл.) (Филиповић, 2009: 70).

Билингвална и CLIL настава

Билингвална настава подразумева програме у којима се подучава један или више наставних предмета на страном језику при чему страни језик има такозвану посредну улогу у преношењу наставних садржаја. Термин CLIL (енгл. *Content and Language Integrated Learning*) означава овакав начин интегрисаног усвајања страног језика и нових садржаја. Наиме, на основу коришћења страног језика у овом контексту, користи се термин посредни језик (енгл. *vehicular language*) како би се јасније приказала његова улога у споменутом контексту (Serragiotto, 2003).

Традиционално, у оквиру CLIL наставе разликујемо четири врсте билингвалних програма: дуални (енгл. *dual language*), замена језика (енгл. *language switch*), „урањање“ у језик по канадском моделу (енгл. *Canadian Immersion*) и прелазно билингвално образовање (енгл. *transitional bilingual education*). Први програм подразумева употребу два језика током целокупног школовања. Други модел односи се на употребу једног језика до одређеног степена школовања, док се неки други језик користи у даљем школовању. Урањање у језик по канадском моделу подразумева вођење наставе на страном језику у почетној фази школовања, те се постепено уводи и први језик, док истовремено траје настава на страном. Прелазно билингвално образовање користи матерњи језик ученика у крат-

ком периоду који служи као мост ка учењу страног језика (Brisk u Spolsky, 1999: 312).

Поред примене различитих метода и техника, за CLIL наставу је од изузетне важности и степен употребе матерњег и страног језика, односно присутност билингвалних или искључиво страних наставника. Наиме, у наставној пракси се показало да су се јавили одређени проблеми са групом ученика који су били изложени секвенцијалном билингвизму³ и усвајали страни језик у почетним стадијумима школовања. Реч је о истраживањима програма урањања у језик у Канади која су спроведена на енглеским ученицима који су учили француски језик. Наиме, добре резултате остварили су они ученици које су подучавали билингвални наставници. Аутори истраживања закључили су да је до успеха дошло услед доброг планирања наставе као и чињенице да су ученике подучавали наставници који су разумели и користили енглески језик, док је француски био страни језик свим ученицима. Са друге стране, ученици који су били изложени искључиво страном језику у такозваном „потони или пливај“ контексту (енгл. *sink-or-swim context*) одавали су утисак да поседују висок ниво компетенције у свакодневном разговору. Међутим, они су били неуспешни у усвајању академског језика што је утицало на њихово даље школовање. Наиме, ови ученици нису били у могућности да досегну академски ниво знања на страном језику, а исто тако нису имали прилике ни да развију ову језичку компетенцију на матерњем језику будући да се он није користио у школи (Cummins & Swain, 1986: 211).

Наведени резултати упућују на закључак да је неопходно пажљиво испланирати увођење

3 Традиционално, разликујемо два облика билингвизма: симултани (енгл. *simultaneous*) и секвенцијални (енгл. *sequential*). Симултано усвајање језика везује се за истовремено усвајање два језика у породици у којој родитељи немају исти матерњи језик, док се секвенцијално односи на околности у којима дете накнадно усваја други језик.

другог језика у наставу, као и програма који ће се одвијати на матерњем језику како би се задржала употреба матерњег језика и проширила на нове области. Тако организована билингвална настава може дати позитивне резултате.

Билингвална и CLIL настава у Европи

Током седамдесетих и осамдесетих година прошлог века све више школа у Европи почело је да, у складу са правом на билингвално образовање, уводи два језика, од којих један није матерњи језик ученика. Главне разлоге за овај поступак налазимо у жељи да се очувају мањински језици којима прети опасност од нестајања јер се не предузима одговарајућа заштита, као и у намери да се обогати избор језика у настави и уједно побољша њихово усвајање. Главни покретач у развијању овакве свести је Европска комисија, која, у складу са тежњом да се очува и развија вишејезична и вишекултурна Европа, захтева од сваке земље чланице да чува мањинске језике који су присутни на њеној територији. Такође, комисија сматра да је пожељно да сваки грађанин Европске заједнице говори три језика, од којих је један матерњи. У вези са тим, истакли бисмо да је од посебног значаја предлог Европске комисије да се користи један страни језик Европске уније као посредни језик (енгл. *vehicular language*) у настави што управо представља основ за билингвалну наставу (Coonan, 1999:57).

Као пример билингвалне наставе на страном језику истакли бисмо тренутну организацију у Италији и Шпанији.

Наиме, у складу са реформом италијанског школског система од 2008. године, за сваки смер гимназије предвиђено је подучавање једног нејезичког обавезног предмета на страном језику за ученике свих разреда. Поред тога, за гимназије језичког смера предвиђено је у првом циклусу изучавање једног нејезичког предмета на једном страном језику, док се у другом препоручује да се један нејезички предмет изводи

на страном језику који би био другачији од оног у првом циклусу. Такође је наглашено да се избор другог страног језика спроведе у складу са захтевима ученика и родитеља⁴.

У Шпанији⁵ налазимо такозвани андалузијски модел билингвалне наставе која укључује поред државног званичног језика и један страни језик. Наиме, у основној школи CLIL настава је заступљена са 30 до 50% од укупног броја часова курикулума, што подразумева 3,5 сати недељно. У средњој школи овај број часова варира у зависности од изабраног програма, и у просеку он износи од 3 до 4 сата недељно, док се трећина наставе одвија на енглеском језику. Када је реч о равнотежи између садржине и језика, она је прилично уједначена иако незнатно усмеренија ка садржини. У средњој школи наглашена је употреба страног језика у преносу садржине, укључујући и наставу језика.

У вези са усавршавањем наставног кадра и стручне подршке, истакли бисмо да није предвиђена CLIL обука пре укључења наставника у наставу, иако су се у последње време појавили одређени мастер курсеви у вези са CLIL-ом. Са друге стране, одређени центри за усавршавање наставника (енгл. *Teacher Training Centres*) организују курсеве страних језика и методике наставе које наставници могу „похађати директно“ или пратити посредством интернета. Поред тога, наставници ангажовани у CLIL настави имају и подршку државе која им омогућава да похађају курсеве у иностранству. Такође, могуће је да школа повремено обезбеди асистен-

4 Детаљније о томе на интернет сајту италијанског Министарства просвете (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca). http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/index.html

5 Описани модел у Шпанији преузет је из чланка: Martín, M.J.F. (2008). CLIL implementation in Spain: an approach to different models. У: Coonan, C.M. (прир.). *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento* (221–231). Venezia: Università Ca' Foscari Venezia.

та за страни језик (енгл. *language assistant*) преко Европске комисије за програм перманентног образовања чији је задатак да сарађује са наставником нејезичког предмета, као и са наставником страног језика.

Језички ниво страног језика у билингвалним школама је следећи: у основној школи ученици почињу са нивоом А1⁶, а завршавају је са нивоом А2 или Б1. На почетку средњег образовања ученици поседују ниво А2, а након завршене средње школе достижу ниво Б2.

Билингвална и CLIL настава у Србији

Право на опште образовање и на образовање на српском језику као матерњем језику, као другом језику и(или) на једном од мањинских језика, као и право да се учи одређени страни језик, регулисани су законима и одредбама Републике Србије. Тако се целокупно основно и средње образовање може одвијати на матерњем језику (српском или на једном од језика мањина⁷) (Филиповић и др., 2007:229). Такође, припадници мањинске заједнице могу похађати школу заједно са члановима већинске заједнице, те у том случају могу пратити курс „матерњег језика са елементима националне културе“ (Стојановић, 2005. у Филиповић и др., 2007) или похађати билингвалну наставу на српском и једном од мањинских језика. Ученици који похађају наставу на језицима националних мањина обавезни су да похађају наставу српског као нематерњег језика (Звекић-Душановић & Добрић, 2007:341).

6 Заједнички европски референти оквир (ЗЕРО) нуди шест нивоа компетенције који се могу користити као маркери прогреса у процесу учења за све живе језике. Ових шест нивоа класификовани су у три групе: 1. кандидат почетник (*Basic User*) припада језичким нивоима А1 и А2; 2. напредни кандидат (*Independent User*) поседује знање језичких нивоа Б1 и Б2; 3. самостални кандидат (*Proficient User*) одговара језичким нивоима Ц1 и Ц2.

7 Мађарски, словачки, румунски, русински, хрватски, албански и ромски.

Међутим, начин остваривања двојезичног наставног плана и програма код овог облика наставе није прописан никаквим одредбама. Стога, надлежни за организовање наставе слободно тумаче споменуто право, те се најчешће на језику националне мањине остварује настава предмета помоћу којих се развија и негује национална посебност (историја, ликовна и музичка култура). Наиме, у оквиру тих предмета одређене наставне јединице предају се на језику мањине (до 30% градива). Овакав облик двојезичне наставе организује се само за припаднике бугарске националне мањине (Вучо, 2007а: 269).

Политика учења страних језика је деценијама била одвојена од опште образовне језичке политике. Наиме, присуство страних језика у образовном систему Србије гарантује Министарство образовања и спорта Републике Србије (Филиповић и др., 2007:229). Институционализована настава страних језика уведена је у Србији у току четврте декаде XIX века. Избор језика најчешће је зависио од политичких и културних утицаја земље чији би језик био изабран у настави. Тако су француски и немачки језици били најзаступљенији пре Првог светског рата и између два светска рата, потом руски после Другог светског рата, док се енглески највише учио у другој половини XX века. Почетком XXI века енглески је најзаступљенији страни језик у образовном систему Србије, док се поред њега може учити и француски, немачки, руски, италијански и шпански (Филиповић, 2009:67).

Министарство образовања Србије покрећуло је 2000. године неколико пројеката које су подржале многе међународне институције попут Светске банке и Савета Европе са циљем да се осавремени општи образовни систем у земљи. Нови курикуларни оквир за стране језике подразумева централни положај ученика у наставном процесу, интердисциплинарни и модулари приступ настави. Такође, овим курикулумом предвиђено је да се најмање два стра-

на језика уче током дванаест година основног и средњег образовања, као и три или више језика са статусом изборних предмета. У оквиру овог пројекта омогућено је и увођење билингвалне наставе на страном језику у основној и средњој школи (Филиповић et al., 2007:234).

Од 2004/2005. школске године, одлуком Министарства просвете и спорта, билингвална настава на страном језику уведена је у Основној школи „Владислав Рибникар“ и у Трећој београдској гимназији. С обзиром на то да закон не дозвољава у основној школи наставу на страном језику, у Основној школи „Владислав Рибникар“ настава се спроводи на основу огледа двојезичне наставе на српском и француском језику у основном образовању и васпитању. У Трећој београдској гимназији настава се одвија на основу пројекта двојезична настава на српском и француском језику, односно на српском и италијанском језику (Вучо, 2006:41).

У Решењу⁸ којим се Трећој београдској гимназији даје сагласност да почев од школске 2004/2005. године у посебним одељењима првог разреда остварује део наставног програма и плана на француском, односно италијанском језику, истакнуто је да је предвиђено да се двојезична настава остварује у сва четири разреда гимназије по прописаном наставном плану и програму за гимназије на српском језику у обиму од најмање 55%, а највише 70% од укупног фонда часова на годишњем нивоу, и остваривање дела наставе на француском односно италијанском језику у обиму од најмање 30%, а јавише 45% од укупног фонда часова на годишњем нивоу. Такође, у Решењу налазимо и податак да се матура полаже у складу са законима о средњој школи и основама система образовања и васпитања, уз обавезу да ученици најмање један наставни предмет полажу на француском, односно италијанском језику, у писменој форми и усмено (ibid.).

8 Решење Министарства просвете и спорта (24.05. 2004), број: 022-05-00067/2004-03.

Билингвални модел у Трећој београдској гимназији: настава на италијанском и српском језику

У Трећој београдској гимназији се од школске 2004/2005. године користи дуални програм који подразумева употребу српског и италијанског језика у подучавању одређених предмета током целокупног школовања (Вучо 2006: 51). Наиме, одређене предмете предају локални наставници који, поред одређеног нивоа познавања страног језика (неопходан ниво за самостално подучавање јесте Б2 ЗЕРО-а), морају имати и признато универзитетско знање нејезичке материје коју предају. У циљу остваривања наведених захтева, предавачи укључени у билингвални пројекат похађају курсеве италијанског језика у организацији Италијанског института за културу у Београду, као и курсеве језика при Универзитетима за странце у Италији (Вучо, 2006: 52).

Поред тога, наставници италијанског језика имају могућност да похађају припремну наставу у Трећој београдској гимназији за полагање међународно признатог сертификата CILS DUE⁹ који одговара нивоу Б2 ЗЕРО-а. Тражени ниво за упис у први разред двојезичне наставе за италијански језик јесте А2 ЗЕРО-а.

У школској 2010/2011. години настава у двојезичним одељењима на италијанском језику изводи се према следећем плану: у првом и другом разреду настава на италијанском језику се одвија из следећих предмета: историје, физике, латинског језика, информатике и ликовне културе (укупно девет часова недељно); у трећем разреду обухваћени су следећи предмети: историја, физика, филозофија и ликовна култура (осам часова недељно) и у четвртном разреду: историја, филозофија и ликовна култура са седам часова недељно.

9 CILS (Certificato di Italiano come Lingua Straniera) јесте међународно признат сертификат који издаје Универзитет за странце у Сијени.

Часове страног језика воде два наставника: страни наставник, који посвећује првенствено пажњу на развијање усмене и писане продукције код ученика, и локални наставник, чији је главни предмет наставе формални аспект језика. Оба наставника раде посебно на развијању рецептивних вештина код ученика, што је и у складу са наведеним захтевима CLIL наставе. Настава италијанског језика одвија се у складу са Наставним планом и програмом огледа италијанског језика као првог страног језика у гимназији¹⁰.

Међутим, с обзиром на специфичност билингвалне наставе и потребе ученика за већим бројем часова страног језика, дошло је до мањих измена у броју недељних часова по разредима, па је и он повећан тамо где су то организационе околности допустиле. Тако на пример, уместо два часа недељно у првом разреду, ученици имају укупно три часа (један час са локалним наставником и два са страним); у другом разреду прописана су три часа недељно и такав план се и спроводи (два часа са локалним наставником и један са страним); у трећем разреду, уместо прописаних пет часова, ученици имају шест часова (два са локалним наставником и четири са страним); док у четвртој години уместо четири часа, ученици имају пет часова недељно (два са локалним наставником и три са страним).

У складу са тестирањем продуктивних и рецептивних вештина¹¹ код ученика сва четири разреда,¹² спроведеним у школској 2009/2010. години, дошло се до следећег дефинисања језичких нивоа: у првом разреду одређена је рецептивна компетенција на нивоу Б1.1, док је продуктивна на нивоу А2.2; у другом разреду

рецептивна компетенција одговара нивоу Б1.2, продуктивна нивоу Б1.1; у трећем разреду рецептивна способност је на нивоу Б2.1, док је продуктивна на нивоу Б1.2; у четвртом разреду рецептивна компетенција је на нивоу Б2.2, док је продуктивна на нивоу Б2.1. Уџбеници који се користе у настави одговарају наведеним нивоима.¹³

Смернице за Меморандум

На основу примера европских модела билингвалне наставе и описа билингвалне наставе на италијанском и српском језику у Трећој београдској гимназији, изложићемо неке предлоге који би се могли разматрати у оквиру предстојећег потписивања меморандума између Републике Италије и Републике Србије.

Наиме, сматрамо да је тражени језички ниво (А2) ученика приликом уписа у гимназију у складу са потребама овог облика наставе у првом разреду, на шта указују и резултати током каснијег школовања (детаљније о томе у: Вучо, 2007а). Такође, на основу спроведених тестирања језичких компетенција ученика и одређивања језичког нивоа, резултати потврђују да ученици поседују ниво Б2 који им омогућава да постану независни кандидати и као такви „користе се страним језиком у вези са конкретним и апстрактним садржајем, као и стручним текстовима, а посебно им омогућава праћење семинара и предавања,¹⁴ што је неопходно за похађање факултетске наставе. Такође, описани језички нивои су у складу и са наведеним европским моделима (претходно споменути андалузијски модел).

13 У настави се користе следећи уџбеници: за први разред – Marin, T. Magnelli, S. (2009). *Nuovo Progetto italiano 1*. Roma: Edilingua; други и трећи разред – Marin, T. Magnelli, S. (2009). *Nuovo Progetto italiano 2*. Roma: Edilingua i četvrti razred – Marin, T. (2008). *Nuovo Progetto italiano 3* Roma: Edilingua.

14 ЗЕРО, 2002: 101.

10 Детаљније о томе у Просветном гласнику (2001:56).

11 Продуктивне вештине подразумевају вештину говора и писања, док се рецептивне вештине односе на разумевање усмене и писане продукције.

12 Тестирање извршено уз помоћ CILS тестова. Тестове спровели локални и страни наставник.

С тим у вези, сматрамо да би меморандум морао пружити одређене административне олакшице за ученике билингвалне наставе које би им омогућиле директну проходност на факултете у Италији, а односиле би се на ослобађање ученика од пријемног теста за италијански језик на италијанским факултетима.

У вези са стручним усавршавањем наставника, истакли бисмо да је неопходно, уз додатне припреме које се односе на језичко усавршавање, укључити наставнике у обуку чији је предмет развијање способности наставника да планира и организује дидактичке активности у складу са потребама CLIL наставе.¹⁵ Поред тога, сматрамо да би наставници требало и да се повежу са европским колегама које су укључене у сличне пројекте и са којима би размењивали искуства и решавали дидактичке проблеме нејезичких предмета. Такође, сматрамо да је неопходно обезбедити и стално усавршавање наставника страног језика и нејезичких предмета из области методике наставе и страног језика по угледу на пример из Шпаније (директно похађање курсева или путем интернета).

У складу са описаним истраживањима у којима се огледа значај присуства билингвалних наставника (Cummins & Swain, 1986. у Letts, 1999: 211), сматрамо да је такође неопходно омогућити присуство додатног италијанског наставног кадра. Наиме, у наставној пракси је примећено да локални наставник италијанског језика (професор италијанског језика и књижевности) као и страни лектор (професор историје, филозофије и италијанског језика и књижевности) нису у могућности да у потпуности пруже стручну подршку наставницима одређених нејезичких предмета као што су природне науке. Сматрамо да би присуство страног наставника који предаје природне науке било од велике

користи као подршка локалним наставницима у обради градива, организовању пројеката и примени различитих техника у настави тих предмета. Недостатак овакве стручне подршке често је узрок језичке несигурности код локалних наставника којима је понекад нарушена фигура ауторитета код ученика.

Када је реч о организацији појединачних предмета, неопходно је спровести детаљну анализу српских и италијанских курикулума, те, у складу са дидактичким потребама, приступити изради заједничких програма и одредити број часова страног језика и нејезичких предмета. С тим у вези, сматрамо да би меморандумом било неопходно обезбедити стварање мешовите комисије и радне групе која би одредила ове потребе, али и повремено процењивала остварене резултате и у складу са њима вршила неопходне измене и допуне. Тако, на пример, у првом разреду према наставном плану за гимназију друштвено-језичког смера прописано је да ученици имају математику четири часа недељно, док су за хемију, физику и први страни језик предвиђена два часа недељно¹⁶. У нашем случају ученици прате предавања математике на српском језику, док се хемија и физика предају на италијанском језику. Сматрамо да су два часа у првом разреду за италијански језик недовољна да задовоље захтеве билингвалне наставе, али и да је неопходно повећати недељни фонд часова из оних предмета које ученици прате на страном језику.

Такође, на основу примера из европских билингвалних модела, сматрамо да би било неопходно постепено уводити CLIL наставу на италијанском језику у основним школама у којима се већ учи италијански језик: према подацима из 2008. године (Шуваковић у Ковачевић и др.,

15 Таква врста обуке организована је при Универзитету Са' Foscari у Венецији (детаљније о томе у: Serragiotto, 2008:275).

16 Детаљније о томе на интернет сајту Владе Републике Србије: Министарство просвете и науке – Правилник о наставном плану и програму за гимназију - <http://www.mp.gov.rs/propisi/propis.php?id=44>.

2009:480) у Србији¹⁷ постоји 31 основна школа у којој се италијански изучава као редовни предмет, а од тога четири основне школе налазе се у Београду. Мишљења смо да би овим пројектом требало да буду укључена најмање два нејезичка предмета од којих би један припадао природним, а други друштвеним наукама. На овај начин ученици би већ на nižем узрасту, поред основних комуникативних компетенција које се обично стичу учењем страног језика на основношколском нивоу, започели и развој посебних, когнитивно сложенијих, способности (као што су креативно мишљење, решавање проблема и слично), неопходних за праћење интегрисане наставе страног језика и наставних предмета, што билингвална настава подразумева.

Закључак

Бројна истраживања указују да у формалним образовним условима истовремена употреба матерњег и страног језика води побољшању когнитивних способности ученика, али и лакоћи усвајања страног језика (Danesi, 1999; Cummins & Swain, 1986. у Letts, 1999: 211; Titone, 1999). С тим у вези, нове тенденције у језичкој политици

и планирању у европским земљама теже да омогуће спровођење билингвалне наставе, било да је реч о употреби мањинског и доминантног језика заједница, или страног и матерњег језика.

Мишљења смо да оваква настава недвосмислено води ка позитивним резултатима, како за појединца (усавршавање језичких и когнитивних компетенција), тако и за заједницу (очување вишејезичности и мултикултуре). Међутим, истакали бисмо да је неопходно обезбедити чврсту и добро организовану структуру свакој иницијативи на овом плану. Наиме, споменута структура подразумева како подршку на стручном плану, тако и на плану језичке политике и планирања у складу са специфичним потребама сваке средине и одабраним моделом билингвалне наставе.

Поред изнетих предлога за унапређење CLIL наставе у Трећој београдској гимназији, сматрамо да би било корисно стручњацима и свим учесницима у креирању језичке политике и планирања у Србији скренути пажњу на могућност увођења CLIL наставе у свим профилима средњих школа, на шта указује поменути пример реформе италијанског образовања.

Литература

- Brisk, M.E. (1999). Bilingual Education, У: Spolsky, B. (прир.). *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. (311–315). Cambridge: Cambridge University Press.
- Влада Републике Србије: Министарство просвете и науке, Правилник о наставном плану и програм за гимназију, <http://www.mp.gov.rs/propisi/propis.php?id=44> (веб страни приступљено 10.09.2011).
- Вучо, Ј. (2007а). Језици у формалном образовању у Србији, У: *Српски језик и друштвена кретања* (263–278), Крагујевац.
- Вучо, Ј. (2007б). Компетенције наставника у двојезичној настави. У: Вучо, Ј. (прир.) *Улога наставника у савременој настави језика*, Никшић: Филозофски факултет.
- Вучо, Ј. (2006). У потрази за сопственим моделом двојезичне наставе. У: *Иновације у настави*, бр.19. (41–54), Београд: Учитељски факултет.

¹⁷ Нису укључени подаци за Аутономну Покрајину Косово и Метохија

- Danesi, M. (1999). *Educazione bilingue: miti e realtà*, Y: Balboni, P.E. (прir.) *Educazione bilingue* (5–12), Perugia: Guerra Edizioni. Soleil.
- Заједнички европски оквир за учење, наставу и оцјењивање језика (2002), Подгорица.
- Звекић–Душановић, Д. Добрић, Н. (2007). Неке могућности примене савремених методичких система у настави српског као нематерњег језика, Y: Вучо, Ј. (прir.) *Савремене тенденције у настави језика и књижевности* (341–350), Београд: Филолошки факултет.
- Кристал, Д. (1987). *Кембричка енциклопедија језика*. Београд: Нолит.
- Letts, C. (1999). *Becoming Bilingual*. Y: Spolsky, B. (прir.) *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics* (209–211), Cambridge: Cambridge University Press.
- Martín, M.J.F. (2008). CLIL implementation in Spain: an approach to different models, Y: Coonan, C.M. (прir.) *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento* (221–231), Venezia: Università Ca' Foscari Venezia.
- MIUR. Regolamento dei licei. Qaudri orari. http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/novesuperiori/index.html (веб страни приступљено 10.09.2011).
- Просветни гласник (IV, 2001). Београд: Службени гласник.
- Решење Министарства просвете и спорта (24.05.2004), број: 022–05–00067/2004–03.
- Santipolo M. (2006). *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, Torino: UTET Università.
- Serragiotto, G. (2003). Il CLIL: una nuova metodologia, Y: Serragiotto, G. *C.L.I.L. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, (3–13). Perugia: Guerra Edizioni, Welland Ontario: Soleil.
- Serragiotto, G. (2008). La certificazione metodologica dell'insegnante CLIL, Y: Coonan, C.M. (прir.) *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento* (275–284), Venezia: Università Ca' Foscari Venezia.
- Стојановић, Б. (2005). Законска регулатива о образовању на језицима националних мањина, Y: Ердељ, Л. (прir.) *Изазови образовања на мањинским језицима*. (48–54), Нови Сад: Педагошки завод Војводине.
- Titone, R. (1999). Il fattore età nell'acquisizione linguistica (L1e L2). dimensioni di un meta-problema, Y: Balboni, P.E. (прir.) *Educazione bilingue* (31–44), Perugia: Guerra Edizioni Soleil.
- Филиповић, Ј. (2009). *Моћ речи. Оілеги из критичке социолінгвистике*. Београд: Задужбина Андрејевић.
- Филиповић, Ј. Вучо, Ј. & Ђурић, Љ. (2007). Critical Review of Language Education Policies in Compulsory Primary and Secondary Education in Serbia, Y: *Current Issues in Language Planning* (222–242), Vol.8, N.1 Channel View Publication.
- Coonan, C.M. (1999). Nuovi orientamenti nell'educazione bilingue in Evropa, Y: Balboni, P.E. (прir.) *Educazione bilingue* (57–77), Perugia: Guerra Edizioni. Soleil.
- Cummins, J. Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education*, New York: Longman.
- Шуваковић, А. (2009). Институционализовано учење страних језика и увођење италијанског језика у основношколски систем у Србији, Y: Ковачевић, М. Младеновић, Р. Рамић, Н. Поломац, В. (прir.) *Савремена проучавања језика и књижевности*. (473–485), Крагујевац: Филолошко–уметнички факултет.

Summary

Bilingual teaching which includes mother tongue and a foreign language in educating represents an important issue in contemporary teaching. This concept of education represents one of the aims of European language policy in the frame of widening multilingualism and interculturality in Europe. Apart from this, results of the research show that students attending this form of classes achieve a high level of language competencies, in comparison to students who attend traditional classes of a foreign language. But, it is necessary to stress that introducing this sort of teaching into the educational of a country, it is necessary to plan a curricular, planning and staff matters from the perspective of the language policy and planning. In the school year 2004/2005 upon the decision of the Ministry of Education, bilingual teaching is introduced in the Third Belgrade High School in French and Italian. The aim of our paper is to represent the current organisation of the bilingual teaching in Italian, but directions for further development based on the experience in etching in European countries. We also think that the shown state in bilingual teaching and directions for further work would be of a great significance for the future signing of the Memorandum between the Republic Italy and the Republic of Serbia considering foundation of bilingual schools in the Republic of Serbia in Italian and Serbia.

Key words: *bilingual teaching, Italian, language policy, language planning, high-school level.*

**Dr. Euphrosyne Efthimiadou¹**

Ecole de l'Air hellénique, Grèce

Кратки научни
прилог

Quelles compétences discursives peut-on cultiver en classe de langue en vue d'innover dans le groupe?



Résumé: La langue se présente non seulement comme un système de signes pour établir une approche fonctionnelle mais aussi comme un moyen d'expérimenter des savoirs. Sous cet aspect, il s'avère important d'étudier le processus des compétences discursives, qui pourraient promouvoir des actions efficaces. Un plan d'action qui viserait à atteindre ces objectifs pourrait suivre le schéma suivant : a) Observer, b) Porter un jugement et hiérarchiser les éléments, c) Réagir par analogie et/ou combiner des éléments, d) Recourir à la divergence et réagir par contraste, e) Tendre à l'originalité. D'autre part, l'instauration des stratégies de motivation du groupe sollicite la spontanéité naturelle de la part du participant et le conduit à envisager ses réels problèmes. Quant à la mise en œuvre des situations constructives, elles visent à cultiver les compétences discursives du groupe tout en recourant aux nouvelles applications des TICE. Ainsi, l'apprenant vit son apprentissage au sein d'une situation authentique où il souligne sa présence par l'emploi varié des formes expressives. L'innovation est, d'une part, une tactique adoptée par l'animateur afin de faire susciter la créativité des apprenants, et, d'autre part, une initiation progressive des sujets qui les amènera vers l'élaboration des compétences discursives.

Mots-clés: Compétences discursives, Techniques de motivation, Situations constructives, Expérimentation des savoirs.

La langue se présente non seulement comme un système de signes pour établir une approche fonctionnelle mais aussi comme un moyen d'expérimenter des savoirs. Si l'on s'intéresse à définir le processus de l'apprentissage d'une langue, il est important de définir la nature et l'exécution de la tâche à entreprendre afin de cultiver des compétences discursives. Car la dimension discursive fait partie intégrante des

tâches dans lesquelles les participants s'engagent afin de cultiver des compétences à l'oral, à l'écrit ou même en interaction. Sous cet aspect, il s'avère important d'étudier, d'une part, le processus des compétences discursives, et d'autre part, de mentionner des stratégies de motivation du groupe avant de procéder à l'instauration des situations constructives à l'aide des nouvelles technologies. C'est à l'enseignant surtout d'amener progressivement les participants à élargir, à

¹ efrosin13@yahoo.com

approfondir et à mieux gérer leurs ressources afin de passer à l'exploration des formes expressives.

Le processus des compétences discursives.

„Selon les chercheurs en la matière (Bronckart, 2003), les textes, composant un discours, relèvent d'un genre qui constitue une unité communicative dont la fonction est d'effectuer une action langagière. Ainsi, les genres discursifs sont des unités linguistiques, composés de segments qui constituent des textes selon différentes modalités. D'un côté, ils sont la fonction de l'expérience humaine, de la communication verbale et la façon dont celle-ci est articulée, de l'autre ils sont perçus en tant que catégorisation de la communication verbale. Cette approche des genres discursifs concerne aussi bien le discours écrit que le discours parlé“ (1) (Kucharczyk, R. 2009. p.79. Consulté le 12-04-2012. <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Pologne6t1/radoslaw.pdf>). Selon le Cadre Commun de Référence pour les Langues élaboré par le Conseil de l'Europe, l'apprenant se trouve en situation d'initiation en vue de découvrir les compétences discursives mais aussi ses nouvelles responsabilités. *„On sait que cette profonde réorientation des enseignements de langue se fonde sur une nouvelle conception des langues, de la connaissance des langues et qu'elle se présente comme une constellation de concepts comme : discursivité, négociation du sens, compétence pragmatique, appropriation, action verbale...Elle se fonde, entre autres, sur une nouvelle conception de la nature même de la communication par le langage, qui est interprétée non comme l'emploi d'un code partagé mais comme consistant en une compétence plus large dite compétence à communiquer langagièrement dans le Cadre“* (2) (http://www.editionsdidier.com/files/media_file_3728.pdf, p.56). Le défi qui s'ouvre est de tenter de sélectionner les tâches selon le niveau de difficulté et en fonction des compétences différentes des apprenants sans négliger de tenir compte de leurs aptitudes, motivations, besoins et intérêts. D'ailleurs, c'est par

la progression systématique qu'on arrive à consolider les acquis mais aussi par la réutilisation de façon appropriée dans des textes et des contextes variés pour arriver à leur assimilation. La progression des apprentissages comprend le schéma suivant selon le programme de formation pour l'enseignement du français de l'école québécoise:

- L'élève, avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant, apprend à reconnaître un phénomène et son rôle dans le texte dans les contextes où il figure fréquemment,
- L'élève, avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant, fait un apprentissage systématique du phénomène langagier à connaître et à utiliser adéquatement à la fin de l'année scolaire,
- L'élève, de façon autonome, réutilise adéquatement les connaissances relatives au phénomène étudié dans les situations équivalentes et, graduellement, dans des situations plus complexes (3).

Pour cette raison, il s'avère important d'orienter l'apprenant vers la recherche des compétences nouvelles par des formes d'activités plutôt originales ou des situations qui suscitent son intérêt. Dans ce cas, on pourrait suggérer un processus novateur de compétences discursives, qui part de l'observation et de la sélection des éléments pour aboutir à la formation d'hypothèses et à leur vérification. Ainsi, on va à la découverte des formes langagières. Par la suite, on procède à l'expérience des activités créatives. Un plan d'action qui viserait à atteindre ces objectifs pourrait suivre le schéma suivant :

1) Observer: L'observation, cette composante de l'imaginaire, est une première technique à être adoptée pour activer les compétences. Le sujet passe par le repérage des éléments à l'identification / assimilation en vue d'activer des schèmes par le recours à ses connaissances antérieures. Par la suite, l'observation métalinguistique permettra à l'apprenant de faire appel à la mémoire de recon-

naissance ainsi qu'à la mémoire reconstituée et inventive.

2) Porter un jugement et hiérarchiser les éléments: Dans cette étape, on procède, d'abord, par inférence / induction en établissant des hypothèses. Puis on vérifie les hypothèses et on les classe en exerçant son esprit d'analyse dans des intentions de communication telles que *décrire une personne ou un objet, situer un événement dans le temps et l'espace, expliquer les causes et les conséquences d'un fait, et commenter les avantages et/ou les inconvénients d'une situation.*

3) Réagir par analogie et/ou combiner des éléments: L'animateur pourrait suggérer des pistes d'action aptes à opérer des cheminements analogues, des applications semblables. On réalise des rapprochements en recherchant des réciprocity pour modifier le texte initial. Alors, on procède par association d'idées en enrichissant le fond et la forme d'une situation. On devient apte à construire des combinaisons langagières et thématiques comme utiliser dans de *situations similaires ou analogues* des structures langagières précédemment apprises. De cette manière, les pratiques culturelles en France ou dans un autre pays francophone ou non se présente comme un terrain prospère pour rechercher les ressemblances/dissimilarités qui caractérisent les habitants.

4) Recourir à la divergence et réagir par contraste: Ici, on procède par décodage. Il est question de décomposer ou de recomposer les éléments d'une situation proposée. On peut recourir aux activités de transposition ou d'anticipation comme faire reconstituer les parties d'un texte, compléter ou même inverser la situation donnée en utilisant des éléments personnels. On arrive à modifier l'original soit en supprimant des éléments soit en le substituant dans le but d'inverser la situation en faisant appel à la pensée latérale.

5) Tendre à l'originalité: Il serait possible d'inventer des éléments non déjà cités et passer à la découverte de nouvelles idées ou même de nou-

veaux schèmes. Ainsi, on sollicite la spontanéité naturelle de l'apprenant tout en visant à appliquer des schèmes connus dans de nouveaux contextes. La maîtrise de la situation établie creuse le domaine de l'invention personnelle.

Comme Kramsch (1991, p.16) le signale à propos du modèle interactif de la situation de communication, „*c'est que le message est encodé non seulement en fonction du récepteur, mais aussi par des réajustements constants, de la part de l'émetteur, avec sa propre représentation du monde et ses propres objectifs ou intentions communicatives*“ (4).

Dans une étape postérieure, on pourrait s'intéresser aux objectifs formatifs qui se centrent sur la personne de l'apprenant. On se permet de se poser des questions comme: Quel est le processus d'apprentissage de la langue maternelle? Comment se réalise le passage en langue étrangère? Sous cet aspect, on aide le sujet à développer des facultés d'apprentissage et faire élargir son esprit critique et créatif. D'ailleurs, les tâches discursives visent à faire intégrer l'apprenant dans le processus d'apprentissage en lui permettant d'acquérir son autonomie. Dans ce cas, l'animateur interagit avec le participant en inventant ensemble des activités qui puissent promouvoir la motivation afin de construire les étapes progressives de l'apprentissage du groupe. Ainsi, on aboutit à responsabiliser l'apprenant qui cultive des compétences discursives en vue de tracer son parcours d'apprentissage personnalisé, puisqu'on lui fait surgir les ressources cachées en l'encourageant à expérimenter son savoir.

Les stratégies de motivation du groupe.

Apprendre signifie non seulement instruire en diffusant des informations mais aussi s'intéresser à instaurer des conditions qui amélioreraient la réception du message dans le groupe. Pendant la dramatisation d'une séance de cours, l'appre-

nant se trouve en situation d'initiation à de nouvelles tâches ou responsabilités dont il s'avère parfois incapable d'entreprendre. Question à se poser : comment est-il possible d'intégrer l'apprenant dans une situation active d'apprentissage ? Dans ce cas, il faudrait mettre en œuvre une pédagogie qui touche la personnalité de l'apprenant qui investirait la situation d'apprentissage d'éléments personnels mais aussi socioculturels. En effet, il est essentiel de focaliser l'intérêt sur les effets du feed-back ou de la métacommunication et se demander dans quelle mesure le participant reçoit le message diffusé et s'il est prêt à assimiler la totalité de l'information diffusée.

L'enseignant de langue assume un rôle de médiateur qui permettra à l'apprenant de faire évoluer ses compétences et de se prendre en charge pour continuer à acquérir de nouveaux savoir-faire en vue de garantir la confiance en soi et l'énergie nécessaire pour lutter contre tout échec éventuel. En ce sens, il devient question de motivation de la personne humaine qui s'encourage à entreprendre des initiatives efficaces qui concernent son évolution progressive dans l'acte d'apprendre. D'un côté, l'animateur peut observer les effets de fatigue ou d'ennui chez les apprenants, et de l'autre, enlever des cas de refus de réception totale de l'information entendue. C'est encore lui qui est invité à se préparer pour bien tester les tentatives d'écart du groupe et intervenir efficacement pour mettre en œuvre des stratégies d'interaction. La recherche des solutions réparerait la distance entre animateur et participants tout en se souciant d'instaurer un équilibre parmi les membres.

D'autre part, l'instauration des stratégies de motivation du groupe sollicite la spontanéité naturelle de la part du participant et le conduit à envisager ses réels problèmes. Cette faculté humaine combine les cinq sens et les facultés intellectuelles telles que celles du raisonnement et du jugement. Un support écrit ou même graphique fait déclencher les techniques de simulation d'une

situation en vue d'établir des contacts authentiques et enrichissants. Car il est nécessaire de prendre en considération le monde affectif et intellectuel du groupe. Dans cette perspective, la motivation de groupe rappelle la technique du manager, voire décider et mettre en œuvre. L'animateur réussit ainsi à éveiller la curiosité de l'apprenant et à le rendre actif.

On pourrait citer certaines **techniques d'interaction**:

a) Diagramme causes / effets ou arrête de poisson ou Ishikawa du nom de l'ingénieur japonais

b) Diagramme action / conséquences: Opération inverse du diagramme causes-effets tournée vers l'avenir et non le passé, utilisée en perspective.

c) Imaginer un scénario: Malheurs / prévenir-guérir / tirer profit

d) Synectique: Mettre en relation des choses inattendues. Il s'agit d'un mot dérivé du grec SYN + EKTOS (hétérogène)

e) Concassage: „Opération mise au point par l'américain Gordon (Ravenne, 1991, p.44) comme d'ailleurs la synectique. Elle vise à explorer des pistes opposées et à diversifier une idée ou un produit. Variante du brainstorming, il vise à rechercher les moyens de déclencher des mécanismes opérationnels, tels que les verbes d'action soulignent : *agrandir, diminuer, améliorer, associer, inverser, remplacer*“ (5).

L'animateur doit être prêt à suggérer des pistes à l'aide de certaines grilles ou séries comme *l'application à des emplois nouveaux, l'adaptation* (autres idées analogues, évoquer d'autres idées semblables), *la modification, l'agrandissement, le modèle réduit* (supprimer), *la substitution* (en sens contraire ou par renversement), *les combinaisons* (par mélange ou par juxtaposition en ajustant plu-

sieurs buts ou plusieurs idées). Comme critères d'évaluation, on pourrait citer: 1) *la disponibilité*, 2) *la fluidité*, 3) *la flexibilité*, 4) *la productivité et la maîtrise de l'expression*, 5) *les contradictions éventuelles*, 6) *l'originalité*.

A coup sûr, les stratégies d'interaction donnent lieu à une amélioration des résultats et favorisent l'assimilation de l'information car elles exigent de l'observation et l'apport de jugement de la part de l'apprenant en ce qui concerne son cheminement dans l'action pédagogique. Les tendances à réconcilier information diffusée et vécu de l'apprenant le mettent en rapport immédiat avec une situation authentique. De surcroît, l'appel à l'imagination ou à la créativité enrichit la situation établie avec de nouveaux éléments qui se rapprochent des désirs de l'auditoire, ce qui permet d'éviter les conflits. Enfin, il faudrait enlever des cas où l'auditoire parvient à dépasser les premiers obstacles et accroît ses performances tout en investissant dans la situation établie.

Sous cet aspect, on donne au groupe l'élan nécessaire pour découvrir ses ressources d'énergie et améliorer ses performances. On favorise la motivation du groupe ainsi que les échanges parmi les membres car les apprenants eux-mêmes y trouvent intérêt pour acquérir des techniques et des stratégies transférables à d'autres domaines du savoir et de la vie. Il est souhaitable que l'attitude comportementale se centre sur des valeurs qui rassurent le public comme l'approbation, l'estime, la reconnaissance. Dans cette optique, on tient compte de trois principes suivants pour établir des relations d'équilibre : a) créer un climat de confiance réciproque, b) réaliser une tactique de négociation, c) mettre en œuvre des projets qui ont une signification pour le groupe. D'ailleurs, Nuttin (Bogaards, 1991, p.50) affirme que *„le point de départ d'un acte motivé n'est pas un stimulus, ni même un „état de choses“ comme tel ; c'est un sujet en situation“* (6).

En fait, si l'apprentissage vise à la connaissance de soi, le langage garantit l'accès à la culture

des vertus humaines. Le processus pédagogique, centré sur l'apprenant en vue de mobiliser et de motiver son dynamisme, assume l'intégralité de la personne tout en touchant le cœur et l'esprit à la fois. L'apprenant devient pleinement l'acteur de son apprentissage : toutes les tâches à réaliser sont à sa portée, ce qui exige des efforts et une prise de responsabilités.

Mettre en œuvre des situations constructives à l'aide du multimédia.

Certaines applications pédagogiques concernent les échanges parmi les membres du groupe en encourageant l'autoformation. Icy Lee suggère un programme d'autoformation qui offre plus d'autonomie „the self directed learning programme is designed with a view to supporting greater autonomy“. Dans son article publié dans „ELT Journal Volume“, elle développe son expérience avec un groupe d'étudiants de l'Ecole Polytechnique à Hong Kong. Plus précisément, elle met en évidence la mise en pratique de son programme d'autoformation: „The aim of self-directed learning is to promote independence in learners so that they can continue their language development and take increasing responsibilities for their learning“ (7) (LEE. I. October 1998. p.288).

Vu que la métacommunication vise à la reconstruction de la version par les effets du feedback, il s'avère essentiel de chercher le feed-back, voire chercher la relation afin d'établir la communication. Dans ce cas, on pourrait se demander dans quelle mesure le participant reçoit le message diffusé et s'il est prêt à assimiler la totalité de l'information. Il vaudrait mieux rechercher des solutions qui répareraient les effets d'ennui ou de fatigue tout en se souciant d'une intervention efficace qui pallierait la distance entre animateur et participants. *„Et c'est à partir des fonctions et des notions qu'on peut se situer au niveau de l'intention*

de communication. C'est donc grâce aux répertoires fonctionnels et notionnels, qui sont des modes de désignation d'intentions, d'idées, qu'on peut organiser des progressions d'apprentissage en respectant la situation de production (orale ou écrite) dans laquelle se trouve l'apprenant" (8) (Courtyllon, J., <http://www.soc.nii.ac.jp/sjdf/publication/documents/Revue/vol1-1/012-32Courtyllon.pdf>, p.27).

L'aptitude à réconcilier l'information diffusée avec le vécu de l'apprenant parvient à accroître ses performances tout en s'investissant dans la situation établie. Loin de se sentir marginalisé, l'apprenant se sent responsable du parcours tracé qui se divise en points de repère. Certaines applications discursives développent les échanges parmi les membres du groupe tout en encourageant l'autoformation à l'aide des TICE. A ce titre, on pourrait citer des activités à but interculturel et/ou formatif. „D'une part, il existe la possibilité de créer des catégories pour faire preuve de pensée analytique. D'autre part, le recours à la pensée synthétique demande d'opérer un décodage lié à la pensée déductive ou inductive. Ainsi, la pensée créative se caractérise par sa capacité à faire des rapprochements, à décomposer ou à recomposer mais aussi à recourir à la transposition ou même à l'anticipation. Au lieu de passer à la passivité et à la répétition, les apprenants peuvent procéder à la quête du contenu et de la forme en vue de proposer des formes du discours plus élaborées" (9) (Efthimiadou, E., 2011, p.180).

On pourrait y distinguer trois étapes successives d'exploitation pour chaque activité :

a. la mise en relation avec une autre situation parallèle

b. la démarche complémentaire ou contiguë

c. les opérations divergentes qui aboutissent à des options originales

Les productions innovantes peuvent se définir non seulement à propos des idées mais encore par rapport aux tournures d'expression choisies. Il se peut que les apprenants produisent des idées

nouvelles ou qu'ils expriment de manière originale une idée ancienne ou encore qu'ils procèdent par association d'idées pour ajouter de nouveaux éléments. De plus, certains sujets arrivent à imaginer des situations parallèles pour les adapter dans de nouveaux contextes. Enfin, il advient que soient proposées des idées complémentaires ou opposées ou même une variété des réponses potentielles. Sous cet aspect, les apprenants prennent conscience que les sons et les images qu'ils sont en train de détecter et d'observer peuvent servir de tremplin pour passer à la conception des alternatives éventuelles afin d'enrichir la situation établie des variantes. Les compétences discursives restent liées au comportement de l'apprenant, aux attentes de l'enseignant mais aussi aux composantes de son environnement.

Dans ce cas, on peut recourir aux sites autocorrectifs Internet proposant des exercices de français langue étrangère en ligne pour autoévaluer ses compétences linguistiques et discursives. En effet, certains sites autocorrectifs (consultés le 12-09-2009, <http://www.club-forum.com/>, <http://www.didieraccord.com/>, <http://www.didierconnexions.com/>) (10) suivent la progression du livre de l'élève. À partir de supports d'exercices variés, les usagers peuvent prolonger leur apprentissage et travailler, en autonomie. Ces sites autocorrectifs servent de supplément à la méthode suivie et sont des supports pédagogiques utiles pour combler les lacunes et consolider les acquis ou même pour ouvrir de nouvelles pistes de travail personnel. De plus, le site des ressources pédagogiques en FLE/FOS (consulté le 12-09-2009, <http://www.lepointdufle.net/>) (11) suggère une riche sélection de ressources (TICE, grammaire interactive, exercices autocorrectifs) classées et présentées de manière très claire afin d'être exploitées en classe ou en autoapprentissage. En outre, le site de Radio France International (consulté le 10-09-2011, <http://www.rfi.fr/>) (12) cultive d'une part, la compétence *apprendre à écouter* avec des exercices d'écoute allant du repérage à la compréhension

du sens tout en proposant des parcours progressifs avec des reportages pour se familiariser avec le français parlé. On s'y entraîne aussi à l'épreuve de compréhension orale du Test de Connaissance du Français (TCF). D'autre part, la compétence *comprendre l'actualité* permet d'avoir accès aux rubriques *Fait du jour* et *Mots d'actualité* afin de mieux comprendre le journal en français facile. Ce qui est essentiel, c'est sortir des murs de la classe pour interagir dans un milieu virtuel tout en proposant des ressources interactives au bénéfice des apprenants.

L'Université catholique de Louvain a mis en ligne un site complètement consacré à l'enseignement du FLE avec des pistes d'exploitations de sites Internet qui contiennent des rubriques dans le domaine des quatre compétences, lire, écrire, écouter, parler. Dans la rubrique *lire*, il existe des textes d'actualité, des collections didactiques dans lesquelles on peut faire des recherches thématiques. Par ailleurs, on peut se reporter à des moteurs de recherche pour trouver des matériaux exploitables sur n'importe quel sujet. Vient ensuite le domaine des connaissances, regroupant la grammaire, le vocabulaire et l'interculturel. Le dernier domaine regroupe des matériaux supplémentaires, des pistes pour la recherche d'informations (consulté le 05-12-2011, <http://mill.arts.kuleuven.be/weboscope/francais/index.htm>) (13).

Par ailleurs, il existe des hyperliens qui s'adressent aux apprenants mais aussi aux enseignants du français langue étrangère et constituent des réservoirs d'exploitation pédagogique pour vérifier et améliorer leurs compétences à l'apprentissage/enseignement du français langue étrangère (consultés le 05-12-2011, http://platea.pntic.mec.es/cvera/exfrances/cours_en_ligne.html, <http://annuformation.free.fr/index.php?dir=15>) (14). Le Référentiel FLE est une plate-forme pédagogique collaborative qui permet la publication, la réalisation et le partage de supports pédagogiques destinés à tout public (consulté le 05-12-2011, <http://www.referentiel-fle.be/>) (15).

A titre indicatif, le site interactif de l'Université de Texas (consulté le 20-02-2010, <http://www.laits.utexas.edu/fi/>) (16), se présente comme un outil à l'enseignant pour développer le cours et faciliter l'accès à l'acquisition des stratégies cognitives et socioculturelles mais aussi métacognitives. Au lieu d'isoler l'apprenant, ce site favorise la médiation entre l'animateur et le groupe tout en donnant une dimension pragmatique dans la réalisation des tâches à entreprendre. D'après une analyse de ce site par Nadine Bailly sur les différentes stratégies d'apprentissage à cultiver, elle signale que „les stratégies „**sociale**“ et „**affective**“ prennent une place importante dans ce site dans la mesure où elle projette directement l'apprenant dans des situations de communication qu'il sera amené à rencontrer prochainement. Si l'on considère ce site comme outil, on suppose que des stratégies „**métacognitives**“ seront développées dans la classe de langue““ (Bailly, <http://www.edufle.net/Analyse-du-site-Le-francais>, consulté le 26-02-2010) (17).

Récemment, on observe la conception et l'exploitation des interfaces de travail à partir de l'Internet, la proposition de canevas pédagogiques et de tâches de résolutions de problèmes ainsi que la conception de mini-simulations à partir d'informations à collecter sur le réseau suivies de documents écrits ou sonores. A l'Université de Grenoble, des chercheurs visent au développement d'outils de traitement automatique des langues (TAL) pour l'apprentissage des langues assisté par ordinateur (ALAO). „Le projet MIRTO (Multi-apprentissages Interactifs par des Recherches sur des Textes et l'Oral) vise la réalisation d'une plateforme d'enseignement de langue(s). Cette plateforme est organisée en quatre couches distinctes et successives : fonctions, scripts, activités et scénarios. À travers plusieurs exemples, nous expliquons en quoi l'architecture de MIRTO permet l'implantation de fonctions TAL classiques au sein de scripts, lesquels facilitent la conception, sans compétence informatique préalable, d'acti-

vités didactiques, elles-mêmes éventuellement intégrées au sein de séquences plus complexes, ou scénarios (...) Le but de MIRTO est d'offrir aux enseignants de langue la possibilité de concevoir des scénarios pédagogiques en bénéficiant pleinement d'outils TAL, le tout grâce à une interface orientée utilisateur. Ainsi ces scénarios seront ouverts (base de textes dynamique), permettront une adaptation personnalisée à l'apprenant (génération automatique d'exercices, évaluation qualitative des réponses, etc.) et devraient offrir de nouvelles possibilités (travail sur de longs textes grâce à des outils de concordance, génération automatique d'aides ou d'exercices, conception de scénarios non linéaires, etc.)" (Antoniadis, Kraif, Lebarbé, Ponton et Echinard, 2005, consulté le 26 février 2009 URL : <http://alsic.revues.org/index376.html>) (18). L'utilisation du TAL pour la conception de logiciels d'ALAO offre l'opportunité de créer un espace collaboratif où les apprenants peuvent interagir en vue de réaliser des tâches.

Vu que les TICE contribuent efficacement à l'enseignement/apprentissage des langues, il est essentiel de profiter de leur impact, puisque même les apprenants s'y investissent avec enthousiasme. D'ailleurs, les moniteurs peuvent en tirer profit car il est de plus en plus facile de superviser à distance avec la création d'une plate-forme pédagogique. Finalement, la création d'une plate-forme fonctionnelle permet de mener des formations collaboratives à distance. A coup sûr, le rôle de l'enseignant-manager s'avère essentiel pour planifier les objectifs, contrôler les acquis et développer les compétences transversales. „L'enseignant garde alors un rôle central : c'est le plus souvent lui qui sélectionnera les ressources en fonction d'objectifs précis et qui imaginera les scénarios de communication mis en œuvre grâce aux nouveaux outils ; c'est encore lui, et non la machine,

qui évaluera les productions des apprenants, productions à la fois ouvertes et inscrites dans un circuit de communication" (Mangenot – Louveau, 2006, p.6) (19).

En fin de compte, la mise en œuvre des **situations constructives** offre l'opportunité de cultiver des **compétences discursives** tout en ouvrant le champ de **créativité** et d'**innovation**. Grâce à l'exploitation des activités dans de contextes variés et multiples, l'animateur peut guider l'apprenant pour être formé dans des conditions favorables faisant appel à la motivation et à l'investissement personnel tout en recourant aux nouvelles applications des TICE. Ainsi, on vise à mettre en œuvre une pédagogie qui, non seulement touche la personnalité de l'apprenant, mais qui l'oriente aussi vers la recherche des compétences nouvelles par des formes d'activités plutôt originales ou des situations qui suscitent son intérêt et dans lesquelles il investit son action. La métacognition joue un rôle primordial car „la „compétence mémoire“ initie l'élève à un véritable entraînement de ses capacités d'attention, de concentration, de perception et d'organisation des informations. L'élève découvre et comprend les grandes étapes de la mémorisation : acquisition, traitement et organisation du processus de rappel afin de développer des capacités spécifiques de type verbal, spatial, logique, qui font appel à la coordination, à la structuration et à l'imagination“" (Jaligot A. et Wiel G. 2004. P.128) (20). Apprendre à apprendre devient donc une composante de l'apprentissage, qui permet à chaque participant du groupe de faire cultiver ses compétences discursives, interculturelles et transversales tout en prenant en charge son propre apprentissage et en assumant toute son énergie dans l'acte d'apprendre dans un espace collaboratif.

Notes

- (1) Kucharczyk, Radosła. (2009). *Vers la compétence discursive à l'oral en classe de FLE*. p.79. Synergies Pologne n°6. Consulté le 12-04-2012. <http://ressources-cla.univfcomte.fr/gerflint/Pologne6t1/radoslaw.pdf>
- (2) *L'approche communicative et l'approche par compétences dans l'enseignement du français et des langues*. Consulté le 12-04-2012, http://www.editionsdidier.com/files/media_file_3728.pdf, Chapitre 3, p.56.
- (3) *Progression des apprentissages au secondaire – Français langue d'enseignement*. Consulté le 12-04-2012, http://www.mels.gouv.qc.ca/progression/seconaire/pdf/progrApprSec_FLE_fr.pdf, p.3.
- (4) Kramsch, Claire (1991). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris: Hatier-Didier, p.16.
- (5) Ravenne, Christine (1991). *Rechercher et innover en groupe*. Paris: ESF, p.44.
- (6) Bogaards, Paul (1991). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris: Hatier-Didier. p.50.
- (7) LEE, Icy (October 1998). *Supporting greater autonomy in language learning*. ELT Journal Volume 52/4. Oxford University Press, p.288.
- (8) Courtillon, Janine. *Les conditions d'application de l'Approche communicative*. Revue japonaise de didactique du français, Vol. 1, n. 1, Études francophones - juillet 2006. Consulté le 12-04-2012, <http://www.soc.nii.ac.jp/sjdf/publication/documents/Revue/vol1-1/012-32Courtillon.pdf>, p.27.
- (9) Efthimiadou, E. (décembre 2011). *La contribution de l'imagination créatrice dans la variation discursive*. Le Langage et l'Homme. Vol. XXXVI. n° 2. p.180.
- (10) Consultés le 12-09-2009: <http://www.club-forum.com/>, <http://www.didieraccord.com/>, <http://www.didierconnexions.com/>.
- (11) Consulté le 12-09-2009, <http://www.lepointdufle.net/>.
- (12) Consulté le 10-09-2011, <http://www.rfi.fr/>.
- (13) Consulté le 05-12-2011, <http://mill.arts.kuleuven.be/weboscope/francais/index.htm>.
- (14) Consultés le 05-12-2011, http://platea.pntic.mec.es/cvera/exfrances/cours_en_ligne.html, <http://annuformation.free.fr/index.php?dir=15>.
- (15) Consulté le 05-12-2011, <http://www.referentiel-fle.be/>.
- (16) Consulté le 20-02-2010, <http://www.laits.utexas.edu/fi/>.
- (17) Bailly Nadine. *Analyse du site „Le français interactif“*. Vendredi 18 février 2005, <http://www.edufle.net/Analyse-du-site-Le-francais>, consulté le 26-02-2010.
- (18) Antoniadis Georges, Kraif Olivier, Lebarbé Thomas, Ponton Claude et Echinard Sandra (2005). *Modélisation de l'intégration de ressources TAL pour l'apprentissage des langues : la plateforme MIRTO*, Alsic, Vol. 8, n° 2, consulté le 26 février 2009, URL : <http://alsic.revues.org/index376.html>.
- (19) Mangenot, François –Louveau, Elisabeth (2006). *Internet et la classe de langues*. Paris: Clé International, p.6
- (20) Jalogot André et Gérard Wiel (2004). *Construire des stratégies de nouveau départ*. Lyon: Chronique Sociale, p.128.

Bibliographie

- **ACCORD – Exercices autocorrectifs**, consulté le 12-09-2009, <http://www.didieraccord.com/>.
- **Actualités, infos, news en direct, Radio France Internationale**, consulté le 10-09-2011, <http://www.rfi.fr/>.
- **Annuaire formation > Cours de français FLE**, consulté le 05-12-2011, <http://annuformation.free.fr/index.php?dir=15>.
- Antoniadis, Georges - Kraif, Olivier - Lebarbé, Thomas - Ponton, Claude et Echinard, Sandra (2005). *Modélisation de l'intégration de ressources TAL pour l'apprentissage des langues : la plateforme MIRTO*, Alsic, Vol. 8, n° 2, consulté le 26 février 2009, URL : <http://alsic.revues.org/index376.html>.
- Bailly Nadine, *Analyse du site „Le français interactif“*, vendredi 18 février 2005, consulté le 26-02-2010, <http://www.edufle.net/Analyse-du-site-Le-francais>.
- Bogaards, Paul (1991). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier-Didier.
- **CONNEXIONS – Accueil – Exercices autocorrectifs de français langue étrangère**, consulté le 12-09-2009, <http://www.didierconnexions.com/>.
- Courtillon, Janine. *Les conditions d'application de l'Approche communicative*. Revue japonaise de didactique du français, Vol. 1, n. 1, Études francophones - juillet 2006. Consulté le 12-04-2012, <http://www.soc.nii.ac.jp/sjdf/publication/documents/Revue/vol1-1/012-32Courtillon.pdf>, pp.12-32.
- Efthimiadou, Euphrosyne 2011. *La contribution de l'imagination créatrice dans la variation discursive*. Le Langage et l'Homme. vol. XXXVI. n° 2. pp. 175-182.
- *Français interactif*, consulté le 20-02-2010, <http://www.laits.utexas.edu/fi/>.
- **HACHETTE Livre – Français Langue Etrangère**, consulté le 12-09-2009, <http://www.club-forum.com/>.
- Jaligot André et Gérard Wiel (2004). *Construire des stratégies de nouveau départ*. Lyon: Chronique Sociale, 183pp.
- Kramsch, Claire (1991). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris: Hatier-Didier.
- *L'approche communicative et l'approche par compétences dans l'enseignement du français et des langues*, consulté le 12-04-2012, http://www.editionsdidier.com/files/media_file_3728.pdf, Chapitre 3, pp.54-69.
- Kucharczyk, Radosła (2009). *Vers la compétence discursive à l'oral en classe de FLE*. Synergies Pologne n°6. pp.77-89. Consulté le 12-04-2012. <http://ressources-cla.univ-comte.fr/gerflint/Pologne6t1/radoslaw.pdf>.
- LEE, Icy (October 1998). *Supporting greater autonomy in language learning*. ELT Journal Volume 52/4. Oxford University Press, pp.282-290.
- **Le Point du FLE - Annuaire du français langue étrangère**, consulté le 12-09-2009, <http://www.lepointdufle.net/>.
- **Lexique FLE, vocabulaire, exercices, activités**, consulté le 05-12-2011, <http://www.referentiel-fle.be/>.
- **Liens vers des vrais cours en ligne : vous y trouverez tout**, consulté le 05-12-2011, http://platea.pntic.mec.es/cvera/exfrances/cours_en_ligne.html.
- Mangenot, François –Louveau, Elisabeth (2006). *Internet et la classe de langues*. Paris: Clé International.

- **Progression des apprentissages au secondaire – Français langue d'enseignement**, consulté le 12-04-2012, http://www.mels.gouv.qc.ca/progression/secondaire/pdf/progrApprSec_FLE_fr.pdf
- Ravenne, Christine (1991). **Rechercher et innover en groupe**. Paris: ESF.
- **Weboscope - Faculteit Letteren - Mill Server**, consulté le 05-12-2011, <http://mill.arts.kuleuven.be/weboscope/francais/index.htm>.

Др Ефрозин Ефџимијагу

Грчка ваздухопловна академија, Декелија

КОЈЕ ДИСКУРЗИВНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ РАЗВИЈАТИ НА ЧАСУ СТРАНОГ ЈЕЗИКА У ЦИЉУ ИНОВИРАЊА?

Процес стицања дискурзивних компетенција

Према Заједничком европском оквиру за живе језике који је израдио Савет Европe, ученик се уводи у откривање дискурзивних компетенција, али и нових одговорности. Уосталом, учвршћивање стицених компетенција постиже се систематским напредовањем, али и поновном одговарајућом уједињеном у различитим текстовима и контекстима, све до њиховој потпуној усвајања. Стога је значајно усмериши ученика ка трагању за новим компетенцијама кроз различите облике углавном оригиналних активности или кроз њему занимљиве ситуације.

У том случају, могао би се препоручити један нови процес стицања дискурзивних компетенција који полази од посматрања и избора елемената да би довео до постављања хипотеза и до њихове провере. Тако се иде ка откривању језичких форми. Затим се прелази на креативне активности, а план рада којим би се желели постићи ови циљеви могао би имати следећу схему: 1) Посматрање; 2) Процена и одређивање важности елемената; 3) Успостављање аналогije и/или комбиновање елемената; 4) Прихватање разноврсности и контраста; 5) Тежња ка оригиналности.

Дискурзивним активностима настоји се постићи укључивање ученика у процес учења уз омогућавање аутономије. У том случају, наставник дела у интеракцији са учеником осмишљавајући активности које би могле да подигну мотивисаност и створе посветеност у учењу. Тако се у крајњој линији постиже одговорност ученика који развија дискурзивне компетенције обликујући сопствени пут учења, пошто му се указују скривени ресурси који га охрабрују да опроба своја знања.

Стратегије за мотивисање групе

Увођење стратегија за мотивисање групе захтева од учесника природну склоност и води га ка уочавању реалних проблема. У таквој перспективи, мотивисање групе подсећа на технике управљања, па и одлучивања и реализације.

Моли бисмо навести неколико техника интеракције:

- а) Дијалог узроци/последике или хватање рибе или Ишикава (према имену јапанског инжењера);
- б) Дијалог акција/последике: операција суштина од претходног дијалога и окренута према будућности, а не према прошлости;
- в) Измишљање сценарија: несрећа / превенција-лечење / корист;
- г) Синектика –повезивање неочекиваних ствари; реч је изведена од грчких речи SYN + EKTOS (хетероген);

g) Рашичлањивање проблема (conscassage) – „Операција коју је, као и синектику, установио Американац Гордон (Ревен, 1991: 44). Циљ јој је да истражи сујројствљене моћућности и да уноси промене у неку идеју или производ. Варијанта брејнсторминга, жели да истражи моћућности покрећања операционалних механизма, какве ишћичу глаголи акције: увећаши, умањши, побољшати, повезати, обрнути, замениши.“

Наставни процес, усмерен на ученика како би се покренуо и моћивисао његов динамизам, односи се на чиставу особу дошћичући истовремено и њено срце и њен дух. Ученик у пошћуности пошћаје учесник у процесу учења: сви задаци које треба обавиши су њему поверени, што захтева најор и преузимање одговорности.

Реализација конструктивних ситуација уз помоћ мултимедија

Будући да је за међакомуникацију пошћребна повраћна реакција, кључно је да пошћоји повраћна реакција, па и да пошћоји релација која би омоћућила усјосћављање комуникације. У том случају моћли бисмо се пишћати у којој мери ученик прима пошћашу поруку и да ли је спреман да прихвати целокупну информацију. Било би боље шраћати за решењима која би пошћравила шћетне ефекте досаде или умора, узимајући у обзир ефикасно реаћовање које би избрисало удаљеност између наставника и ученика.

За сваку активност моће би се разликовати три ешће сировођења:

- a. Усјосћављање везе са неком групом паралелном ситуацијом
- б. Комплементаран или сродан пошћућак
- в. Сујројтне операције које воде ка орићиналним решењима

Иновативности добијених резултата може се одредити не само у односу на идеје, већ и на одабране начине изражавања. Моћуће је да ученици сшворе нове идеје или да на орићиналан начин изразе сшару идеју или да асоцирају идеје како би додали нове елементе. Осим штоа, неки усјевају да измисле паралелне ситуације које ће прилатодити новим контекстима. Коначно, деси се да буду предложене комплементарне или сујројтне идеје или чак неколико моћућних одговора. Тако ученици пошћају свесни да звуци и слике које они отшкривају и пошћашрају моћу да пошћлуже као мост којим се прелази ка појму моћућних алтернатива како би се варијантама обоћатила пошћојећа ситуација. Дискурзивне комшћенције ошћају везане за понашање ученика, за очекивања наставника, али и за чиниоце његовог окружења.

Моћуће је користити аушћокорективне сајшове на инштернету који предлагају вежбања из француској као сшраној језика и на којима ученик сам може пошћерити своје линћивстичке и дискурзивне комшћенције. Овим разноврсним вежбањима ученици моћу да продуже своје учење и да самостално раде. Аушћокорективни сајшови моћу пошћлужити као додашћак учењу на часу и представљају наставно пошћатало корисно за исшрављање прошћуста и учвршћивање сшечених знања или чак за отшварање нових обласћи самосталној рада. Основно је да се изађе из учионице да би се усјосћавила иншеракција у једној виртуелној средини, уз предлагање иншерактивних ресурса који ученицима моћу биши од користи.

Коначно, реализовање конструктивних ситуација омоћућава да се дискурзивне комшћенције развијају уз креативности и иновативности. Захваљујући активностима у разноврсним и бројним контекстима, наставник може ученика да води кроз учење у повољном окружењу, пошћшћичући његову моћивацију и лично антажовање и користећи нове информационо-комуникационе шћхнолоћје. Тако се шежи сировођењу наставној процесу који не само што би се односио на личности ученика, већ би па, кроз орићиналне и занимљиве активности, усмеравао ка шраћању за новим комшћенцијама. Учиши како се учи пошћаје шћако саставни део процесу учења и омоћућава сваком ученику да развија своје дискурзивне, иншеркултуралне и шрансверзалне комшћенције, да своју енерћију усмери на чин учења у повољном сарадничком окружењу.



мр Вера Вечански¹

Учитељски факултет, Београд

**Кратки научни
прилог**

Савремене технологије као извор нових могућности у настави ликовне културе



Резиме: У раду је приказан однос традиционалних и савремених медија у визуелним уметностима и размаштан утицај нових медија на промене у уметности. Представљене су могућности употребе мултимедија у настави ликовне културе и анализирани су начини како мултимедији доприносе бољем квалитету наставе из овог предмета. На основу анализе постојеће литературе и података са интернета, мултимедији су класификовани према различитим начинима употребе у настави ликовне културе. Тако имамо рачунаре као средство за стварање, рачунаре као средство за архивирање и презентацију уметничких дела, рачунаре као средство за компјутерски помоћу учење и рачунаре као извор сазнања. Посебна пажња посвећена је образовним ресурсима музеја на интернету и њиховом доприносу квалитету наставе ликовне културе.

Кључне речи: савремени медији, мултимедији, интернет, образовни ресурси музеја на интернету, настава ликовне културе.

Увод

Развој технологије је кроз читаву историју нудио уметницима нова средства и медије изражавања. Они су мењали процес настанка уметничких дела, али и саму уметност. Тако је откриће уљаних боја у петнаестом веку нове ере заувек променило сликарство. До тада су сликари углавном користили боје на бази жуманчаног везива које су се брзо сушиле, тако да је процес сликања такође морао бити брз. Уљане боје, које су се споро сушиле, омогућиле су уметницима

да више не журе. Поред тога, слике насликане уљаним бојама биле су трајније и постојаније.

Откриће дрвореза и литографије омогућило је израду уметничких дела (графике) у великим тиражима, што је, такође, представљало новину у свету уметности.

Двадесети век подарио је уметницима велики број нових медија какве уметници у прошлости нису могли ни да замисле.

У првом делу овог рада разматраћемо на који начин су нови медији утицали на визуелну уметност и навешћемо неколико примера савремених медија који су најзаступљенији на

¹ veravec@gmail.com

актуелној ликовној сцени. У другом делу рада представићемо неке могућности примене мултимедије у настави ликовне културе и показати како савремене технологије могу послужити као извор нових могућности у настави овог предмета.

Утицај нових медија на промене у уметности

Свака новина изазива подозрење. Тако и у уметности, појава нових медија и нових средстава изражавања изазива велике отпоре. Међутим, време успева да асимилије новине у традиционалне токове и да пронађе начине за помирење и опстанак новог и старог.

У својој књизи *Фотографија и слика*, Миланка Тодић наводи да је „већ поводом открића фотографије у XIX веку, сликар Пол Деларош изјавио да је сликарство мртво. То се, наравно, није обистинило, али је проналазак фотографије не само уздрмао, него и оставио дубок траг у дотадашњој уметности и на одређен начин утицао на њен даљи развој“ (Тодић, 2001). Страх да ће фотографија заменити сликарство осећали су, првенствено, они уметници који су попут Делароша видели сврху сликарства само унутар уског концепта визуелног реалистичког представљања.

Фотографија није укинула сликарство, али га је битно изменила. Да би наставило свој живот, сликарство је морало да промени своју документаристичку функцију, коју је фотографија много успешније преузела. Сликаство је почело да трага за другим квалитетима, оним који су недостајали фотографији, као што су сензуалност боје, спонтаност, гест, који су се најбоље манифестовали у сликарству импресионизма које је потом уследило.

Многи сликари су потом чак пригрлили фотографију као средство и помагало у свом

раду. Нису га доживели као претњу, управо супротно.

Међутим, најдраматичнији утицај на сликарство, фотографија је извршила као средство за репродукцију, чиме је учинила веома доступним многа сликарска дела која су се налазила у светским музејима далеко од очију већине људи. Зато је за фотографију речено да је први демо-кратски медиј.

Чињеница да је фотографија, за разлику од било ког другог до тада постојећег медија, имала способност да репродукује и умножава уметничка дела, утицала је више од било чега на уметност и њен карактер. О томе Валтер Бењамин (Walter Benjamin) пише у свом есеју *Уметничко дело у доба своје техничке репродукције*, који представља основу за све касније теорије савремене уметности. У том кључном делу за разумевање савремене уметности Бењамин говори о губитку уметничке *ауре* који се десио са појавом фотографије, тј. са појавом могућности техничке репродукције уметничког дела. *Аура* је термин који Бењамин користи као ознаку за утврђивање аутентичности и јединствености уметничког дела. До појаве фотографије ауру је поседовало свако уметничко дело самим тим што је било уникат, и управо је она чинила суштину уметничког дела.

Са губитком ауре, сматра Бењамин, није дошло до смрти уметности, као што би се можда очекивало, већ је дошло до премештања суштине уметности са поља аутентичности и ритуала на поље политике и политичког деловања (Бењамин, 1974). „Сукоб“ између фотографије и слике разрешен је тако што је сваки од ова два медија пронашао оне садржаје који највише одговарају њиховим језицима. Докле год је сликарство опонашало фотографију и обрнуто, постојали су и разлози за сукоб.

Након фотографије, убрзо су се појавили и други медији у уметности, попут филма, видеоа и коначно рачунара, који су донели потпуно

нове језике и нове, себи својствене, видове изражавања.

На уметничкој сцени данас заступљен је велики број различитих уметничких праваца и медија као што су перформанс, просторне инсталације, видео уметност, компјутерска уметност, интернет уметност (нет арт) итд., који равноправно опстају са традиционалним формама изражавања као што су цртежи, слике или скулптуре. За данашњу уметност такође је карактеристично комбиновање медија – границе између медија су често испреплетане, тако да је о „чистим“ медијима тешко говорити. Све чешће су заступљене форме комбинованих медија као што су видео инсталације, видео перформанси, дигитални перформанси, компјутерска (дигитална) графика итд.

Рачунари су нарочито нашли примену у стварању савремене уметности. Компјутерска уметност је уметност у којој рачунари имају улогу у продукцији или приказивању уметничких дела, као што су слике, звук, анимација, веб-сајтови, перформанс, видео игре, али како су избрисане границе између медија у којима се уметници данас изражавају, тешко је говорити о чистој компјутерској уметности када је у питању крајњи уметнички производ. Зато компјутерску уметност везујемо за филм, анимацију, комерцијалну уметност за нпр. рекламе, музичку индустрију за видео спотове, али и за визуелну уметност.

Међутим, многи уметници често и данас доживљавају рачунаре као средство за нумеричке и математичке операције, а не уметничке. Неки разлози за то леже у томе што је за рад на првим рачунарима и њиховим сложеним програмима било неопходно посебно информатичко знање које се дуго стицало, али данас су рачунари као и њихов интерфејс толико прилагођени кориснику да је за рад на њима потребно минимално предзнање.

Мултимедији у настави ликовне културе

У образовању, као и у уметности и другим аспектима живота, дошло је до великих промена са појавом и развојем технологије. Савремена технологија утицала је на наставне процесе и методе, али и на однос између ученика и наставника. Увођењем савремених медија у наставу створени су услови за већу комуникацију између наставника и ученика и подстакнуто је учење увиђањем и истраживањем као и већи степен самосталности у раду ученика.

Посебно место, када су у питању нове технологије, заузимају мултимедији. Мултимедији представљају интеграцију више од једног медија (текст, звук, видео, слике, анимација и сл.) који се међусобно допуњују и обогаћују. Мултимедији треба да обезбеде кориснику мултисензорски утисак, затим мултитаскинг (рад са више процеса истовремено), паралелност (могућност паралелног приказивања и извршавања) и интерактивност (Надрљански, 2000).

Када је у питању настава ликовне културе, мултимедији имају велике могућности употребе и утичу на начин на који се визуелне уметности могу радити у школи. Упркос томе што се у уметничким круговима често полемише о томе да ли су још увек потребни традиционални медији у уметности, образовању и настави ликовне културе, данас када постоје нови медији и савремена технологија, рад у традиционалним медијима и са традиционалним материјалима треба да остане у основи уметничког образовања, нарочито када је у питању рад са децом млађег узраста. „Рад у материјалу“ – на пример цртање оловком, сликање темперама, вајање глином, манипулација и истраживање различитих ликовних и неликовних материјала – јесу незаменливо искуство у раду са децом и требало би да остану базичне ликовне активности.

Мултимедији, стога, могу и треба да обогате и учине потпунијим и квалитетнијим рад

са децом на ликовним задацима у традиционалним медијима, али не и да их замене.

У овом раду покушаћемо да покажемо како мултимедији могу допринети настави ликовне културе и направићемо класификацију мултимедија према различитим начинима употребе у настави овог предмета, али тако што ћемо њихову улогу у настави приказати у упоредној примени са класичним медијима.

Класификација мултимедија у настави ликовне културе

Анализирајући релевантне податке из литературе и на интернету, идентификовали смо и класификовали четири различита начина употребе рачунара и мултимедија у настави ликовне културе:

1. рачунар као средство за стварање;
2. рачунар као средство за архивирање и презентацију уметничких дела;
3. рачунар као средство за рачунарски потпомогнуто учење (Computer Assisted Instruction – CAI) из области уметности;
4. рачунар као извор сазнања – интернет.

Рачунар као средство за стварање

Помоћу рачунара може се стварати и то уз помоћ бројних програма који служе за израду слика, видеа, анимација и слично, али и за њихову обраду. Тако данас на тржишту постоји велики број различитих програма за цртање, сликање, анимацију, 3Д моделовање, компјутерску графику, мултимедија-дизајн и видео и филмску монтажу. Неки од програма за израду слика јесу Пеинт (Paint), Супер пеинт (SuperPaint), Дазл дро (DazzleDraw), Корел дро (CorelDraw), али постоје и програми за цртање посебно прилагођени деци млађег узраста, као што су Кид пикс (KidPix) и Фajn артист (FineArtist). У овим програмима, који су веома једноставни за употребу, постоје посебни звучни ефекти који пра-

те одређене задате акције и тако деци чине овај стваралачки процес занимљивијим и узбудљивијим. Многи од ових програма омогућавају и имитацију традиционалних медија, попут уљаног сликарства, угљена или акварела, који су веома заводљиви, али често дају сиромашније резултате од традиционалног медија, те их треба избегавати.

Поред програма који служе за стварање слика, постоје и бројни програми за манипулацију и обраду слика као што су Фотошоп (Photoshop) и КолорИт (ColorIt!) или за обраду видеа – Фajнал кат (FinalCut) или Адоб премијер (Adobe Premiere). Рачунари такође могу бити од велике користи и у различитим фазама у процесу вајања, израде идејних решења за керамику или ткање.²

Када је у питању креативни процес који се реализује уз помоћ рачунара, без обзира на то да ли се ради о изради или обради слике, видеа или анимације, или неке од традиционалних техника, као што је нпр. ткање, употреба ових програма омогућава велику слободу у експериментисању и истраживању зато што дозвољавају да се свака фаза, сваки корак у процесу стварања, „сачува“ (save), али и да се сваки непожељни корак веома лако избрише командом „обриши“ (undo), како би се променио. Ово омогућава истраживање ризичних могућности у које је иначе теже упустити се када се ради са традиционалним медијима и материјалима и због тога је драгоцено да деца могу да стварају и помоћу рачунара.

У настави ликовне културе ученици могу израђивати своје радове (цртеже, слике, скице, графике, анимацију, видео...) или их обрађивати помоћу рачунара и претходно поменутих програма уколико они постоје у учионици и уколико је учитељ/наставник технички едукован.

Неки од наведених програма погоднији су за рад са децом млађег узраста јер су веома једноставни за употребу, као што је на пример Кид

2 O'Connell, Kenneth, R. (1994)

пикс, док су други, компликованији, погоднији за рад са ученицима старијих разреда, попут Пинта или Фотошопа. Израда и обрада видеа јесу сложенији процеси, тако да је најбоље реализовати их са ученицима у средњој школи.

Рачунар као средство за архивирање и презентацију уметничких дела

Рачунар се, осим као средство за стварање, може користити и за организовано чување и приказивање слика и фотографија, али и других мултимедијалних садржаја. У ту сврху могу се израдити колекције слика или фотографија помоћу програма за архивирање слика, затим е-портфолији и веб-сајтови.

Да би садржаји могли бити архивирани у рачунару, морају бити дигитални (нпр. дигитална фотографија или дигитални видео). Радови израђени у класичним медијима или материјалима, као што су цртежи, слике и графике, могу се скенирати уколико су мањих димензија, док се они већи радови или скулптуре могу фотографисати, а потом архивирати фотографије и скенове.

Програми који служе за архивирање и организацију слика, као што је на пример Пикаса (Picasa), погодни су за чување великог броја слика, јер омогућавају лаку и прегледну класификацију помоћу „ознака“ (tag), лако и брзо претраживање, али и чување визуелног материјала и на вебу.

У настави ликовне културе ово својство рачунара може бити од велике користи. Ученички радови (цртежи, слике, скулптуре, графике...) могу се фотографисати и чувати као документација у рачунару класификовани, на пример по узрасту, разреду, теми, техници, материјалу итд.

Поред овакве документације ученичких радова коју израђује учитељ или наставник, и ученици могу стварати личну документацију – портфолио. У уметничком смислу, портфолио је организована колекција уметничких радо-

ва, која поред тога што има функцију презентације, служи и томе да се радови у њему вреднују, анализирају, те да на тај начин власник портфолија добије повратну информацију која му помаже у даљем развоју. Овај вид презентације и евалуације рада толико својствен свету уметности, уметницима и студентима уметности, користи се и у образовању, а са развојем савремених технологија које су омогућиле дигитализацију, појавила су се и електронска портфолија и веб-портфолија.

Електронски портфолио је дигитализована збирка докумената која представља појединца, групу или институцију и која може пратити њихов развој, напредак и постигнућа. Ове збирке могу бити састављене од текстова, графика или мултимедијалних садржаја који су сачувани на веб-сајту (веб-портфолио или вебфолио) или на неком другом електронском медију као што је ЦД-РОМ или ДВД (електронски портфолио или е-портфолио). Е-портфолио је више од обичне збирке – он омогућава организацију и манипулацију садржајем који је креиран помоћу различитих апликација, као и контролу ко може имати приступ или ко може коментарисати садржај. Е-портфолио утиче на личну саморефлексију и обично индукује размену идеја и повратну информацију (Lorenzo & Ittelson, 2005: 1).

У основним и средњим школама све више се израђују ученички електронски портфолији, индивидуални и одељењски, па чак и наставници користе овакав начин презентације сопственог ликовно-педагошког рада. Захваљујући интернету, веб-презентације и веб-портфолији постају доступни другима, другим школама, другим ђацима, наставницима, те представљају одличан начин за упознавање са радом других, али и за успостављање различитих облика сарадње, од оних које се одвијају у електронском простору, до оних у реалном.

*Рачунар као средство за рачунарски
пошћомоћну учење (Computer Assisted
Instruction – CAI)*

Рачунарски потпомогнуто учење јесте учење које се спроводи помоћу програма упутстава која су представљена путем рачунара или рачунарских система и тако су осмишљена да их корисник сам користи – без потребе за посредовањем наставника. Већина програма упутстава почива на директивним инструкцијама, на бихејвиористичкој теорији Скинера (Skinner, B. F.) и програмираном учењу које има три елемента: градиво се дели на мање деонице, темпо усвајања градива одређује корисник (ученик) и омогућена је тренутна повратна (позитивна или негативна) информација ученику.³ Овакве директивне инструктивне софтвере Скот (Scott, 1992) назива „објашњавајућим“, а поред њих наводи „истраживачке“ инструктивне софтвере, који за разлику од „објашњавајућих“ омогућавају слободније, нелинеарно кретање кроз садржај, стављају корисника у различите ситуације које од њега захтевају да се суочи са изазовима, да доноси одлуке и решава проблеме. Скот сматра да су и „објашњавајући“ и „истраживачки“ софтвери корисни и неопходни у настави ликовне културе и да би их учитељи и наставници ликовне културе требало да користе у свом раду са ученицима: први, када треба да се усвоје конкретна, основна знања и информације, а други – у савладавању сложенијих садржаја и концепата који захтевају различите приступе.

Када су у питању он-лајн упутства из области визуелних уметности, углавном постоје упутства која се односе на упознавање са ликовним техникама и поступцима као што су, на пример поступак израде керамике, графике, калупа у скулптури, али се упутства могу односити

и на упознавање са радом појединих софтвера који се могу користити за стварање, попут Фотошопа, Илустратора (Illustrator) и других. Он-лајн упутства могу бити у форми текста и слике, попут оног на веб-сајту Jhpottery које објашњава поступак израде керамичке посуде (<http://www.jhpottery.com/tutorial/coil.htm>), затим интерактивне анимације, као што је приказано на веб-сајту Музеја модерне уметности у Њујорку (MoMA) (<http://www.moma.org/interactives/projects/2001/whatisaprint/flash.html>) и које показује процес израде плоче и отиска код различитих типова штампе у графици, и коначно у форми видеа, као што су он-лајн видео упутства на сајту <http://www.video-tutes.com/> која објашњавају рад различитих компјутерских софтвера који се користе за стварање.

Осим што их можемо пронаћи на вебу, оваква упутства или пакете требало би да производе и сами учитељи и наставници, али и ученици у старијим разредима. Разлога за то је неколико: у понуди нема довољно разноврсних пакета који би одговорили на специфичне потребе одређеног наставника или садржаја који се обрађује. Израдом сопствених пакета, наставници би могли да понуде ученицима врло специфичне и конкретне садржаје које сматрају релевантним, а ученици би се кроз њихову израду упознали са одређеним проблемом и усвојили одређена знања у покушају његовог решавања.

Рачунар као извор сазнања – интернет

Све претходно наведене карактеристике и могућности мултимедија данас помало бледе пред могућностима које пружа интернет. Највише новина у развоју мултимедија данас се огледају управо у развоју телекомуникација и могућностима које оне пружају. Комуникација, олакшана посредством интернета, данас може омогућити готово сваком појединцу да у сваком тренутку комуницира са било којом другом тачком на Земљиној кугли. За само нешто

3 Ravenscroft, Andrew (2001). "Designing E-learning Interactions in the 21st Century: revisiting and rethinking the role of theory", *European Journal of Education* 36(2). pp. 133–156, page 134.

више од десет година, интернет је прерастао из анонимности у глобални феномен, без којег би било тешко замислити данашњи живот.

Када су образовање и настава ликовне културе у питању, интернет нуди бројне садржаје и могућности као што су он-лајн курсеви, он-лајн часописи, он-лајн комуникација са уметничким организацијама и организацијама које нуде подршку ликовном образовању, веб-сајтови, веб-портали и социјалне платформе намењене учитељима и наставницима ликовне културе. Могу се наћи и он-лајн збирке уметничких дела, образовни ресурси музеја, као и други извори попут видеа, слика, фотографија, дигитализованих књига, информација и сл.

Интернет у настави ликовне културе

У настави ликовне културе, као и у образовању у уметности уопште, интернет може бити од велике користи за:

1. стручно усавршавање и професионални развој учитеља и наставника;
2. припрему за наставу и подршку у извођењу наставе;
3. комуникацију, сарадњу и размену искустава.

Стручно усавршавање и професионални развој учитеља и наставника ликовне културе омогућено интернет окружењем

Образовање је област у којој су стални професионални развој и стручно усавршавање императив. Данас је тај процес знатно олакшан захваљујући интернету и доступношћу најразличитијих извора и ресурса као што су он-лајн курсеви и он-лајн часописи, а томе доприноси и могућност он-лајн комуникације са различитим организацијама и институцијама које нуде подршку учитељима и наставницима.

Он-лајн курсеви нуде универзитети или неке друге образовне институције као што су акредитоване комерцијалне и непрофитне образовне организације. У поређењу са другим наставним областима, када су у питању он-лајн курсеви из области уметности, њихова понуда данас на интернету није велика и углавном се односе на садржаје из историје уметности, а понуда је још мања из области образовања у уметности. Неки од универзитета који нуде постдипломске он-лајн курсеви из области образовања у уметности јесу Државни универзитет Охајо (Ohio State University), Универзитет Источне Каролине (East Carolina University) и Државни универзитет Пенсилваније (Pennsylvania State University), а од образовних организација које нуде он-лајн курсеви из области уметности и образовања у уметности то су Heritage Institute Ohio (www.hol.edu) и Professional Focus (www.virtualled.net).

За професионални развој сваког наставника од великог значаја је доступност стручним часописима. Интернет омогућава увид у њих, без обзира на то у којој држави или делу света се они издају. Неки од најзначајнијих часописа из области уметности доступни на интернету јесу *Artnet Magazine* (www.artnet.com/magazine/frontpage.asp) и *Art and Research* (www.artandresearch.co.uk), а из области образовања у уметности - *Studies in Art Education* (<http://www.highbeam.com/Studies+in+Art+Education/publications.aspx>), *International Journal of Education and the Arts* (<http://www.ijea.org/>), *Art Education Policy Review* (<http://www.encyclopedia.com/Arts+Education+Policy+Review/publications.aspx?pageNumber=1>). Увид у стручне и научне часописе омогућава наставницима да буду у току са најзначајнијим токовима и радовима из области уметности и образовања у уметности, што свакако доприноси њиховој стручности и спремности да и сами уносе новине у сопствену наставу.

Поред увида у стручне часописе, професионалном развоју може допринети и комуникација са различитим уметничким организацијама и организацијама које нуде подршку уметничком образовању. Постоји велики број организација које се баве промоцијом уметности и подршком образовању у уметности. Већина њих је присутна на интернету и нуди различите корисне веб-активности, материјале и изворе, а такође омогућавају уметницима и наставницима међусобну комуникацију, размену идеја и искустава посредством дискусионих група које модерирају. Неке од најзначајнијих организација ове врсте јесу *ArtsEdge* (www.artsedge.kennedy-center.org), *National Art Education Association* (NAEA) (www.naea-reston.org), *International Art Education Association* INAEA (www.inaea.org).

Припрема за наставу и извођење наставе подржане интернетом

Интернет нуди велике могућности и у погледу припремања за наставу, али и у погледу самог извођења наставе. На интернету су данас доступне скице и припреме часова из готово свих школских предмета и на најразличитије теме које омогућавају наставницима да брже и лакше дођу до нових идеја за осмишљавање сопствених часова. Многи веб-сајтови нуде скице часова које се могу претраживати по предмету, разреду/узрасту или теми, а када су у питању скице часова из ликовне културе – и по медију, техници или материјалу који се користе. Иако на интернету постоји велики број архива скица часова, нису сви извори поуздани и провереног квалитета будући да данас и појединци могу слободно креирати и постављати садржаје на интернет без стручног надзора и провере. Због тога је препорука да се увек користе проверени извори и поуздане архиве, а то су оне које креирају велики музеји, уметничке организације, државне институције које промовишу и подржавају образовање, учитељски и педагошки смерови универзитета, као што су на пример архива из-

давачке куће „Дејвис арт“ (Davis Art), специјализоване за издања из области визуелних уметности у образовању (www.davis-art.com-schoolarts), или архива одељења за едукацију Центра Гети (Getty Center) у Лос Анђелесу (http://www.getty.edu/education/teachers/classroom_resources/search/curricula.html).

За квалитетну наставу ликовне културе од великог значаја је и доступност уметничким делима. Репродукције уметничких дела користе се у настави углавном као подстицај за рад са ученицима на различитим ликовним задацима. Приступ уметничким делима омогућава ученицима да се упознају не само са делима одређеног уметника или епохе, већ да се упознају и са ликовним техникама, материјалима и специфичним ликовним проблемима и начинима на које их је одређени уметник решио, као што су проблеми композиције, ритма, боје, текстуре итд.

Он-лајн збирке уметничких дела као и веб-сајтови уметника омогућавају да се брзо и лако дође до уметничких репродукција. Неке од он-лајн архива уметничких дела јесу *Artcyclopedia* (www.artcyclopedia.com), *Art in Context* (www.artincontext.com), *Ask Art* (www.askart.com), које поред репродукција нуде и основне информације о уметницима, њиховим животима, делима итд., те су веома корисне и за различита истраживања из области уметности.

У визуелним уметностима се као извори и подстицаји за рад и стварање користе и многи други садржаји који се могу наћи на интернету, као што су филм, музика, фотографија, дигитализоване књиге, историјски подаци, географске карте и сл. Интернет стога представља ризницу могућности за истраживање, како за наставнике, који се припремају и сакупљају информације и грађу за час, тако и за ученике, који истражују одређену тему за сопствено ликовно изражавање.

Размена и комуникација олакшана интернетом

Важан сегмент образовног процеса јесу комуникација и размена искустава, знања и информација. Могућности које интернет пружа у погледу међусобне комуникације и размене искустава и идеја нарочито су значајне за учитеље и наставнике који због природе свог посла, који се одвија „иза затворених врата“, немају увек могућности да размењују идеје и упоређују их са другима.

На интернету постоји велики број веб-сајтова и веб-портала намењених наставницима, дизајнираних са циљем да се подстакне и подржи међусобна комуникација и размена идеја међу наставницима из свих области. Ови сајтови нуде различите он-лајн сервисе као што су дискусионе групе, курсеви, радионице, виртуелни догађаји, вести, стручни чланци, дидактички материјали, видео упутства, он-лајн менторство итд. The Knowledge Loom (www.knowledgeloom.org), Tapped In (www.tappedin.org), Teachers Network (www.teachersnetwork.org) јесу неки од њих. Последњих година све је присутнија и нова веб 2.0 (Веб 2.0) технологија. За разлику од веб 1.0 технологије, у којој је улога корисника пасивна (корисник је само посматрач, конзумент постојећих садржаја са којима не може интераговати), веб 2.0 технологија омогућава кориснику да активно креира и дистрибуира садржаје на вебу најчешће путем социјалних мрежа или блогова и да их размењује са другим корисницима. Две најзначајније социјалне платформе засноване на веб 2.0 технологији из области образовања и образовања у уметности јесу Art Education 2.0 (www.arted20.ning.com) и Classroom 2.0. (www.classroom20.com).

Образовни ресурси музеја на интернету

Уметнички музеји и њихове веб-презентације од посебног су значаја за област образовања

у уметности. Музеји нуде велики избор различитих материјала – од колекције репродукција уметничких дела и важних информација о њима до дидактичких материјала који су посебно дизајнирани и осмишљени као подршка школским програмима, и то не само из области уметности, него и из других школских предмета.

Многи музеји данас поред наведених садржаја нуде и виртуелне шетње кроз музеј или одређене изложбе које су праћене аудио вођењем од стране кустоса или музејског особља. Неки од музеја који имају ову опцију на својим веб-сајтовима јесу Лувр (http://www.louvre.fr/llv/musee/visite_virtuelle.jsp), Национална галерија у Вашингтону (<http://www.nga.gov/exhibitions/calder/realsp/roomenter-foyer.htm>), Сикстинска капела (http://mv.vatican.va/3_EN/pages/x-Pano/CSN/Visit_CSN_01.html), Ван Горов музеј у Амстердаму (<http://www.nga.gov/exhibitions/vgwel.shtm>). Ова опција омогућава реализацију виртуелних посета музејима које се могу организовати и у току самог часа уколико за то постоје технички услови. Виртуелна посета неком музеју у току часа ликовне културе може бити организована као централна активност са циљем да се упозна одређени музеј и његов садржај, или као уводна/подстицајна активност која претходи реализацији других ликовних задатака. Иако виртуелна посета музеју не може понудити све оно што омогућава права посета једном музеју, као што је на првом месту доживљај, постојање ове могућности је од непроцењивог значаја, јер у супротном највећи број људи никада не би могао видети унутрашњост многих музеја. Као што је откриће фотографије учинило доступним многа уметничка дела, тако је и појава виртуелних тура омогућила виртуелне шетње и кретање по музејима.

Један од највећих и најзначајнијих пројеката који се бави приближавањем уметности и уметничких дела из колекција најпознатијих светских музеја најширој публици путем

интернета представљен је почетком 2011. године. То је Гуглов уметнички пројекат (www.googleartproject.com). Овим пројектом за сада је обухваћено 17 светских музеја међу којима су музеји Мома и Метрополитен из Њујорка, Тејт Британ и Национална галерија из Лондона, Музеј краљице Софије из Мадрида, галерија Уфичи из Фиренце итд. Овај пројекат омогућује корисницима да на једном месту пронађу најпознатија дела светске уметности у супервисокој резолуцији, што даље омогућава увид у детаље као што су потези четком, што до сада није било могуће. Поред тога, пројекат омогућава и виртуелне шетње кроз собе и ходнике музеја великом брзином захваљујући технологији „уличног погледа“ (street view) коју је Гугл користио и у изради такође познатог пројекта Гугл мапе (Google Maps), али и стварање сопствених колекција захваљујући опцији „Направи уметничку колекцију“ (Create an Artwork Collection). Оваква интерактивност и *pag* са музејским садржајем, који је крајње персонализован (појединац га може прилагодити себи, својим потребама и афинитетима), истиче личну заинтересованост као важан елемент образовног процеса. Управо ова „лична“ компонента чини овај нови Гуглов пројекат посебно занимљивим за ученике.

Данас музеји, поред колекционарске и изложбене делатности, имају веома развијену образовну делатност. Готово да не постоји ни један озбиљан музеј у свету који није препознао важност увођења и развијања не само едукативних програма, него и читавих одељења која се баве образовним процесима који почивају на употреби музеја и његових ресурса као образовних извора. „Образовање публике кроз различите едукативне активности се сматра једном од примарних функција музеја“ (Singh, 2004: 69). Тако већина музеја данас на својим веб-сајтовима има и богату понуду образовних ресурса који су намењени наставницима и деци. Ресурси су, углавном, тако осмишљени да помажу у разумевању дела из музејске колекције или користе та дела како

би се подржале одређене наставне јединице из школских програма. Неки ресурси осмишљени су тако да нуде припремне активности пред одлазак у музеј, други су намењени за употребу у току саме посете, а неки су осмишљени тако да се помоћу њих резимира и вреднује посета музеју. Многи материјали намењени су наставницима као припрема и помоћ у реализацији одређених наставних јединица и часова ликовне културе, а многи су намењени деци – како би самостално и кроз интерактивне процесе и игре усвојили одређене садржаје које нуди музејска поставка. Образовни материјали на музејским веб-сајтовима могу бити у форми текста и слике, видеа, анимације, интерактивних мултимедијалних игрица итд., и углавном су дизајнирани тако да их деца могу сама користити без помоћи одраслих. Један такав пример јесте интерактивна он-лајн игра на тему мумификације у старом Египту Института за оријенталистику Чикашког института који води дете кроз процес мумификације корак по корак помоћу интерактивне анимације (<http://oi.uchicago.edu/OI/MUS/ED/mummy.html>). Помоћу ове он-лајн апликације деца кроз игру усвајају садржај који може бити релевантан за упознавање различитих области као што су уметност, историја, цивилизације и сл.

Неки музеји – попут Уметничког музеја у Кливленду (Cleveland Museum of Art) у држави Охајо у САД (<http://www.clevelandart.org/educef/distance/html/index.html>) и Института за историју и уметност Албани (Albany Institute of History and Art) (<http://www.albanyinstitute.org/Education/distlearning.htm>) у држави Њујорк (<http://www.albanyinstitute.org/Education/distlearning.htm>) – нуде он-лајн предавања – видео конференције из музеја. Ови музеји у својој понуди имају већи број предавања која обрађују различите теме и намењене су различитим узрастима. Сва предавања подржавају школски програм државе Охајо, односно државе Њујорк, тако да оне школе или одељења из ових држа-

ва који имају техничке могућности (рачунар, звучнике, камеру, интернет), поједине наставне јединице и часове могу обрађивати управо на овај начин. Будући да су теме из области уметности универзалне, ова предавања могу пратити и школе из других регија или делова света, без обзира на различит школски програм, под условом да је обрађена тема релевантна за одређену школу или одељење.

У настави ликовне културе се поред наведених садржаја из уметничких музеја могу користити и садржаји других музеја као што су природњачки, историјски, технички, етнографски, антрополошки итд. Због свог интегративног карактера, теме у уметности су разнолике и повезане са најразличитијим областима – историјом, географијом, техником, религијом, природом и сл. У зависности од теме или задатка који се реализује на часу ликовне културе биће се и музеј чији ће се садржај користити.

Закључак

Појава савремених медија утицала је на промене у уметности: осим што су се појавиле нове форме и видови изражавања, неки традиционални медији, као што је на пример сликарство, морали су да преиспитају своју дотадашњу функцију и да пронађу нове садржаје за сопствени израз. Услов за паралелно постојање традиционалних и савремених медија био је да сваки појединачни медиј пронађе оне специфичне садржаје који највише одговарају специфичностима његовог језика.

Савремени медији утицали су и на процесе у образовању и настави, а могу утицати и на начине на које се уметност може радити у школи.

Два најважнија услова за употребу мултимедије и савремених технологија не само у настави ликовне културе него и у настави уопште јесу доступност (постојање рачунара и пропрат-

не технологије у школама) и обученост људских ресурса за рад са њима.

Када је у питању употреба рачунара као средства за стварање, на многим уметничким факултетима у свету данас постоје смерови за компјутерску уметност или дигиталну уметност, а у развијенијим и богатијим земљама, курсеви и обука из ових области се у све већем броју спроводе на часовима ликовне културе у средњим, па чак и основним школама.

У нашим школама, с обзиром на низак степен техничке опремљености, али и с обзиром на то да наставници нису довољно обучени за употребу рачунара као средства за стварање (рад са различитим софтверима за креирање и обраду слика, видеа итд.), оваква врста обуке деце у школи је за сада немогућа, па су она код нас углавном самоука из ових области или стичу знање на неком од курсева које организују народни универзитети или културни центри. Из наведених разлога, рачунари се у области наставе ликовне културе код нас, најчешће, користе за припрему учитеља и наставника – за шта се највише користе образовни ресурси интернета – и то на личној основи, а не систематично.

Ипак, како се технологија развија све већом брзином и продире у све области људског живота, интеграција нових технологија у наставу свих предмета је незаустављив процес, и само је питање времена када ће њено присуство и у нашим школама постати реалност.

Када је настава ликовне културе у питању, нарочито у млађим разредима основне школе, рад са традиционалним материјалима је незаменљив, тако да цртање оловком, сликање темперама, вајање глином – манипулација и истраживање различитих ликовних и неликовних материјала треба да остану у основи ликовних активности. Међутим, и савремени медији морају пронаћи своје место. Како смо показали у раду, они се могу користити и као самостално средство за креацију, али ће корист од њих бити

много већа уколико се употребе као средство за подршку стваралачког процеса: истраживање извора и подстицаја који ће се користити у настави, прикупљање и размену идеја, архивирање ученичких радова итд.

Ако се технологија добро integriше у образовање и наставу, без претензија да замени

традиционалне медије, већ да их подржи себи својственим могућностима, отвориће могућности да се продуби разумевање уметности и прошире могућности за аутентични израз.

Литеартура

- Bates, K. Jane (2000). *Becoming An Art Teacher*, Belmont, CA: Thomson – Wadsworth.
- Бењамин, Валтер (1974). Уметничко дело у веку своје техничке репродукције, *Есеји*, Нолит, Београд.
- Computer-Assisted Instruction (CAI), *Encyclopædia Britannica*, 2010. Encyclopædia Britannica Online, <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/130589/computer-assisted-instruction>, (приступљено 15. 01. 2011).
- Cormode, Graham and Balachander Krishnamurthy, *Key Differences between Web1.0 and Web2.0*, <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/versions?doi=10.1.1.145.3391> (приступљено 06. 03. 2011).
- Greenberg, G. (2004). The Digital Convergence: Extending the Portfolios Model, *Educause Review*, **39**, 9, 28–36, <http://www.educause.edu/apps/er/erm04/erm0441.asp> (приступљено 12. 01. 2011).
- Hurwitz, Al and Michael Day (2001). *Children and Their Art: Methods for the Elementary School*, Belmont, CA: Thomson – Wadsworth.
- Lorenzo, G. & Ittelson, J. (2005). *An Overview of E-Portfolios*, Educause Learning Initiative, <http://educause.edu/ir/library/pdf/ELI3001.pdf> (приступљено 14. 01. 2010).
- Надрљански, Ђорђе (2000). *Образовни софтвер – хипермедијални системи*, Зрењанин: Технички факултет “Михајло Пупин”.
- O'Connell, Kenneth, R. (1994). Ceramics... and computers, *The Free Library*, [http://www.thefreelibrary.com/Ceramics...and computers?-a015908571](http://www.thefreelibrary.com/Ceramics...and+computers?-a015908571), (приступљено 11. 01. 2011).
- O'Connell, Kenneth R. (1995). Computers, *The Free Library*, [http://www.thefreelibrary.com/Computers & weaving.-a016729024](http://www.thefreelibrary.com/Computers+weaving.-a016729024), (приступљено 14. 01. 2010).
- Ravenscroft, Andrew (2001). Designing E-learning Interactions in the 21st Century: revisiting and rethinking the role of theory, *European Journal of Education*, **36**, 2, 133–156.
- Roland, Craig (2005). *The Art Teachers Guide to the Internet*, Worcester: Davis Publication.
- 14. Roth, Nancy, *Painting and Photography*: <http://www.answers.com/topic/painting-and-photography> (приступљено 13. 01. 2011).
- 15. Scott, Tony (1992). Computer-Mediated Art Education: Extending the Paradigm of Computer Art, *Art Education Policy Review*, **94**, 1, 27–37.
- Singh, Prabhas Kumar (2004). Museum and Education, *The Orissa Historical Research Journal*, **47**, 1, <http://orissa.gov.in/emagazine/Journal/journalvol1/Journal.htm> (приступљено 26. 01. 2011).

- 17. Тодић, Миланка (2001). *Фотографија и слика*, <http://www.rastko.rs/fotografija/mtodic/mtodic-fotografija-slika/mtodic-fotografija-slika.html#6> (приступљено 13. 12. 2010).

Summary

This paper is on the relation between traditional and contemporary media in visual arts and the influence of new media in changes in visual arts and the influence of the new media on changes in art. There are possibilities of using multimedia in Art shown and ways of contribution multimedia to better qualities of teaching this subject. Based on the analysis of the exiting literature books and the Internet data, multimedia have been classified according to the different ways of use in teaching Art: computers as means for creating, computers as means of archiving and presentation of the works of art, computers as means for IT aid in learning and computers as source of knowledge. Special attention was devoted to educational resources and their contribution to the quality of Art teaching.

Key words: contemporary media, multimedia, the Internet, educational resources at the Internet, teaching art.

Кратки научни
прилог

Татјана Нововић¹

Филозофски факултет, Никшић, Црна Гора



Значај и улога раној и предшколској васпитања у образовном систему Црне Горе

Резиме: Циљ рада је представљање и анализа актуелној предшколској амбијенци у контексту јединствене образовне система у Црној Гори, а у свијетлу измијењеној, осавремененој, научно и стручно унапријеђеној сагледавања пошеницијала раној дјетињства. У том смислу, биће урађена анализа садржаја кључних, референцијних докумената, који усмјеравају развој и перцепције предшколској васпитања у нашој средини. Кључни параметри су нам:

- нормативни оквири за развој и функционисање предшколства у Црној Гори (Закон о предшколском васпитању и образовању, Стратегија раној и предшколској образовања за период од 2010–2015);
- опис начина доношења и развијања курикулума као и савремене његове одговорности и примјене из улога васпитача;

- мјесто и улога васпитача у образовном систему Црне Горе, фокусирањем пажње на двије неодојиве компоненте целиовиој професионалној припремања наставника: а) модел иницијалној образовања наставника предшколској васпитања у Црној Гори кроз представљање структуре самој програма по коме се образују васпитачи; б) модел професионалној усавршавања наставника предшколској васпитања, који сагледавамо преко и анализом Капијалог стручној усавршавања (Завод за школство Црне Горе) за последњих пет школских година.

Упоредом промјена, описивању и заговарању нормативистичке слике дјетињства и контекста који карактерише детерминизам, предсказивост, предвидивост, дидактички усавршени, школаризовани начин планирања укупних активности, актуелни предшколски контексти у Црној Гори, носи све изразитија обележја одговорној, флексибилној амбијенци за учење, усклађеној с аутистичним искуствима и потребама дјете, учесника, средине.

Кључне ријечи: стратегија, флексибилност, предшколско васпитање, рани развој.

¹ tatjanan@ac.me

Увод

Сагледавајући савремена научна и стручна разматрања особености и потенцијала раног, предшколског дјетињства као и дилеме о позицији овог сегмента у друштвеним матрицама различитих система, покушаћемо одређеније да фокусирамо почетну етапу у образовној вертикали у нашем контексту, у неколико кључних димензија. Новија истраживања о психофизичком здрављу људи показују да је оптималан развој, у значајној мјери, условљен адекватним и холистички интегрисаним подстицањем цјеловитог потенцијала раног дјетињства. Док је раније било увријежено мишљење да је ментални развој детерминисан искључиво генетском конфигурацијом, те да се тај наследни супстрат не може измијенити, новија истраживања апострофирају значај интеракције између јединке и окружења за актуализацију природних потенцијала. Стога се пажња креатора образовне политике све озбиљније усмјерава на трагање за стратегијама обликовања што функционалније институционалне концепције предшколског дјетињства. Прегледајући различита систематска рјешења предшколских образовних модела, налазимо диверсификоване приступе овој проблематици. Истраживање контекста установе за васпитање и образовање дјете предшколског узраста актуализовано је тек осамдесетих година прошлог вијека у свијету и у нас. У нашој средини (Црна Гора), овај сегмент је дио јединственог образовног контекста и, у оквиру реформских измјена, доживљава преструктурирање и модификовање, у складу са савременим трендовима у овој области као и промјенама у осталим сегментима образовне вертикале. Полазимо од чињенице да квалитет живота у предшколској установи креира синергија заједничких утицаја и учешћа непосредних и различитих посредних учесника који развијају, примјењују и унапређују прилике за учење, прије свега, дјети.

У овом раду ћемо, у контексту сагледавања позиције и улоге предшколског васпитно-образовног сегмента у образовном систему Црне Горе, анализирати слиједеће параметре:

- нормативни оквири за развој и функционисање предшколства у Црној Гори (Закон о предшколском васпитању и образовању, Стратегија раног и предшколског образовања за период од 2010–2015);

- опис начина доношења и развијања курикулума као и степен његове отворености и примјењивости из угла васпитача;

- мјесто и улога васпитача у образовном систему Црне Горе, тј. који је степен њихове професионалне аутономије и какве стручне компетенције развијају у актуелном образовном контексту? На ова питања одговоре ћемо тражити фокусирањем пажње на двије неодвојиве компоненте цјеловитог професионалног припремања наставника: а) модел иницијалног образовања наставника предшколског васпитања у Црној Гори кроз представљање структуре самог програма по коме се образују васпитачи; б) модел професионалног усавршавања наставника предшколског васпитања, који сагледавамо прегледом и анализом *Капалоја стручног усавршавања* (Завод за школство Црне Горе) за посљедњих пет школских година.

Подсјећање на значај раног развоја и добробити од инвестирања у овај образовни сегмент, представља природан и функционалан увод у горепоменућу анализу актуелног предшколског система.

Значај и улога раног развоја и образовања

Maxima debetur puero reverentia
(„Највеће поштовање дујујемо дјетету“)
Квинтилијан

Насупрот некадашњим научним мишљењима о константности капацитета мозга као и инваријантности интелектуалног потенција-

ла, научници данас недвосмислено указују на чињеницу да искуство које дјеца свакодневно добијају; начин на који примају и одговарају на утиске из околине; стимулације на које реагују – обликују њихов мозак, као и њихову личност у цјелини. Чињеница је да се највећи дио развоја мозга одвија у првим годинама живота, тј. 80% мозга развије се од зачећа до треће године старости дјетета, а највећи дио развоја интелигенције јавља се прије него што дијете наврши седму годину. Током првих година живота успоставе се (или не!) темељи за цијели живот, па је оно што се дјетету догађа у том периоду као и могућности које има за раст и развој, пресудно за даље напредовање.

„Генетика даје сирови материјал, а рано искуство и одгој одређују квалитет и капацитет личности, тј. капацитет мозга и његових функција“ (Пашалић Кресо, 1999).

Дјечји мозак произведе трилионе неурона и синапси, што је значајно више него што нам је у животу потребно. Новоуспостављене синапсе се учвршћују и постају стабилна снага нашег когнитивног система уколико их адекватно стимулишу родитељи и васпитачи/учитељи. У супротном, синапсе се могу, услјед неактивности, у потпуности пасивизирати и затомити. Стога је дјетету у периоду раног дјетињства потребна снажна интелектуална потпора и „провокација“ од стране одраслих, као и од стране вршњачке групе, како би синапсе довољно ојачале. Интересантни су и истраживачки налази који указују да неадекватан образовни третман дјетета може узроковати и успостављање тзв. не-одговарајућих синапси, тј. веза између некомпатибилних дјелова мозга, што узрокује појаву непожељних облика понашања и дисфункционалности можданог система (Милић, 2010).

Дакле, значај улагања у рани развој и потреба да се обогаћује средина за учење у дјетињству је вишеструко препозната. Чини се да то постаје јасније, како научницима, представ-

ницима различитих струка, тако и креаторима образовне политике у различитим контекстуалним оквирима. Постоје, наравно, различити модели поимања и заштите дјетињства из визуре мноштва филозофско-педагошко-психолошких парадигми, додатно условљених перцепцијом традицијског сложаја увјерења о могућностима и очекиваним правцима развоја дјетета, као и кључним агенсима социјализације, стиливима родитељског понашања.

Хуманистички модел дјетињства, уводи у концепт здравог и природног дјечјег развоја, осим мајке и друге социјализацијске актере. Друштвено-образовни циљеви су усмјерени на заштиту дјетињства и дубље разумијевање за различитости и специфичности условљене друштвеним, срединским, породичним контекстом. Овај пут води холистичком, интегративном праћењу и стимулисању укупног развоја дјетета, а не само појединих аспеката. Дијете се препознаје, признаје и поштује у својој јединствености и особености. Наравно, потпуне генерализације није могуће правити јер увијек постоје интеркултуралне, супкултурне и друге различитости које се рефлектују на поимање дјетињства. Па ипак, вријеме и општа друштвена кретања носе са собом и неке универзалне законитости мијењања на свим нивоима. По мишљењу многих педагога, психолога и других стручњака, друга половина двадесетог и почетак двадесет првог вијека доноси нову парадигму дјетињства. Дјетету је, природно дата тежња за развојем, самоактуализацијом, стварањем. Културно-историјски модел дјетињства чији су представници, доминантно, Виготски и Валон, полази са становишта да је дјечја природа задата, те да сопственим активностима дијете израста у зрелу формирану личност (Требјешанин, 2000). Према овом схватању, дијете у интеракцији са мајком и члановима породице, затим вршњацима и осталим припадницима заједнице, као и путем врло значајних игровних актив-

ности, усваја или сасвим интернализује културне обрасце датог друштвеног контекста.

Стога је нужно обезбиједити свеобухватну подршку дјечјем развоју путем интегрисања различитих аспеката стимулације, пружања могућности за истраживање, активно учење, развијање комуникацијских вјештина и вјештина критичког мишљења, као и пружање емоционалне заштите.

Предшколско васпитање у Црној Гори - стање и тенденције

Предшколско васпитање и образовање у Црној Гори представља почетну, интегративну карику јединственог образовног система и обухвата дјецу до поласка у школу, тј. до шесте године. Данас, код нас постоји 21 предшколска установа, са мрежом од 96 васпитних јединица, у оквиру којих је организовано 414 васпитних група.

Укупан број уписане дјеце у предшколским установама у школској 2009/2010. години износио је 12.405. У односу на укупан број дјеце узраста до 6 година у Црној Гори (47.506), предшколским васпитањем и образовањем обухваћено је било 26,11% дјеце у школској 2009/2010. години (26,43% дјечака и 25,76% дјевојчица), што је једна од најнижих стопа обухвата у европским оквирима (извор: извјештај МПС Црне Горе, 2010).

У контексту реформских образовних промјена, започетих и концептуализованих у оквиру *Књије промјена 2001.* године, успостављене су темељне одреднице предшколског васпитно-образовног сегмента у кључним аспектима: усвајање циљног, процесно-развојног курикула, успостављање флексибилније и отвореније просторно-временске организације рада (нема одређених, униформних рјешења), партнерство са породицом и друштвеном заједницом у условима активнијег партиципирања и размјене између свих учесника у циљу дезинституциона-

лизације и приближавања животном контексту, укључивање дјеце са посебним потребама у редовне вртићке групе и, у циљу успостављања природног континуитета у образовној вертикали, укључивање васпитача у реализацију програма за први разред деветогодишње основне школе. Стимулисање специјализованих програма је један од начина да се повећа обухват, омогући диверсификација понуда дјечи и родитељима и испоштују жеље и потребе свих заинтересованих. У овако измијењеним околностима за рад, улога васпитача се усложњава и, природно, имплицира комплексније професионалне компетенције и нове захтјеве/активности.

Нормативни оквири за актуелни предшколски систем

Закон о предшколском васпитању и образовању

Закон о предшколском васпитању и образовању, који је нормативно артикулисао реформска рјешења у предшколском и цијелом образовном систему, донесен је 2002. г., допуњен, 2007. г., а ревидиран, у складу са актуелним друштвеним и промјенама у образовној пракси, 2010. године. Улога предшколске институције, према поменутој нормативној платформи, развија се у оквиру: васпитања и образовања дјеце, вођења бриге о дјечи и пружања помоћи родитељима у побољшању квалитета живота породице и дјеце.

Ново/старо рјешење је увођење програма припреме за школу. Затим, апострофира се експлицитно улога родитеља у новодефинисаном члану (бр.28), гдје се говори о посебном програму и инструкцијама за родитеље којима ће бити омогућено присуство и активно учешће у библиотеци играчака. Такође, измијењени Закон кооптира, до сада мање видљиву популацију дјеце, у предшколски контекст организоване подршке. Ријеч је о дјечи из удаљених сеоских средина. Актуелним реформским рјешењима пројектована је децентрализација управљања

предшколским системом васпитања и образовања у Црној Гори. „Децентрализација представља већу демократизацију односа. То подразумева повећано учешће представника локалне заједнице, грађана, њихових асоцијација и родитеља у свим образовним промјенама. На тај начин се долази до процеса дерегулације и до помјерања одговорности са центра (државе) на стручност наставника и њихову професионалну одговорност за функционисање децентрализованог система образовања” (Књија Ђромјена, 2001: 14). Данас, деценију од дефинисања концептуалних рјешења за развијање реформисаног образовног система, можемо маркирати, у редеоинисаним прописима, рјешења која представљају извјесну регресију по питању примјене овог принципа. Наиме, процес децентрализације, у нашим оквирима, огледа се у домену преношења неких ингеренција на ниже нивое одлучивања, док су, на другој страни, и даље, сва круцијална питања, везана за рано образовање, крајње централизована и у надлежности ресорног министарства. У реформским прописима јасно су претпостављени и принципи демократизације, једнаких могућности, инклузије, интеркултуралности, индивидуализације. О истинској заступљености наведених концепата могуће је одређеније говорити једино на темељу циљане методолошке евалуацијске анализе, којом бисмо обухватили референтне прописе, курикулуме, и, наравно, опсервацију практичних активности, као најочитије рефлексције предшколске образовне стварности.

Стратегија раној и предшколској васпитања и образовања (2010–2015. године)

У свијетлу нових научних сазнања о потенцијалима дјетињства као и друштвеном сазријевању у погледу разумијевања и уважавања ове развојне фазе, испрофилисала се потреба да се преиспитају садашње позиције предшколског васпитања и образовања у јединственој образов-

ној матрици и креирају правци оптималног развоја овог сегмента у одређеним временским координатама. Стога, *Стратегија раној и предшколској васпитања за период од 2010–2015. године*, представља значајну и прву, те врсте визију даљег развоја овог сегмента у нашем систему, а обликована је на темељу детаљне анализе стања и потреба у овој области и друштвеном контексту Црне Горе, уз консултовање актуелних репрезентативних рјешења из других развијених образовних система. Уопште, јасно артикулисана антиципација будућих праваца развоја овог сегмента, у форми поменуте стратегије, представља значајан индикатор унапријеђене друштвене свијести о важности систематске, организоване и фокусиране потпоре дјечи на раном узрасту и родитељима предшколаца у нашој средини.

Општи циљ поменутог стратешког концепта операционализован је кроз шест специфичних, детаљно разрађених специфичних циљева/праваца. С обзиром на податак о стопи обухвата дјеце на узрасту до поласка у школу (0–6) организованим предшколским васпитањем и образовањем у Црној Гори (27%), *први оперативни циљ* усмјерен је на повећање обухвата на 40% дјеце у вртићима, до 2015. године. Овакав стратешки исход пројектован је као реално и оствариво рјешење ако имамо у виду постојеће околности (кадар, просторни и други капацитети), као и претходно поменуте научне опсервације и увиде о потенцијалима раног дјетињства. Повећање обухвата ће се остварити и увођењем флексибилнијих модела услуга (специјализовани и краћи програми, библиотеке играчака и књига, интерактивних служби, при предшколским установама према којима гравитирају удаљена сеоска подручја и др.). До повећања броја дјеце обухваћене раним и предшколским васпитањем и образовањем доћи ће се и укључивањем дјеце у предшколске активности, које се изводе по новим специјализованим и

краћим програмима, уз ангажовање већег броја васпитача.

У циљу превазилажења дисконтинуитета на хоризонталном и вертикалном плану, у предшколском али и ширем образовном и друштвеном систему, предвиђено је, у контексту специфичној циља 4, следеће: *Обезбједијти интeрдисциплинарни, координисану и одрживу сарадњу цијелокупној система у циљу унапређења социјалне инклузије дјеце до њоласка у основну школу. У том смислу, планирано је, нормативним актима постулирано, у оквиру могућности, успостављање функционалности, осмишљеније, јасно трасиране и контролисане везе између различитих институционалних сегмената који се са различитих аспеката баве овом проблематиком. Овдје мислимо и на тијела из мреже за подршку дјеци са посебним потребама на предшколском узрасту (Спрашетија инклузивној образовања у Црној Гори, 2008–2012).*

У оквиру њејш специфичној циља, планирано је њошњо усклађивање нормативних аката и регулишава у смјеру успостављања свеобухватној система раној и предшколској васпитања и образовања и разноврсне подршке развоју све дјеце до њоласка у школу.

Стратегијом је коначно озбиљније фокусирана рана развојна етапа, тј. период до треће године, и маркирана потреба да се темељније и циљано размотре могућности за стимулисање потенцијала раног дјетињства кроз перманентно системско праћење, повећање обухвата јасличним контекстом, развијање програмских препорука за рад са дјецом на довртићком узрасту (до треће године), унапређивањем базичног образовања и професионалног развоја васпитача.

Курикулуми

У контексту цијеловитих, системских промјена у образовном систему Црне Горе, 2004. године Савјет за наставне планове и програме усвојио је *Основе програма* (документ,

предложен је од стране Института за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду, а на захтјев Министарства просвјете и науке Републике Црне Горе) као програмску оријентацију за развијање курикулума на нивоу предшколске установе као и за израду специјализованих, краћих и посебних програма и усвојен је заједно са *Програмима за подручја активности*. У разради *Основа програма* по подручјима активности идентификоване су три врсте циљева за сваку област: *откривање и овладавање собом, развијање односа и истраживање знања о другима и откривање свијета и истраживање знања о њему*; затим три врсте активности: *животно практичне и слободне активности, специфичне и комплексне активности*. Садржаји и активности нијесу прописани већ је васпитачима дата прилика и професионална слобода да развијају курикулум према конкретном контексту, који чине јединствени састав дјеце, професионалаца, родитеља у амбијенту посебно структурираном и у локалном и друштвеном окружењу које, неминовно даје специфичан печат сваком посебном образовном контексту (Слуњски, 1997). Кључно евалуацијско питање које је поставио тим из Завода за школство, након вишегодишње примјене курикулума у вртићу, било је: Да ли актуелни предшколски програм функционалан, реалистичан, обухватан и да ли васпитачи имају одређених потешкоћа при његовој реализацији? На питање усмјерено на обухватност циљева програма испитаници су наводили своја запажања и приједлоге за свако подручје активности, у смислу: да ли су циљеви (не)јасно формулисани, преамбициозно пројектовани, има ли сасвим сувишних или пак недостајућих циљева? Васпитачи су имали могућност да предложи нове циљеве или сугестије за иновирањем актуелног курикулума. Такође, омогућено им је да процијене компатибилност циљева и типова активности по подручјима, да уоче примјере корелација са другим подручјима (хоризонтална и вертикална повезаност по поручјима), узрасну при-

мјереност програма и релевантност дидактичко-методских упутстава за васпитаче, на крају сваког подручја. Навешћемо неке од најфреквентнијих одговора васпитача: „Било би добро ускладити циљеве из нашег Програма са циљевима за први разред основне школе! Типове активности, циљеве и методска упутства разврстати по узрастним групама (јаслице, млађа, средња и старија група) са посебним освртом на рад у мјешовитој групи.“

„Циљеве треба јасније формулисати и прилагодити узрасту.“ „Треба препоручити више активности.“ „Програм је добар али нам је потребно више приручника за рад како бисмо лакше реализовали програм.“

„Треба да постоје неки оквирни стандарди знања и за предшколско као за друге сегменте“.

„Циљеви су, дакле у Програму, али сама организација рада у просторији нигдје није јасно препоручена. Било би добро да у Прилогу Програма постоји Развојна мапа.“

Испитаници, васпитачи, сматрају да је у васпитним групама немогуће реализовати индивидуализацију у мјери у којој се то очекује, чак и када је број дјеце у складу са законским нормативима.

Иако су практичари били укључени у креирање постојећег курикулума и даље сугеришу да њихово мишљење и искуство заслужује више простора.

Треба нагласити да је међу самим наставницима, на шта упућују претходно наведени одговори приликом анализе позитивних и негативних аспеката претходног курикулума, било и даље оних који су заговорници затвореног, прескриптивно датог плана и програма, нормативистички пројектованог (ригидна подјела по узрастима и стимулација путем прецизно структурисаних програмских интервенција), који би у великој мјери поставио границе њиховој професионално-стручној аутономији. На фону све гласније артикулисаних професионалних пот-

реба за прецизнијим програмским смјерницама, сазријева идеја да се посебно издвоји програм у форми сета препорука за рад са дјецом на јасличном узрасту (до треће године). Но, ипак смо усагласили мишљења да готове активности и сценарије за наставнике не треба понудити у програму, већ да би било пожељно креирати одговарајуће приручнике који би олакшали дидактичко-методичко припремање наставника остављајући довољно аутономије у процесу избора одговарајуће наставне стратегије.

На темељу прикупљених приједлога и сугестија, Комисија Завода за школство ревидирала је Програм (2011), уважавајући у пракси испестиране идеје и сугестије, савремене тенденције у овом домену, као и укупне прилике у црногорском образовању. Иако је референтна парадигма остала иста, структура програма задржала познату матрицу, тј. за свако подручје дата су три већ наведена типа циљева, предложене активности укотвљене у оквиру одговарајућих цјелина, извршено је извјесно „уситњавање“ курикулума и издвојен је програм за јаслични узраст.

Ревидирани курикулум има, као што је претходно истакнуто, иста парадигматска полазишта у основи, али су унапријеђени циљеви и типови активности (јасније дефинисани и више из угла дјетета), по посебним подручјима, у складу са приједлозима практичара и процјеном чланова Комисије. Установљено је да је – услед претходног преласка са дидактички уситњене, школаризоване програмске структуре на отворени, циљно-процесни приступ – било флуидно формулисаних циљева, исувише комплексних, дифузно конципираних, некад из угла наставника, а не, како је планирано, из визуре дјетета. У том смислу је урађено преобликовање и пажљивије, сврховитије артикулисање циљева као и њима примјерених активности. Затим су дата методска упутства, предложено уређивање средине за учење, сарадње са породицом.

Посебно је фокусирана пажња на подручје рада са дјецом са посебним потребама, али су дата и општа упутства за рад са надареном дјецом. Избор метода, средстава и организација наставе препуштени су наставницима.

Кадровска структура и промјене

У предшколским установама у Црној Гори васпитно-образовни рад са дјецом узраста до шест година реализују, тимски, два васпитача по васпитној групи. У школској 2009/2010. години (Према подацима МПС-а из јуна 2010. године) кадровска структура у предшколским установама на нивоу Црне Горе обухвата 829 васпитача, 185 медицинских сестара, што представља 67% укупног броја запослених у предшколском васпитању и образовању. Процес континуираног професионалног развоја васпитача почиње с јачањем процеса базичног образовања и укључује уско повезане компоненте: иницијално образовање, перманентно усавршавање у току радне каријере, цјеложивотно учење.

Иницијално образовање васпитача у Црној Гори

У оквиру специфичног циља 3, у претходно поменутој Стратегији раног и предшколског васпитања и образовања у Црној Гори, јасно се антиципира да треба унаприједити систем базичног образовања професионалаца који раде у предшколским установама и обезбиједити услове и могућности за њихов континуиран професионални развој.

Студијски програм за предшколско васпитање на Филозофском факултету у Никшићу, концептиран је на темељу досадашњег искуства у домену образовања васпитачког кадра, савремених европских тенденција у сфери високошколског образовања и пререструктуриран у складу са принципима Болоњске декларације 2004. године у примјењени трогодишњи студиј (једини примјењени студијски програм на Филозофском

факултету). Упоришта за обликовање иновираних курикулума за предшколско васпитање у налазе се у кључним документима за промјене високошколског образовања у европском простору. То су: Свјетска декларација о високом образовању (Париз, 1998), Заједничка декларација о хармонизацији структуре високог школства у Европи (Париз, Сорбона, 1998), Заједничка декларација европских министара образовања (Болоња, 1999), Књига промјена образовног система у Црној Гори (Подгорица, 2001), Закон о високом образовању РЦГ (2003), Закон о предшколском васпитању (2010). У контексту трансформације универзитетских програма и усклађивања са принципима Болоњске декларације, урађена је адаптација овог студијског програма. У оквиру основних студија (6 семестара) разрађена су 34 једносеместрална предметна програма и избалансиран је степен оптерећења по семестрима у ЕЦТС кредитима (од 2 до 7 ЕЦТС). Укупно оптерећење по семестру је 30 ЕЦТС, а на крају трогодишњих студија 180 ЕЦТС кредита. Након завршених основних студија, студенти могу уписати постдипломске специјалистичке студије у трајању од два семестра (10 предметних програма).

Цјелокупни курикулум утемељен је на актуелном хуманистичком социо-конструктивистичком приступу и структуриран у складу са савременим тенденцијама у педагогији и психологији, уз пуно уважавање практичног искуства као и особености наше традиције и културе. Полазишта за обликовање актуелног курикулума садржана су у неким заједничким вриједностима савременог друштва (демократија, отвореност, одговорност, плурализам, идентитет...) и новим сазнањима у педагошкој теорији и пракси. Умјесто традиционалне нормативно-позитивистичке педагошке парадигме, која је била у темељима претходног система, савремено образовно устројство почива на постмодерном приступу хуманој и креативној науци о васпитању. Заједничке одреднице у науци о васпитању

и образовању представљају референтни оквир за креирање цијелокупног система иницијалног образовања будућих наставника предшколског васпитања. То су:

- нова филозофија образовања;
- отворено васпитање;
- флексибилне просвјетне политике и стратегије;
- подстицање индивидуалности и социјализације;
- интеркултурално васпитање и образовање;
- алтернативне педагошке идеје и правци;
- интердисциплинарни дијалог (Хрватић, Н., Пиршл, Е., 2007: 393).

Нови приступ у цијелокупном образовном систему огледа се не само на плану промјена у начину структурирања самог курикулума, одабиру одговарајућих програма, избору пратеће литературе и извора, већ и на нивоу његове примјене: комбиновање различитих методских поступака и стратегија, подстицање тимског рада, усвајање демократских вриједности, оснаживање мотивације и индивидуализације путем измијењеног начина рада/учења – *учићи како учити*, стандардизације образовања, примјене нових техника и технологија, нових писмености и вриједности. Због промјена које се дешавају у савременом (пред)школству, положај и потребне компетенције васпитача постају сложеније.

Утицај интернационализације образовања као претпоставке за живот и рад у ширем, међународном контексту, оснаживање комуникацијских, интеркултуралних компетенција, кључне одреднице савременог друштва, попут отворености, одговорности, аутономије, људских ресурса и др., утичу на начин креирања курикулума за базично образовање као и структуралне промјене у педагошкој теорији и пракси.

Најважније промјене у подизању нивоа наставничких квалификација огледају се у

усклађивању опште, стручне и практичне димензије образовања од почетка студија, постепеној измјени студијског програма у складу с минимумом вјештина које васпитач мора стећи током студија, тражењу одговарајућих модела подстицања, признавања и награђивања васпитача. Круцијалне одреднице курикулума иницијалног образовања васпитача су резултат усаглашавања теоријско-научног сазнања и актуелно потребних наставничких компетенција. Стога важећи Студијски програм код нас (курикулум, начин рада, динамика и интеракција, укупна педагошка комуникација на свим нивоима) има слиједеће карактеристике:

- усмерен је према стицању теоријских знања, али и њиховој адекватној примјени;
- флексибилан је, модуларан (изборни програми) и усмјерен према припреми студената за сналажење у конкретним васпитно-образовним условима;
- омогућава увођење иновација, тј. нових педагошких сазнања.

Истраживање и усавршавање у образовању као и истраживачка култура наставе и учења у образовању наставника могу се сматрати кључним компонентама динамичних система учења и усавршавања. Међутим, студенти, приликом анкетирања за потребе пројекта о предностима и аспектима за унапређивање студија по принципима Болоњске декларације запажају:

„Треба утицати на систем да препозна важност овог сегмента и да нас прихвати као једнако важне у образовној лествици. „Више усавршавања за рад са дјецом до 3. године и нових сазнања о начину рада са њима.“

„Више практичног рада и акционих истраживања. Добро би било да се студенти укључују у праксу и нека мала истраживања као волонтери у вртићу.“ „Традиционални приступ у раду неких наставника“.... (Социолошка луча: 120). То, међутим, значи конкретне заједничке

акције на путу промовисања и развијања културе перманентног усавршавања. Системска реформа обуке наставника захтијева блиску везу истраживања и развоја у образовању, почетног образовања наставника и њихов конкретан рад у васпитно-образовним институцијама (Вонта, 2009).

Процес стручног припремања наставног кадра имплицира, поред већ поменутог, иницијалног образовања, и увођење наставника у наставни процес, образовање током рада, даље образовање за звања, образовна истраживања и усавршавање.

Завод за школство као иницијатор имплементације ПРНШ/В система (професионални развој на нивоу школе/вртића) у образовне институције Црне Горе, подржава реализацију одређених активности професионалног развоја у школама. То се посебно односи на програме обуке које школа/наставници изаберу у *Каталогу програма стручног усавршавања наставника*, а који су директна подршка текућој образовној реформи. То је, такође, један од начина да се наставницима у свим сегментима образовне вертикале обезбиди адекватна потпора у *планирању личној, као и професионалној развоја на нивоу школе/вртића*. Стога им је омогућен избор програма у складу са њиховим индивидуалним и потребама васпитно-образовног контекста као и потребама развоја система образовања у приоритетним областима. До сада је објављено пет каталога програма стручног усавршавања наставника (за школску 2007/08, 2008/09, 2009/10, 2010/11. и 2011/12. годину). Оно што је нама, са аспекта потреба овог рада, занимљиво, јесте, свакако, постепени пораст броја предшколских тема из године у годину. Тако је у Каталогу од 2007/08. било четири програма који таргетирају предшколски контекст: *Инклузивно образовање: вртић и школа по мјери дјетета*, *Вртић као породични центар за ромску дјецу (подршка инклузији)*, *Интерактивна настава*, *Програм Ко-*

рак по корак (креирање васпитно-образовног процеса у којем дијете има централну улогу - јаслени, вртићи и предшколски узраст). Слједиће, 2008/2009. године налазимо пет програма из фокусиране проблематике. Поред претходно наведених, који су реакредитовани, дефинисан је још један програм усмјерен и на проблематику предшколства, под називом *Специфичности васпитно-образовног рада са посебним категоријама дјеце*. Индикативно је што међу нарученим (разлика између понуђених и наручених програма) програмима нема ни једног усмјереног на проблематику предшколства. У каталогу за 2009/10. године, поред обновљених програма (највише из области инклузије – 3) из претходних каталога, појављује се нови из сегмента наручених програма: *Музичке активности у предшколским установама*. Иначе, током 2010. године реализована су 123 семинара, а учествовали су у највећем броју наставници предметне и разредне наставе и предшколских установа (281). Едукацијом су обухваћени наставници предшколског образовања из предшколских установа (259) и из основних школа (22) (Грбовић, 2010).

Преглед тема семинара у Табели 1, за које су посебно интересовање показали наставници у образовним институцијама, истиче најфреквентније биране програме обуке. Најмаркантније мјесто у табели припада управо области предшколског васпитања и образовања. Недавно усвојени Каталог програма за 2011/12. годину садржи, поред већ познатих, 13 нових програма: *Организовање предшколској физичкој васпитања у условима радне собе и дворишта вртића*, *Спортичко змај*; *Плес – савремени, класични и фолклор*; *Керамика – традиција, умјешности, радост*; *Декупаж – радост стварања*; *Растимо уз плес*; *Од приче до сцене*; *Порчаје метод ране стимулације*; *Индивидуални развојни и образовни план – корак ка инклузивном образовању*, *Рад са дјецом са тешкоћама из спектра аутизма и тешкоћама у комуникацији и учењу*, *Развој социјалне комје-*

Табела 1. 2010. година

Програм	Број тражених семинара	Број реализованих семинара
Планирање васпитно-образовног рада у предшколским установама	7	7
Неки аспекти савремене наставе	5	4
Развој критичког мишљења	3	3
Разумијевања адолесцената у учионици	2	2
Настава матерњег језика и књижевности у II и III циклусу основне школе	1	1
Процењивање и оцјењивање у настави	1	1
Музичке активности у првом циклусу деветогодишње основне школе	1	1

шенције код дјете – Кушија ћуна осјећаја; Едукација о раном развоју дјете јасленог узраса; Планирање ње и ВОР-а у јаслицама.

На темељу претходно направљеног прегледа Каталога програма Завода за школство и фокусирања тема из области предшколства, без интенције да суштаствено, квалитативно аналитички промишљамо предложене програме, можемо констатовати да се пажња стручњака и кретора професионалног развоја и усавршавања све одређеније, слојевитије, помјера ка овом сегменту.

Закључак

Ако се, коначно, осврнемо на почетно пројектоване циљеве/подручја анализе предшколства у нашој средини (Црној Гори), можемо констатовати:

- у дијелу нормативних аката, унапријеђени су потпорни прописи из ове области, урађена је *Стратегија раног и предшколског васпитања и образовања*, са оптимално постављеним правцима развоја, што представља само по себи ново и значајно „застајање“ код предшколског сегмента у нашем систему (до сад је ово подручје било

инкорпорирано, фрагментарно у опште стратегије за развој образовања);

- кад је у питању курикулум, извршено је истраживање стручног мњења у Црној Гори, те је, на темељу прикупљене емпиријске евиденције, урађено ревидирање постојећег програма. С једне стране, можемо говорити о унапређењу програма у дијелу јаснијег креирања циљева и њиховог полазишта и исходишта, но, с друге стране, препознајемо, ново „уситњавање“ и детаљнију операционализацију него у ранијој фази, што нас уводи у извјесну дубиозу по питању курикулума и његове утемељености у аутентичним потребама практичног контекста, припремљености кадра (и онда и сада) и перспективи оваквог концепта.

- у вези са питањем кадра, иницијално образовање је унапријеђено, иако и даље остаје практична димензија у сјенци теоријског, и даље овом моделу недостаје истраживачка и развојна димензија. Професионални развој, који је доминантно у надлежности Завода за школство, очито, према анализи Каталога професионалног усавршавања (од 4 до 19 програма), заузима све значајније мјесто у контексту укупног професионалног напредовања у јединственом образовном систему Црне Горе. Упркос спорим промјенама, заговарању дидактички уситњеног,

школаризованог планирања укупних активности, актуелни предшколски контекст у Црној Гори носи све изразитија обиљежја отвореног, флексибилног амбијента за учење, усклађеног с аутентичним искуствима и потребама дјете, учесника, средине.

Даљи развој предшколској васпитања треба заснивати на квалитативним промјенама педагошке праксе у предшколским установама као

и на развоју савремених концепција професионалној образовања и усавршавања васпитача. Сва ова настојања треба темељити на савременој, хуманистичкој педагошкој парадигми из које произилазе консеквенце за промјену приступа учењу, подучавању, за промјену улоге дјетета и васпитача као и за развијање одговарајућих дидактичко-методичких стратегија.

Литература

- Вонта, Т. (2009). *Organizirana predšolska vzgoja v izzivih družbenih sprememb*, Ljubljana: Pedagoški inštitut, Digitalna knjižnica, Dissertationes 8, <http://193.2.222.157/Sifranti/StaticPage.aspx?id=72> Грбовић, С. (2010). *Анализа реализованих семинара за наставнике/ директоре* (2010), Професионални развој наставника у Црној Гори, број 7, стр. 10–12.
- Закон о предшколском васпитању и образовању. Подгорица: „Службени лист ЦГ“, бр. 64/2002 и 49/2007.
- Каталог програма стручној усавршавања наставника 2010/2011. година, бр 7. Подгорица: Завод за школство. 2011. година.
- Милић, С. (2010). Значај и специфична улога раног образовања, У П. Вукотић (ур.), *Црна Гора у 21. Стољењу-у ери комјутеризације*, стр. 45–50.
- Нововић, Т. (2010). Предшколство у контексту болоњских промјена, *Социолошка луга* IV/1, 106–122
- Пашалић-Кресо, А. (1999). *Родитељи први учитељи – рани одгој* .- Сарајево: Центар за обуку и образовне иницијативе, стр. 9,10,13,17.
- Пешић, М. (1987). *Вредновање предшколских програма*, Београд: ЗУНС.
- Петровић-Сочо, Б. (2007). *Контекст установе за рани одгој и образовање – холистички приступ*, Загреб: Мали професор д.о.о.
- Пиршл, Е., Хрватић, Н. (2007). *Курикулум педагошке изобразбе учитеља*, Загреб: Завод за педагогију Филозофског факултета Свеучилишта у Загребу.
- Слуњски, Е. (1997). *Курикулум раној одгоја, истраживање и конструкција*, Загреб: Мали професор д.о.о.
- Требјешанин, Ж. (2000). *Представе о дјетету у српској култури*, Београд: Југословенски центар за права дјетета.
- Френес, И. (2004). *Димензије детињства, Социологија детињства*, Социолошка хрестоматија, Београд.
- Стратегија раној и предшколској васпитања и образовања* (2010–2015. године), Министарство просвјете и спорта, 2010.

- Young children and their services: developing a European approach – A Children in Europe Policy paper .- Childern in Europe, 2008.
- Учење – благо у нама: Извјешће УНЕСКО-у међународног повјеренства за развој образовања за 21. стољеће /уредник Jacques Delors/ .- Зарреб: Educa, 1998.

Summary

The aim of the paper is presenting and analysing the existing pre-school suurounding in the context of the unique educaitonal system in Montenegro, in the light of changed, up-to-date, scientific and professional improvement of the potential of early childhood. In this respect, there is going to be the analysis done of the contents of key, reference documents which direct the development and perspectives of pre-school pedagogical work in our environment. Key parameters are:

- normative frames for development and functioning the pre-school system of Montenegro (Law on pre-school pedagogical work and education, Strategy of early and pre-school education in the period 2010-2015);

- description of the ways of creating and devoting curriculum and the degree of its openness and application from the point of a pre-school teacher;

- place and role of a pre-school teacher in the educational system of Montenegro, focusing attention at two inseparable components of the integral professional preparation of teachers: a) model of initial education of teachers of pre school pedagogical work in Montenegro through presenting the structure of the very programme for educating pre-school teachers; b) model of professional development of pre-school which we observe by the review and analysis of the catalogue of professional development (The School Institute of Montenegro) for the period of the last five school years. In spite of slow changes, existence and advocating normativistic picture of the childhood and concept characterised by determinism, prescriptively, predicting, didactically shared, school-like ways of planning the entire activities, actual preschool context in Montenegro, carries more expressed forms of open, flexible environment for learning , adjusted to the authentic experience and needs of children, participants of the environment.

Key words: *strategy, flexibility, pre-school pedagogical work, early development.*



др Александра Гојков Рајић¹
Учитељски факултет, Београд

**Кратки научни
прилог**

Време почетка учења страних језика као чинилац ефикасности учења страних језика



Резиме: У делу науке о језику посвећеном његовом учењу већ дуго се жустро дискутује о времену када са учењем треба почети, односно који се резултати могу остварити, при чему су се утврдиле одређене позиције, од којих једна заступа тезу „ишће је, што боље“. Ова теза се постепено намећула, све већина деце код нас, па и широм Европе, данас са учењем енглеског језика почиње већ на предшколском узрасту, али се у већем разреду сусреће са још једним страним језиком. Овакав распоред момената у којима се са учењем страних језика почиње остворило је питање резултата, односно компетенција које се од ученика могу очекивати. Након сагледавања сироведених изражавања и објављене литературе, закључено је да би пажњу са питања идеалног времена почетка учења страних језика требало преусмерити на оптималне методе за његово усвајање, јер се страни језик ефикасно може учити у свим узрастима и животињим добима ако се примене за њај момената адекватне методе.

Кључне речи: почетак учења страних језика, учење страних језика у настави, усвајање групе језика у окружењу.

Занимање ауторке за питање када треба почети с учењем страног језика било је подстакнуто конкретном ситуацијом у којој се нашла и у којој се на двоструки начин суочила са овом проблематиком. С једне стране се као предавач почетног страног језика нашла пред групом студената, који се у методици страног језика сматрају одраслим полазницима, а са друге стране била је у позицији да као мајка прати учење страног језика детета, које је са њим почело на раном узрасту (средња група вртића). Интересовање за ово питање подстакло је и незадовољство роди-

теља резултатима учења енглеског језика након првог разреда основне школе. У том смислу се покушало доћи до одговора на питање постоји ли неко оптимално време када треба почети са учењем страног језика и какве последице време почетка учења има на његову ефикасност. Одговор на ово питање тражен је теоријским истраживањем, односно методом метаанализе, која се односи на поступке упоређивања налаза различитих истраживања о овом проблему.

У савременом свету пуно се говори о потреби да се што раније почне са учењем страног језика, за шта се поткрепљење тражи у често по-

¹ rajis@open.telekom.rs

мињаној хипотези о критичном периоду учења језика, чему директно опонирају други научници, од којих неки, не само да оспоравају потребу да се рано почне с учењем страног језика, већ иду у другу крајност и сматрају је штетном. О значају и интересантности ове теме сведочи и то да ју је *Science Magazine* 2005. уврстио међу 125 великих питања науке за наредну четвртину века (<http://www.sciencemag.org/sciext/125th/>), а истраживачи утицај узраста на људску способност усвајања језика сматрају једном од најзначајнијих, али и најдискутабилнијих тема на пољу истраживања о усвајању језика (Dimroth & Haberzettl, 2008: 227).

Проучавање резултата бројних истраживања, која су себи за задатак поставила да у ову област унесу више светлости, показало је да су њихови резултати често неупоредиви и да се, иако наизглед недвосмислени, лако могу довести у сумњу. Осим тога, уочава се да се у радовима о овој теми појмови често бркају, те се чини неопходним на почетку прецизирати извесне термине. У литератури се у главном наилази на опште термине „деца“ и „одрасли“, који се данас сматрају (Grotjahn, Schlak & Berndt, 2010: 2) недовољно прецизнима, будући да се у смислу учења страног језика одраслима сматрају сви они који су ушли у пубертет, дакле већ и деца од 10–15 година.

Посебан проблем представља то што се у литератури често бркају термини „усвајање“ и „учење“, који се употребљавају као синоними, иако не означавају исте процесе. Према неким мишљењима (Schmelter, 2010: 2), овакво синонимно употребљавање израза „усвајање“ и „учење“ пружа увид у ставове и претпоставке оних који га заступају. Овакви ставови у основи имају претпоставку да ученици у основној школи за „усвајање“ страног језика, који им се преноси у школским условима наставе, својим узрастом условљено поступају слично као при усвајању првог језика, односно да могу да користе

сличне или, чак, исте (когнитивне) процесе, које су развили и употребљавали при усвајању свог матерњег језика. Тако се, на пример, у Плану и програму Баден-Виртемберга (MKJS BW 2004, 72 одн. 86) као образложење за увођење страног језика у ниже разреде основне школе наводи да се учење језика на овом раном узрасту оријентише према природном усвајању матерњег језика, односно да деца језике уче у комуникативној интеракцији у којој сами налазе и стварају подстицаје за рефлексију. Дакле, идеја је да у нижим разредима основне школе деца страни језик усвајају само кроз понуђену аутентичну и за њих интересантну интеракцију. За усвајање се, дакле, не предвиђа никакво систематизујуће представљање језичких правила, које олакшава и убрзава учење код старијих ученика. Ово знање о језику и његовим облицима деца би требало да у нижим разредима основне школе генеришу сама када им то понуда језика у настави омогући. Из оваквог концепта учења страног језика у нижим разредима основне школе и из њега изведених дидактичко-методичких представа са имерзивно-рефлексивним поучавањем и учењем као основним принципом наставе страног језика на том узрасту (MKJS BW 2004, 72 одн. 86).

Да је овакав концепт противречан, види се већ из његовог назива „имерзивно-рефлексивно“. Овај термин с једне стране упућује на употребу имерзије, као поступка при учењу страног језика, док са друге стране помиње рефлексију, чиме аутоматски признаје да се страни језик у школи не учи само имитирањем, већ и уз помоћ свесно постаљања хипотеза и правила (Schmelter, 2010, 3).

Следеће питање које из поменутог произилази и које је неопходно прецизирати када је о учењу страног језика реч, јесте да ли се говори о усвајању језика у окружењу или његовом учењу у оквиру наставе. Свакако да нису упоредиви резултати истраживања у којима је посматрани узорак био сачињен од оних који су други

језик учили у окружењу у коме је он доминирао, као што је то случај са децом миграната, која су у тој земљи живела, што подразумева да су похађала предшколске установе и школе и тежила да се уклопе у окружење, и оних чији је узорак био сачињен од оних који су страни језик учили у школи у земљи у којој је њихов матерњи или неки други језик био доминантан.

Ово питање посебно је значајно из перспективе наше методике страног језика, јер се при учењу страног језика у школским условима, што је у предшколским установама нешто боље, али још увек веома слично, веома тешко може спровести за млађи узраст као најповољнија доказана метода имерзије која подразумева директни контакт са говорником страног језика као матерњег и учења страног језика кроз наставу у којој се усвајају други садржаји, а сам језик не тематизује, док је учење у конкретним ситуацијама често потпуно неизводљиво. О имерзији се по правилу говори када се око 50% наставе одвија на језику који се учи, што је у државама са више званичних језика најчешће неки други државни језик. По овој методи ученици би страни језик требало да усвајају несвесно док се посвећују усвајању садржаја из математике, света око нас или неког другог предмета, што је у нашим условима, а по неким мишљењима (Schmelter, 2010: 3) и у другим земљама готово неизводљиво, како због недостатка кадра, тако и због питања усвајања градива из поменутих предмета.

При трагању за одговорима на питање постоје ли и које су разлике у резултатима учења, што би омогућило утврђивање идеалног термина за почињање са учењем, наилази се често на хипотезу о критичном периоду, након кога је учење и усвајање страног језика теже или, чак, немогуће у мери карактеристичној за такозване native speaker-е, односно говорнике којима је то први језик. При сагледавању овог питања отвара се опет низ проблема повезаних са поменутих

непрецизностима и бркањима, јер се недовољно прецизира ко су ти native speaker-и и да ли се под њима подразумевају само они којима је то матерњи језик или и они који су га од рођења усвајали као језик средине у којој живе. Поред тога, уочава се да се у истраживањима углавном појављују узорци миграната, који су страни језик учили у окружењу, а не у настави у некој другој земљи, те се тиме и њихови резултати не могу упоредити.

Помињању хипотезу о критичном периоду поставили су Пенфилд и Робертс (Penfield and Roberts, 1959), а популарисао ју је Ленеберг (Lenneberg, 1967). Према ауторима ове хипотезе, критични период се завршава негде око 12. године, јер за усвајање језика важни кортикални центри губе своју пластичност. Слично је границу поставио и Ленеберг, који је сматрао да се овај период завршава са пубертетом, јер језичка зрелост, односно спремност за усвајање језика, која почиње у узрасту од две године, опада са сазревањем великог мозга. Ове претпоставке посебно су се односиле на изговор, те је у складу са тим Ленеберг претпостављао да одрасли обавезно говоре страни језик са акцентом ако су са учењем почели у каснијем периоду. Према овој хипотези, критични период је и фаза у којој се језик може учити искључиво путем чула и кроз праксу, док су после ње потребна објашњења граматике и друга когнитивна помоћ.

У периоду након постављања ове хипотезе, која је преузета из друге области (усвајање језика и говора у опште), вршена су различита истраживања од којих су је нека подржала (Oyama, 1976; Pathowski, 1990), али су је бројна и оспорила (Moyer, 1999, Neufeld, 1978), што је довело до њеног ублажавања и промене термина из „критични“ у „сензитивни“ или „повољни“ период. Новија истраживања (Nicholas & Lightbown, 2008) показала су да треба правити разлику између билингвизма и две различите фазе усвајања другог језика. Фаза у којој се

може говорити о упоредивом усвајању првог и другог језика је по овим ауторима веома кратка и завршава са са другом годином живота, те се, будући да се код нас страни језик најчешће усваја у неком виду школског рада, који свакако почиње касније, може занемарити све у разним теоријама аргументовано истоветношћу процеса усвајања матерњег и страног језика. Ова истраживања, међутим, откривају постојање друге фазе раног усвајања језика, која траје негде од друге до седме године живота у којој процес учења другог језика показује сличности како са процесом усвајања првог језика, тако и са процесима којима се страни језик касније учи, јер са собом доносе искуствене увиде у природу језика, али се они при учењу другог језика употребљавају на другачији начин. Млађа деца развијају структуре другог језика са софистициранијим разумевањем природе језика и односа између језика и друштвеног контекста. То је драгоцено јер она већ имају увид у то да је начин на који савладавају други језик другачији од процеса на који ће то радити њихови вршњаци када буду наставили да развијају свој први језик (Nicholas & Lightbown, 2008: 47). Ови увиди су веома важни, јер отварају сасвим нове погледе на проблем учења страног језика. Иако се открића Николаса и Лајтбона не могу у потпуности узети као поткрепљење за увођење страног језика у наставу на што ранијем узрасту, јер се она односе на усвајање другог језика, односно на учење другог језика у окружењу, а не у школском контексту наставе, она указују на разлике и нијансе при учењу језика који није први, односно матерњи.

Један од основних проблема при разјашњавању проблема коме је посвећен овај рад лежи у томе што се у истраживањима и литератури посвећеној учењу језика и времену његовог почињања готово увек наилази на резултате и размишљања заснованих на посматрању усвајању другог језика у окружењу, а не у школском оквиру наставе. У новије време појављују

се појединачни гласови (Muñoz, 2008a, 2008b) који на овај проблем скрећу пажњу наводећи симетричности и асиметричности између усвајања другог језика у окружењу у институционалним оквирима наставе страног језика ван окружења језика који се учи, које преношење сазнања стечених испитивањем усвајања у контексту на контекст учења у настави чине непримереним. Овде се пре свега мисли на квантитативно и квалитативно редукован контакт са језиком који се учи, што доводи до неопходности да се фактор „узраст“ у контексту учења страног језика у настави испита другачијим питањима, него што је то код усвајања другог језика у окружењу случај. У том смислу, ауторка (Muñoz, 2008a: 585, 591) предлага следећа питања:

- У чему су дугорочне и краткорочне предности одређеног узраста за почињање учења у специфичним понудама поучавања и учења? Како се оне могу објаснити?
- Колико обиман мора д бити инпут да би рани почетак могао да обезбеди ефикасан старт при учењу страног језика?
- Како ученици различитог узраста профитирају од временски различито распоређених мање или више интензивних понуда за учење које се могу реализовати у школи? У каквој су вези интензитет понуде за учење, старост и резултати учења? Какав је утицај мање више кратких боравака у окружењу језика који се учи и у каквом су они односу са узрастом при почињању учења, одн. при узрасту за време боравака?
- Како се брзина учења разликује код ученика различитог узраста? Који ниво компетенције се може очекивати од ученика који су у одређеном узрасту почели са учењем после 4, 8 или н година?

Упркос поменути проблемима, на основу резултата досадашњих истраживања закључује се (Grotjahn, 2005) да ни деца ни свој матерњи, а ни страни језик не уче тако лако и брзо, као што се то једноставно претпоставља; да одрасли у настави брже уче језик; да су деца у односу на одрасле у предности само у случају када се језик усваја под условима сличним усвајању матерњег језика, односно када је предуслов егзистенцијалне социјализације.

У међувремену спроведена истраживања у овој области (између осталог и Barcelona Age Factor Project BAF-Projekt, 2006) указују на то да не постоје ограничења у погледу узраста у коме се са учењем страног језика почиње, већ да пре треба пажњу обратити на начин на који се он поучава и методе којима се то чини. Дакле, иако се резултати помињаних истраживања са узорцима који су други језик учили у окружењу у коме је тај језик био доминантан, не могу директно пренети на поље учења страног језика у школским условима, они, ипак, пружају значајна сазнања, која треба користити као смернице при осмишљавању како плана и програма страног језика, тако и конкретних метода којима ће настава бити реализована.

Иако је поменута хипотеза критичног периода оспорена, резултати истраживања која су се њоме бавила и даље указују на пластичност дечјег мозга и способност лакшег и природнијег усвајања бољег изговора, што се свакако не би смело занемарити. Поред тога потврђено је (Elsner & Wedewer, 2007) и да су деца која су од малена учила неки страни језик имала позитивније ставове према другим културама и језицима, што је још један од значајних аргумената да се почне с учењем страног језика на што ранијем узрасту.

Поменути став о усмеравању пажње не на идеално време почетка, већ на методе које се примењују поткрепљује и мишљење (Grotjahn, 2005) о постојању више оптималних фаза (на пример за учење изговора, лексике...) које је

временски само ограничено могуће фиксирати. За објашњавање разлика у учењу страног језика између млађих и старијих ученика наводе се веома различите хипотезе које Гротјан (2005) систематизује према областима на које се односе:

1. Када је о неуролингвистичким процесима сазревања реч, то се, с једне стране, односи на генерално смањивање пластичности мозга и модуларизацију језичких функција на основу селективне стабилизације неуронских веза (Neville & Bavelier, 2000; Pulvermüller & Schumann, 1994; Singer, 2001a). С друге стране, указује се на све јачу, и по правилу леву, кортикалну латерализацију језичких функција. Аргумент генералног смањивања пластичности важи само ограничено, јер се адекватним дражима до старости могу изграђивати нове неуронске структуре важне за учење, што говори у прилог каснијем почињању са учењем неког новог страног језика. Што се латерализације тиче, она се завршава веома рано, могуће је још у пренаталној фази, а не као што се често претпоставља у пубертету (Hellige, 1998). Поред тога, све више научника из ове области указује на чињеницу да у комплексним језичким радњама учествују обе стране мозга и да је завршетак неуролингвистичких процеса сазревања у великој мери спекулативан (Stemmer, 2000; Franzen & Arnett, 1997).
2. Друга група хипотеза односи се на промене у когнитивним процесима обраде и у њој се полази од тога да деца и одрасли језик уче уз помоћ различитих механизма: деца пре свега на основу имплицитних и индуктивних процеса, а одрасли пре свега на основу експлицитних стратегија решавања проблема (Vogel, 1991; Bleyl, 2003; Quetz, 2003).

Закључак

Након темељног бављења питањем када и у којој мери треба почети са учењем страног језика и после сагледавања до сада у овој области извршених истраживања и објављене литературе, могло би се закључити да тај тренутак није од пресудне важности јер се страни језик ефикасно може учити у свим узрастима и животним до- бима ако се примене за тај моменат адекватне

методе. Јасно је, свакако, да што ранији почетак учења оставља више времена, те тиме и више простора за ширење градива, што би требало искористити, али то само по себи није услов за успешно учење страног језика. Из наведеног се онда намеће и закључак да би пажњу са питања идеалног времена почетка учења страног језика требало преусмерити на питање оптималних метода за његово усвајање.

Литература:

- [MKJS BW 2004] Ministerium für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2004). *Bildungsplan 2004. Grundschule*. Stuttgart: Ministerium für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg.
- Bleyhl, W. (2003). *Ist früher besser? Die Bedeutung des frühen Lernens*, in: Edelhoff, C. (Hrsg.) *Englisch in der Grundschule und darüber hinaus: Eine praxisnahe Orientierungshilfe*, Frankfurt am Main, Diesterweg, 5–23.
- Dimroth, Christine, *Perspectives on second language acquisition at different ages*. In: Philp, Jenefer; Oliver, Rhonda & Mackey, Alison (Eds.) (2008). *Second Language Acquisition and the Younger Learner. Child's Play?*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing, 53–79.
- Elsner Dr. Daniela u. Wedewer, Veronika (2007). *Begegnung mit Fremdsprachen im Rahmen frühpädagogischer Erziehung*, Universität Bremen.
- Franzen, M. D. u. Arnett, P. (1997). *The validity of neuropsychological assessment procedures*, in: Reese, H. W. u. Franzen, M. D. (Hrsg.) *Biological and neuropsychological mechanisms: Life-span developmental psychology*, Mahwah, N. J., Erlbaum, 51–69.
- Grotjahn, Rüdiger, *Je früher, desto besser? – Neuere Befunde zum Einfluss des Faktors „Alter“ auf das Fremdsprachenlernen*. In: Pürschel, Heiner & Tinnefeld, Thomas (Hrsg.) (2005). *Moderner Fremdsprachenerwerb zwischen Interkulturalität und Multimedia. Reflexionen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis*. Bochum: AKS-Verlag, 186–202.
- Grotjahn, Rüdiger, Schlak, Torsten & Berndt, Annette (2010): *Der Faktor Alter beim Spracherwerb. Einführung* in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Hellige, J. B. (1998). *Unity of language and communication: Interhemispheric interaction in the lateralized brain*, in: Stemmer, B., Whitaker, H. A. (Hrsg.) *Handbook of neurolinguistic*, Sand Diego, C. A, Academic Press, 405–414.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*, John Wiley.
- Muñoz, Carmen (2008a). *Symmetries and asymmetries of age effects in naturalistic and instructed L2 learning*. *Applied Linguistics* 29: 4, 578–596.
- Muñoz, Carmen (2008b). *Age-related differences and second language learning. Revisiting the empirical evidence*. *International Journal of Applied Linguistics* 46, 197–220.

- Muñoz, Carmen, *The effects of age on foreign language learning: The BAF Project*. In: Muñoz, Carmen (Ed.) (2006). *Age and the rate of foreign language learning*. Clevedon u.a.: *Multilingual Matters*, 1–40.
- Nicholas, Howard & Lightbown, Patsy M., *Defining child second language acquisition, defining roles for L2 instruction*. In: Philp, Jenefer; Oliver, Rhonda & Mackey, Alison (Eds.) (2008). *Second Language Acquisition and the Younger Learner. Child's play?* Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing, 27–51.
- Nobutaka, Mizuno (2008): *Ist das Aussprachelernen nach der „kritischen Periode“ eigentlich erfolglos?* vom <http://www2dokkyo.ac.jp/~gsemi010/Mizuno.pdf>.
- Patkowski, m. S. (1990). *Age and accent in a second language*, *Applied Linguistics*.
- Pulvermüller, F., Schumann, J. H. (1994). *Neurobiological mechanisms of language acquisition*, in: *Language Learning* 44(4). 681–734.
- Penfield, W., Roberts, L (1959). *Speech and brain mechanism*, *Athäneum*.
- Quetz, J. (2003). *Erwerb von Fremdsprachen im Erwachsenenalter*, in: Bausch, K.-R. / Christ, H. /Krumm, H.-J. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Francke, 464–470.
- Schmelter, Lars (2010). *(K)eine Frage des Alters – Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe*. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Singer, W. (2001). *Hirnentwicklung – neuronale Plastizität – Lernen*, in: Klinke, R., Silbernagel, S. (Hrsg.) *Lehrbuch der Psychologie*, Stuttgart, Thieme, 743–756.
- Stemmer, B (2000). *Kommuniziert die rechte Gehirnhälfte?* in: Helbig, B., Kleppin, K., Königs, F. G. (Hrsg.) *Sprachlehrforschung im Wandel: Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*, Festschrift für Karl-Richard Bausch zum 60. Geburtstag, Tübingen, Stauffenburg, 521–535.
- Vogel, K. (1991). *Lernen Kinder eine Fremdsprache anders als Erwachsene? Zur Frage des Einflusses des Alters auf den Zweitsprachenerwerb*, in: *Die Neueren Sprachen* 90(5). 539–550.

Summary

In the part of language of science, devoted to its learning, there are severe disputes about the time when children should start learning a foreign language, i.e. which results should be realised, and some positions were determined: one that advocates the principle “the sooner the better“. This thesis has been posed gradually, because many children in our country and abroad start learning English at the pre-school level, but in the fifth grade they start learning another foreign language. This timing of starting to learn foreign languages opened the issues of results, i.e. competencies which can be expected from students. After observing the completed research and the published reference books, we came to conclusion that the ideal time for starting to learn a foreign language should be directed to optimal methods for its adoption, because foreign language can be efficiently learned at any age and if the adequate methods are applied.

Key words: *starting to learn a foreign language, learning a foreign language in teaching, adopting the second language in the environment.*

Стручни
рад

мр Бранко Лучић¹, Снежана Лучић

Средња стручна школа, Црвенка
ОШ „20.октобар“, Сивац



Ученици у улози креатора наставних медија

Резиме: Увођење иновација у наставни рад подразумева разноврсне методе и облике рада и употребу разноврсних наставних средстава и наставних материјала. Ученици могу веома квалитетно да допринесу процесу стварања материјала за наставу. Нарочито се квалитетним сматрају наставни материјали настали самосталним радом ученика вођених ујучиствима наставника. У овом раду је приказана креативна улога ученика у процесу припреме и реализације примене образовне игре Луграм у настави теорије за млађе основце. Методом експеримента са паралелним групама, истраживања о утицају Луграма на учење теорије сprovedена школске 2006/07. и 2009/10. године, у раду са ученицима треће разред, дала су охрабрујуће, статистички значајне резултате. У истраживању сprovedеном у мају 2010. године употребљена је збирка од 120 Луграм-задаћака које су самостално креирали ученици четвртог разред основне школе користећи могућности програмског пакета Луграм. Такође, ови ученици су учествовали и у припреми првих верзија Луграма за слабовиду и слепо дете. Приказани пример потврђује да креативни потенцијал ученика значајно доприноси укупном креативном потенцијалу школе.

Кључне речи: ученици, креативност, наставни медији.

Увод¹

Игра, нарочито у млађим узрастима, представља капитални метод учења и развоја личности, јер је увек повезана са дејим потребама и представља њихово специфично задовољење. Мотивација и активна улога деце у игри мобилише и усмерава деју пажњу на предвиђену активност и учи их да се концентришу на проблем или тешкоћу коју треба да реше или савла-

дају. Деца кроз игру уче и проверавају своје знање, савладавајући притом различите препреке и усклађујући различите активности. Игром развијају своје способности и стварају трајне вредности, иако се у суштини и не играју због тога, већ да би се играли (Лучић, 2008).

Дидактичке игре, поред свих општих својстава игара, садрже и интелектуалне активности које помажу интелектуални развој детета. Уз структурисање и интеграцију когнитивних искустава које поседују, деца прибављају себи

¹ bl_lule@hotmail.com , www.lugram.net

нова искуства која су виша на лествици когнитивног развоја. Дидактичка игра у себи осим правила, носи и задатак у виду проблема који треба решити. Изазов на који треба одговорити покреће ученике у жељи да покажу могућности запажања, креације, домишљатости и сналажења. Успех у игри мотивише их за даљи рад, а тешкоће са којима се суочавају покрећу их да се додатно ангажују. Висока мотивација у игри представља основну полуку развојног деловања на интелигенцију, а решавање проблема подстиче развој мишљења код ученика. Кроз образовне игре, дете на себи својствен начин усавршава своје менталне способности.

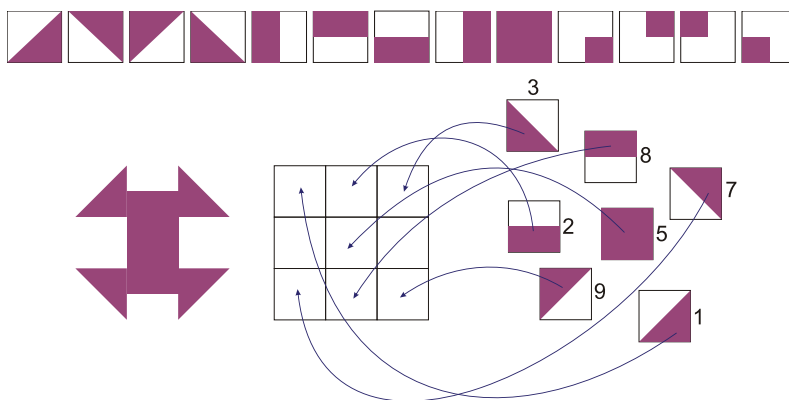
У методици наставе математике, игра се не налази у класификацијама ни наставних облика ни метода рада, а наставна пракса је примењује и осећа потребу за њом. Игра за дете може бити скоро све: активност и уживање, могућност за сарадњу, могућност да истражује, аргументује, да решава разне проблеме, да доживи победу или пораз, да управља, да извршава задатке, да буде креативно (Петровић и Пинтер, 2006). Формирању почетних математичких појмова значајно помажу традиционално педагошки обликовани дидактички материјали, структурисани (логички блокови, обојени штапићи, геоплан, геотраке, танграми, коцке за игру, разне домине, радни листови, филмови, дијафилмови...) и неструктурисани (природни материјали, разнобојни жетони различитих облика, разнобојне куглице, палидрвца, апликације...), и додамо ли им образовни софтвер као нови наставни медиј великих могућности, добијамо моћну композицију наставних материјала чија интегрисана примена у наставној пракси може дати веома квалитетне резултате.

У сусрету са компјутером деца често већи део времена проводе иг-

рајући компјутерске игре. Из угла детета, главни разлог за то је у привлачности игара. Развој мултимедијске компоненте персоналних рачунара вероватно је најбитније утицао на праву експанзију производње компјутерских игара. Интерактивност је пресудан фактор који утиче на популарност игара. Играч је врло активан испред екрана монитора компјутера, утичући на догађаје који се пре њим одигравају. Бројне су могућности које пружају игре размишљања када је примена у настави у питању. Посебно су значајни пројекти који подразумевају могућност да сама деца стварају игре са педагошким циљем, без потребе да при том познају неки програмски језик. Стварање своје игре, за дете представља једну веома подстицајну и креативну активност.

Образовна игра Луграм

Луграм је игра у којој се састављају задате геометријске фигуре. У основној верзији игре, фигуре-задачи креиране су у мрежи 3x3 квадрата. Елементи за састављање су квадрати величине јединичног квадрата поља за састављање, а садрже геометријске фигуре троугао, правоугаоник или квадрат (Лучић, 2008).



Сл. 1. Саставни елементи и пример Луграм-задачка

„Картонски“ Луграм

Елементе за састављање „картонског“ Луграма представљају картонски квадрати који садрже штампане геометријске фигуре: троугао, правоугаоник или квадрат. Картонска подлога за игру садржи штампане умањене фигуре–задатке у односу на фигуре–решења које играч саставља. Превазилажење ове отежавајуће околности један је од задатака игре (група метричких геометријских особина) (Лучић, 2008).



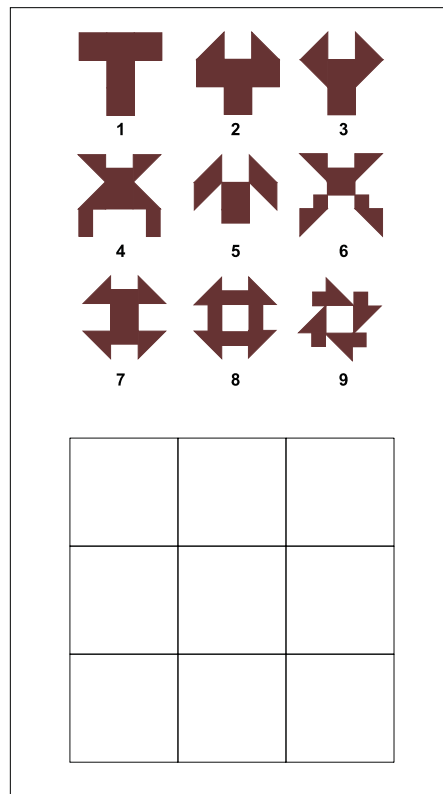
Сл. 2. Пробна примена у IV разреду
(ОШ „20. октобар“, Сивац, шк. 2005/06.г.)

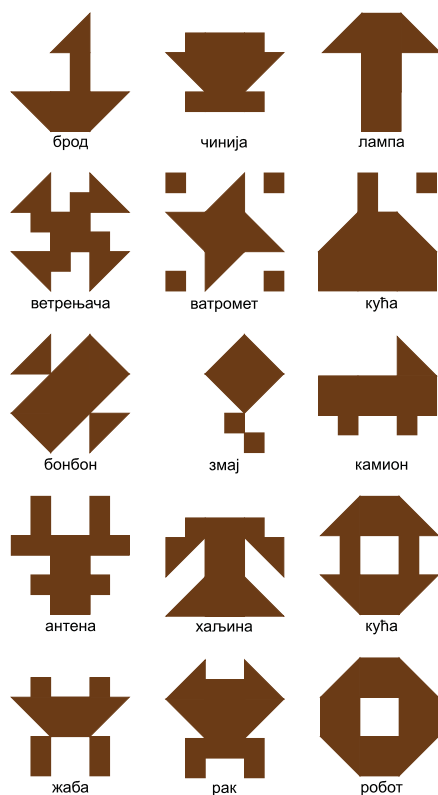
Имајући у виду развој нивоа „геометријског мишљења“ код млађих основаца, после првих искустава у раду са првацима, фигуре–задаци штампане су у односу 1:1 са фигурама–решењима, што је касније пренето и у софтверске верзије игре.

„Картонска“ збирка Луграм-задатака

Током пилот-примене Луграма на часовима слободних активности у IV₄ одељења ОШ „20. октобар“ у Сивцу школске 2005/06. године, настала је прва збирка Луграм-задатака коју су креирали ученици.

Ученици су свакој креираној фигури дали име. Својом креативношћу надмашили су иницијалну збирку Луграм-задатака. Њихова збирка задатака добила је и своју рачунарску интерпретацију.



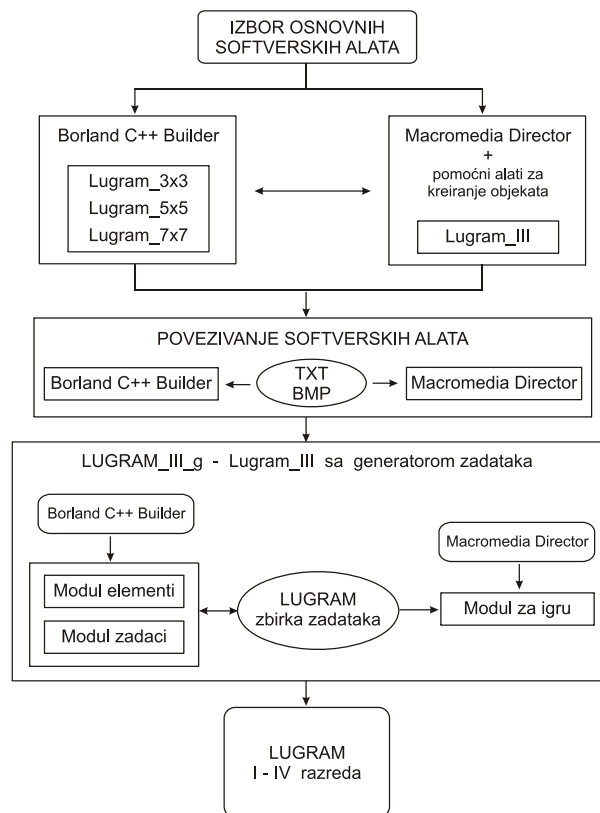


Сл. 3. Основни сет задатака за игру и збирка задатака ученика IV₄

Развој софтверских верзија Луграма креће се од рачунарских програма опремљених фиксним бројем задатака које је припремио аутор игре, до верзија које користе више збирки Луграм-задатака и омогућавају корисницима и активно учешће у њиховом креирању. Рачунарске верзије образовне игре Луграм, у односу на „картонску“ варијанту, пружају више могућности када је рад ученика на стварању Луграм-задатака у питању. Користећи рачунар, ученици већи број својих идеја могу да претворе у Луграм-задатке. Захваљујући софтверском решењу, креације ученика се лакше документују него у случају када се задаци на часовима креирају употребом средстава за игру израђеним од картона.

Софтверске верзије Луграма

Прва софтверска верзија Луграма креирана је под оперативним системом MS DOS. Није имала мултимедијални карактер, недостајали су звучни и видео ефекти, а графика је била скромна (16 боја MS C палете уз резолуцију екрана 640x480 пиксела).



Сл. 4. Развој софтверских верзија Луграма под Windows-ом (Луцић, Вујновић Седлар, 2009)

Оперативни систем Windows омогућио је реализацију оног што је недостајало или било тешко за остварење под MS DOS-ом, првенствено када је мултимедија у питању. Развој Луграма настављен је употребом неколико софтверских ауторских алата. Софтверске верзије Луграма сада располажу аудио/видео прилозима, анима-

цијама, говорним порукама и упутствима, омогућавајући више интерактивности корисницима.

Луграм_III

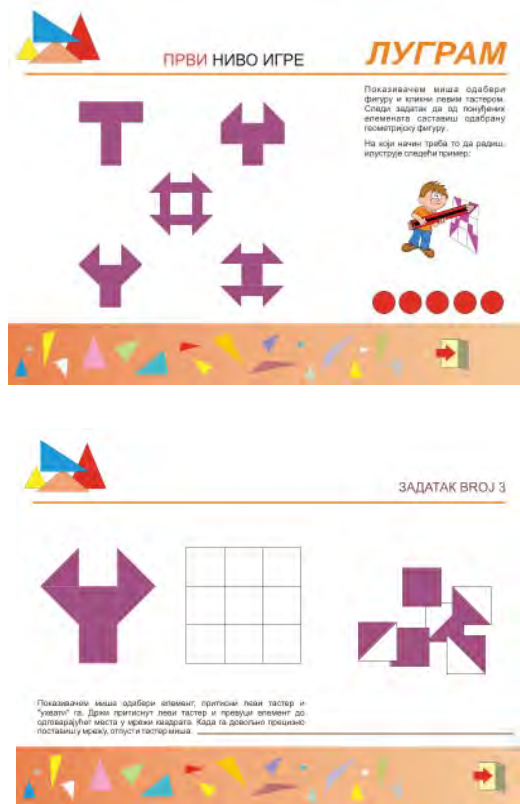
Софтверска верзија Луграм_III у игру уводи својеврстан „лов“, показивачем миша, на делове за састављање који се крећу у зони бирања. Луграм_III поседује три нивоа игре који садрже по пет фигура–задатака. Са порастом редног броја нивоа у игри, расте и број различитих саставних елемената којима су креирани Луграм–задачи (Лучић, 2008).

Играч позиционира показивач миша на саставни елемент у зони бирања и „ухвати“ га притиснувши леви тастер. Држећи притиснут леви тастер миша, превлачи елемент на одговарајућу позицију у мрежи квадрата, да би потом отпуштањем левог тастера миша дао сигнал програму да анализира потезе у игри. По систему *Windows*–пасијанса, програм анализира потезе у игри емитујући, у зависности од резултата, и одговарајући звучни ефекат и говорну поруку.

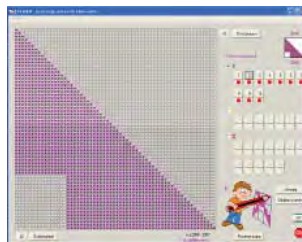
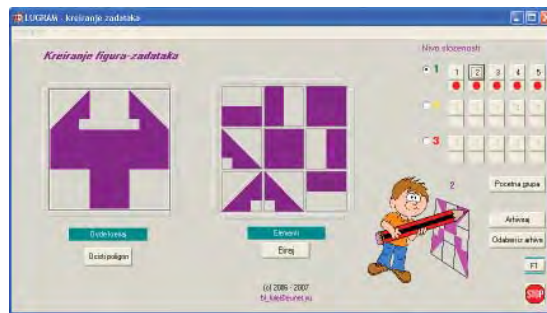
Луграм_III_г

Програмски пакет Луграм_III_г (Луграм са генератором) поред модула за игру, садржи модул за креирање фигура–задатака и модул за креирање саставних елемената фигура–задатака.

Луграм_III_г омогућава учитељу да самостално креира нове групе задатака и припреми Луграм за примену, а у те активности може активно укључити и ученике. Тако ученици IV разреда, на пример, могу припремити задатке за своје млађе другаре из I, II или III разреда (Лучић, 2008).



Сл. 5. Екран за одабир задатака првог нивоа игре и пример једног задатка



Сл. 6. Екрани модула за креирање задатака и саставних елемената

Формирање библиотеке

Луграм-задатака – пројекат Луграм

Након пилот-примене Луграма школске 2005/06, школске 2006/07. године у ОШ „20. октобар“ у Сивцу започета је реализација образовног пројекта Луграм у оквиру наставе изборног предмета Од играчке до рачунара у тадашњем I₄ одељењу првог разреда.



Сл. 7. Картонски Луграм – примена у првом разреду

Након упознавања са картонском слагалицом, ученици су поступно, током четири школске године, упознавали софтверске верзије игре. Четворогодишњи циклус рада завршили су креирањем збирке Луграм-задатака, користећи у IV разреду рачунарски програмски пакет Луграм_III_г, школске 2009/10. године.



Сл. 8. Инсталирање програмског пакета Луграм_III_г

Задатке су креирали основном поставком саставних елемената слагалице, користећи програмски модул за креирање задатака.



Сл. 9. Креирање Луграм-задатака и изглед задатака у модулу за игру

Збирка Луграм-задатака коју су креирали ученици IV₄ ОШ „20. октобар“, доступна је *on-line* (сл. 10), а постоји и у *download* варијанти на www.lugram.net/download.html.



Сл. 10. Луграм_III_online
(www.lugram.net/lugram_online.html)

Настала након четворогодишњег тимског рада учитеља и ученика, наставним медијима и средствима доступним у школском кабинету за наставу информатике, наведена збирка од 120 Луграм-задатака представља пример софтверског наставног материјала створеног ангажовањем сопствених развојних потенцијала школе (Лучић Б., Лучић С., 2010).

Примена збирке Луграм-задатака у научно-истраживачком раду

Узорак истраживања организованог у мају 2010. г. обухватио је 179 ученика III разреда основних школа из Сивца и Сомбора. Период деловања Луграм-експерименталног фактора износио је два школска часа и текао паралелно са радом на обради наставне теме о троуглу. Експерименталну (Е) и контролну (К) групу чинила су по четири одељења III разреда. Луграм је у два одељења експерименталне групе коришћен

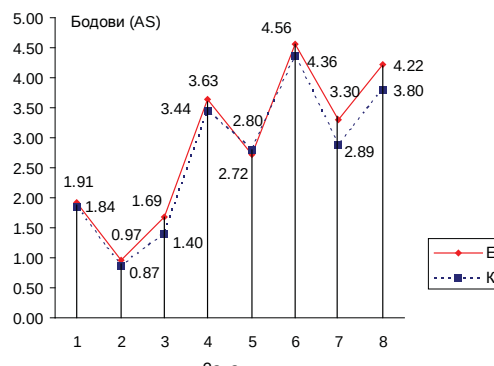
само у картонској изведби, а у друга два само у софтверској варијанти (Луграм_III_online).



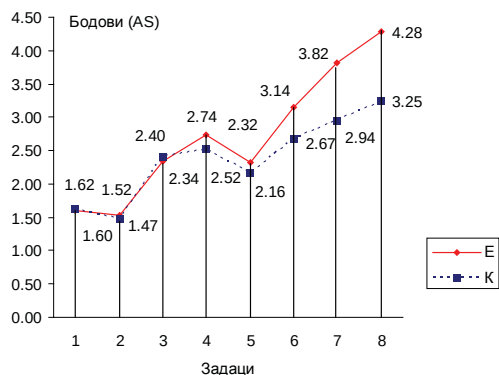
Сл. 11. Луграм_III_online у примени
(ОШ „Иво Лола Рибар“, Сомбор, мај 2010. г.)

Тестиран је рад Луграм_III_online верзије у реалним условима рада умрежених радних станица једног школског кабинета за наставу информатике. Луграм_III_online је функционисао коректно, а фонд задатака је омогућио интересантан рад ученицима.

Графикони на сл. 12 и 13 представљају резултате испитивања знања из геометрије, тестом задацима објективног типа. Успех је изражен просечним бројем бодова оствареним по задатку (аритметичка средина – AS).



Сл. 12. Уједначености група на инициј. испитивању



Сл. 13. Резултати финалног испитивања

Предност експерименталне групе на финалном испитивању знања била је значајна ($t = 2,30$, $df = 177$, $\alpha = 0,05$). Подељеност експерименталне групе на по два одељења која су радила софтверском, а два картонском верзијом Луграма, пружила је могућност за поређење постигнутих резултата и унутар експерименталне групе. Одељења која су два школска часа користила софтверску верзију Луграма остварила су бољи резултат на финалном испитивању ($t = 2,05$, $df = 88$, $\alpha = 0,05$).

У истраживању организованом три године раније (маја 2007) у ОШ „20. октобар“ у Сивцу, провера знања из геометрије истим тестовима дала је сличне резултате у корист експерименталне групе ($t=2,15$, $df=87$, $\alpha = 0,05$). У експерименталној фази рада је том приликом коришћен основни скуп Луграм-задатака (Луграм_III) које је креирао аутор истраживања (Лучић, 2008).

Рачунарска игра Луграм-верзије за децу са посебним потребама

Једноставан концепт рачунарске игре Луграм, успешна примена и особине развијених програмских модула, омогућиле су рад на адаптацији Луграма тако да га могу користити слабо вида и слепа деца. Софтверске прототипе Лугра-

ма за слепе кориснике прво су тестирала видећа деца, управо ученици IV₄ одељења ОШ „20. октобар“ у Сивцу, школске 2009/10. године. Луграм су већ веома добро познавали.



Сл. 14. Луграм верзија за слепо децу – први тестови са видећом децом

Први пут су имали прилику да играју Луграм без увида у садржај екрана монитора, вођени само говорним упутствима, користећи искључиво тастатуру. Добијене повратне информације помогле су аутору игре у раду на формирању три основне идеје прототип-верзија Луграма за слепе кориснике. Прототипи се налазе у фази даљег тестирања, а резултати првих појединачних тестова у раду са слепом децом, охрабрују. Даља истраживања ће дати прецизнији одговор на питање колико су ове верзије Луграма применљиве у наставном раду (Лучић, Вујновић Седлар, Делић, 2010).

Закључак

Резултати истраживања говоре да Луграм може да допринесе формирању чврсте основе у почетном учењу геометрије. Софтверске верзије из фазе успешних прототипа усмеравају се ка фази развоја софтверског система за игру Луграм. Модуле за игру ће бити лакше прилагођавати различитим захтевима и различитим категоријама корисника када систем за игру Луграм буде подржан базом података.

Активном улогом ученика у наставном процесу унапређујемо квалитет наставе и учења. У приказаном примеру имали смо прилику да видимо ученике не само у улози активних корисника већ и у улози креатора софтверског наставног медија. Успешна употреба збирке Луграм-задатака ученика IV₄ ОШ „20. октобар“, показује да је креативни потенцијал ученика и те како велики и значајан. Својом креативношћу и идејама ученици могу да допринесу изради наставних медија и њихова активност представља веома битну полу-гу организованог тимског рада који се ослања на сопствени развојни потенцијал школе.

Литература

- Лучић, Б.(2008). *Образовни софтвер и илустрационална игра у настави математике (пример геометрија) I-IV разреда основне школе*, магистарски рад, Сомбор: Педагошки факултет.
- Лучић, Б., Лучић, С. (2010). Могућности тимског рада на развоју образовног софтвера, *Иновације у настави*, Београд, XXIV, 2010/04, стр. 126–131.
- Лучић, Б., Вујновић Седлар, Н.(2009). *Геометријска слајданица ЛУГРАМ – развој и примена*, Београд, 17. телекомуникациони форум ТЕЛФОР 2009, Зборник радова, стр. 1363–1366.
- Лучић, Б., Вујновић Седлар, Н., Делић, В.(2010). *Рачунарска игра ЛУГРАМ – верзија за слепо дете*, Београд, 18. Телекомуникациони форум ТЕЛФОР 2010, Зборник радова, стр. 1173–1176.
- Петровић, Н., Пинтер, Ј.(2006). *Методика наставе математике*, Сомбор: Педагошки факултет.
- Првановић, С. (1970). *Методика савремене математичке образовања у основној школи*, Београд: Завод за издавање уџбеника.

Summary

Introducing innovations into teaching means various methods and forms of work and the use of various means and teaching materials. Students can contribute to the process of creating materials for teaching in a creative way. Teaching materials of the best quality are considered to be the ones which appeared by the individual work of students led by the teachers' instructions. This paper is on the creative role of students in the process of preparation and realisation of the application of the educational play Lugram in teaching geometry for younger primary school students. The method of experiment with parallel groups, research of influence of Lugram on learning Geometry was done in the school year 2006/07 and 2009/10 with the third grade students, and it gave encouraging, statistically significant results. In the research in May 2010, the collection of 120 Lugram tasks was used, created individually by the students of the fourth grade of the primary school, using the possibilities of the package programme Lugram. Also, these students participated in preparation of the first versions of Lugram for children with eyesight impairment and the blind ones. The shown example confirms that the creative potential of students significantly contributes to the creative potential of the school.

Key words: students, creativity, teaching media.



Бојана Перић Пркосовачки¹

Медицинска школа „7. април“, Нови Сад

**Стручни
рад**

Примена едукативних програма за младе као могућности иновирања васпитно-образовног процеса у школи



Резиме: У овом раду ауторка жели да представи јавности један од могућих приступа примене радионичарског рада у настави као иновативне методичке приступа а у светлу иновирања курикулумске политике и обезбеђивања квалитета у образовању. У том правцу, креиран је Едукативни програм за младе „Стицање животињних вештина“ за ученике 3. разреда средње стручних школа.

Овај програм је скупи знања и вештина из неколико области, посебно третира катигорију животињних вештина за које се претпоставља да ће их ученик након изласка из средње школе практично свакодневно примењивати. Програм садржи следеће области: вештине усмене комуникације, вештине које подстичу развој самопоуздања и самопоштовања, вештине за конструктивно решавање проблема и вештине за успешно изражање посла.

Осмишљавањем и реализацијом програма „Стицање животињних вештина“ желимо да младим људима пружимо подршку и да их оснажимо за успешно савладавање могућих препрека током школовања и након изласка из средње школе.

Методичко решење едукативног програма је у примени радионичарског облика рада или радионица као стратешки осмишљеног интерактивног рада са младима. С тим у вези, програм има двојаки циљ. Први циљ програма препознајемо у томе да током радионица ученици буду подстакнути на активно учење, а даље, да на специфичан начин пренесе знање и вештине предвиђене програмом.

Кључне речи: квалитет у образовању, едукативни програми за младе, радионичарски рад.

Једнаки стандарди образовних система на територији Европске уније, који се и код нас покушавају поштовати, наводе квалитет образовања као једну од водећих тема за расправу у области образовања. Пораст интересовања за квалитет

образовања условљен је различитим чиниоцима који су делом педагошке природе, а делом економске, док им је заједничко да су тесно повезани са друштвеном, васпитно-образовном и културном мисијом школе, посебно у поменутом процесу реформе школе.

¹ peric.bojana@gmail.com

Поред различитог значења термина „квалитет“, постоје и различите димензије овог појма, а усвојен је и низ приступа који дефинишу, контролишу и унапређују квалитет у образовању. Различитости су неизбежне, јер се овај проблем може посматрати врло специфично, у односу на локални „микрониво“ школе па до генералног, у односу на целокупан образовни систем. „Ипак, сматрамо да се генерално може прихватити одређење под којим се подразумева укупност мера и процедура које се предузимају ради установљивања постигнутих резултата, а у односу на претходно постављене циљеве“ (Гајић, 2007).

Квалитет је мултидимензионална категорија и мора се водити рачуна о међусобној интеракцији многих фактора који даље доводе до постизања високог квалитета образовања: наставни кадар, његова стручност, организација школе и атмосфера у њој, ученици и њихово друштвено окружење, курикулум, друштвена очекивања итд.

Бројни су индикатори квалитета образовања, а такође различита су и схватања о њиховом уважавању као критеријумима квалитета, те се не сме заобићи чињеница да индикатори квалитета понекад не гарантују квалитет. Од многих отворених питања у вези са индикаторима и критеријумима квалитета споменућемо нека од најзначајнијих: да ли се евалуација врши на микро или макро-нивоу, који су разлози иницирања евалуације, да ли дефиниција циљева и задатака треба да се ограничи само на когнитивне аспекте (усвајање знања) или треба да буде шира – на који начин се одређује редослед приоритета међу њима, квалитет образовања и тржишна оријентација, те компетенције и мотивација наставника за обезбеђивање квалитета у образовању. (Ибид., 83)

Побољшање квалитета је суштинска потреба саме делатности система образовања да до-

бије повратну информацију о свом функционисању и резултатима које постиже.

Шта значи термин „квалитет у образовању“ из угла педагошке праксе? Другим речима, како ми процењујемо да ученици добијају квалитетно образовање а друштво будуће компетентне, мотивисане и активне чланове који ће се током професионалног развоја стално уавршавати и доприносити континуираном развоју друштва?

Заиста би била комплексна ситуација уколико би требало да наведемо и образложимо све потешкоће које се данас идентификују у наставној пракси. Осим што се користе наставна средства, методе и материјали врло непримерени савременим токовима, дидактичко-методичка организација наставе је врло неприкладно организована. Учесници расправа о реформи приступили су решавању поменутог проблема и предлагана су многа решења. Од свођења свих облика рада осим наставе на минимум, диференцирања програма, увођења образовних стандарда који су указивали шта треба, у ком интензитету и до које дубине постићи у образовању ученика, познавања чињеница, начина мишљења и формирања схватања, посебно се истиче потреба за ревизијом наставних курикулума на свим нивоима образовања и њиховом начину организовања.

Како би школе оспособљавале активне младе људе спремне за целоживотно учење, закључујемо да наставни процес треба да се прилагоди васпитаницима, њиховим потребама и интересовањима, са једне стране, и потребама друштвеног тржишта, са друге стране.

С тим у вези, представници савремене теорије и праксе наставног рада предлажу да се уведу савремене стратегије учења током наставних и ваннаставних активности које се планирају и реализују према интересовањима ученика и које захтевају флексибилнију организацију наставног процеса. Суштина наставног про-

цеса треба да буде у усвајању основних знања и вештина које ће ученик касније самостално примењивати и проширивати. Ученик на тај начин активно изучава наставни садржај, самостално открива нова и актуелна знања и примењује их. На тај начин, знање није дато у финалном облику и ученик је додатно мотивисан за рад, те постаје активан, развија менталне способности и вештине које му могу помоћи у квалитетнијем овладавању знањима и умењима и припремити га на целоживотно учење.

Сваки приступ настави новијег датума (укључујући иновативне наставне методе, облике и технике) образлаже савременији облик учења и поставља нове захтеве настави и свим актерима наставе. Те су тако, насупрот традиционалној настави, неки аутори дефинисали активну наставу која је центрирана на дете. Основне карактеристике активне наставе су: „не мора постојати целовит унапред фиксиран план и програм него више нека врста оријентационих планова и програма, или један обавезни део програма (обавезни стандард) и део који је флексибилан и варира од конкретних услова наставе; полази се од од интересовања ученика и учење се надовазује на та интересовања; свако учење се повезује са претходним искуством; мотивација ученика је лична (унутрашња); доминантне методе су методе активне наставе/учења – практичне, радне мануелне активности, експресивне активности“ (Ивић и сар., 2001). Аутори који заговарају активну наставу кажу да оштро супротстављање активне наставе традиционалној искључиво је из дидактичких разлога. Активна настава у чистом облику не постоји, али је размишљање о томе да постоји конструктиван предлог против традиционално вођене наставе оствестило је многе учитеље, наставнике, педагоге и психологе и навело их да размишљају о неминовном увођењу промена у школи.

Из угла савремених образовних стратегија, не можемо заобићи примену радионичар-

ског облика рада као јединственог низа активности који својом применом активира ученика на специфичан начин у наставном процесу. Применом разних облика активности током радионице, код ученика се развија способност учешћа у дијалогу, групном раду, јавном презентовању себе и своје идеје. Ученици се оснажују да сами проналазе решења, аргументују властите ставове, да дискутују, постављају питања, доносе одлуке, покрећу иницијативе и ефикасно користе личне способности и искуства. Наведене категорије јединствено подстичу ученика на активно учешће у настави и заиста ученика постављају на место субјекта наставног процеса.

Примена радионица у формалном систему образовања је иновативни процес у настави и многи аутори са благом задршком процењују идеју о њеној примени. Дефиниција радионице описује нам њену суштину, али оно што се види у пракси јесу њене основне карактеристике. Другим речима, то значи да наставници у недостатку информација, знања, искуства или времена, простора и материјала само користе неке од карактеристика радионица. На тај начин, радионица није реализована у складу са правилима њене примене, па ни вредновање радионице не може бити целисходно.

Радионичарски облик рада може да обезбеди ефикаснији рад у школским библиотекама и поспешити примену књиге као основног медија за преношење знања код ученика (Илић, Гајић и Маљковић, 2007). Ови аутори сматрају да се наставом у школској библиотеци подржавају савремене методе и облици рада јер значајно мотивише ученике за читање и коришћење школске библиотеке. У библиотеци је могуће флексибилније организовање активности кроз мултимедијални приступ, те тако одговара директно на потребе и интересовања ученика.

Осим примене радионичарског рада у библиотеци, аутори наводе да је примена могућа и у настави књижевности. Радионичарски

рад у настави обезбеђује размену мишљења, ставова и искустава међу децом која се појављује у различитим формама, интегрисана у задатак, као додатна разрада или елаборација завршеног задатка, или као размена заснована на дискусији. На тај начин, аутори Илић, Гајић и Маљковић сматрају да се детету упућују различити захтеви који га додатно мотивишу да изнесе своје мишљење, да разуме мишљење другог ученика и уважи га. Такође, поменути аутори увиђају да радионичарски рад није довољно заступљен, како у методикама српског језика и књижевности, тако ни у пракси.

У приказу школског програма за конструктивно решавање сукоба „Учионица добре воље“ ауторке Јанковић и Ковач Церовић (2006) дају преглед основних претпоставки о радионици као поступку. Наводећи примере где је радионица као поступак била коришћена („Чувари осмеха“ – превентивни програм за предшколски, школски и средњошколски узраст, „Здраво да сте“ – интервентни програм намењен избеглицама, „Игром до спознаје“ – интервентни програм са циљем подстицања сазнајног процеса), ауторке дају основну поделу радионица – на креативне и едукативне – те кроз сценарио радионице као полазиште у планирању радионица образлажу читав процес радионице. Оне наводе да радионице често изгледају као опуштени, можда и неконтролисани скуп активности, који нема свој циљ и задатке, те издвајају да је свака радионица, ма колико она деловала спонтано и природно, заснована на унапред припремљеном сценарију.

Важно је нагласити да у савременом друштвеном систему васпитање и образовање ученика или младих особа далеко превазилази оквири формалног система образовања. Млади људи се окрећу другим изворима знања, у виду чисте информације из угла информатичких технологија и комуникација, примењивог или пак теоријског знања, и спонтано, у свом индивиду-

алном развоју, праве спој унапред дефинисаног јединственог система формалног, неформалног и информалног образовања.

Управо радионичарски рад својим приступом оснажује младу особу у индивидуалном развоју и упућује је да спозна сопствене способности, мотивишући је и усмеравајући на путу ка остваривању својих образовних циљева, па и изван формалног система образовања.

Едукативни програм за младе „Стицање животних вештина“

Едукативни програм за младе „Стицање животних вештина“ у складу са потребама младих и анализом досадашњих спроведених активности, осмишљен је и реализован као скуп знања и вештина из четири области: стицање комуникацијских вештина, развој самопоуздања и самопоштовања, стицање вештина решавања проблема и професионалне оријентације, односно, пружање подршке и оснаживање младих при даљем професионалном усмеравању, односно стицање вештина за успешно тражење посла.

Нема сумње да је овакав или сличан програм потребан у нашим школама. Васпитни утицај школе, поготово у доба адолесценције, првенствено је усмерен на подршку младим људима у проналажењу личног и професионалног идентитета. Сведоци смо бурног времена који од младих људи очекује управо вештине које смо ми дефинисали у нашем програму. Стога смо и једноставно дефинисали општи циљ програма као усвајање знања и практичних вештина код ученика средњих школа из области комуникацијских вештина и конструктивног решавања проблемских ситуација, развоја самопоуздања и самопоштовања и подршка при професионалној оријентацији те оспособљавање младих људи у успешном тражењу посла.

Коначни избор животних верштина или њихова коначна категоризација не постоји. Пре-

ма Уницефу (<http://www.unicef.org>), вештине које могу да се користе у обукама, тренинзима или семинарима реализованим за младе укључују стицање психосоцијалних и међуљудских вештина које се сматрају важним. Избор и нагласак на различите вештине ће варирати у зависности од актуелности теме, потребе окружења и потреба младих (на пример, доношење одлука може имати снажну функцију у превенцији ХИВ/АИДС-а, док ће конфликт менаџмент бити примеренији у програму мировног образовања). Иако листа према Уницефу сугерише одређену категоризацију вештина, многе вештине се истовремено користе у пракси. На пример, доношење одлука често подразумева критичко мишљење („Које су моје опције?“) и вредности („Оно што је важно за мене?“).

Конечно, интеракција између вештина јесте оно што ствара резултате у раду са младима, посебно када тај приступ подржавају фактори у образовању и васпитању младих особа, као што су породица, вршњачка група, медији и локална заједница.

Не оспоравајући потребу за целокупном сликом категорија животних вештина, ипак у циљу реализације нашег програма издвојићемо групе вештина које су нама потребне.

- Комуникација и интерперсоналне вештине: вербална/невербална комуникација, активно слушање, изражавање осећања, давање и примање повратне информације.
- Емпатија и вештине за развијање способности разумевања других: способност да слушају и разумеју друге особе и њихове потребе, околности у којима се налазе и изражавају разумевање за њих.
- Вештине у доношењу одлука/способности решавања проблема: прикупљање информација, процена последица бу-

дуће акције за себе и друге, одређивање алтернативних решења за проблеме, анализа способности у погледу утицаја на вредности и ставова о себи и другима.

- Вештине за повећање унутрашње локус контроле: самопоуздање/вештина за изградњу поверења, процена последица будуће акције за себе и друге, одређивање алтернативних решења за проблеме, анализа способности у погледу утицаја на вредности и ставова о себи и другима, вештине самоспознаје и самовредновања.
- Вештине за управљање осећањима: управљање бесом, способности за суочавање и управљање болом и анксиозношћу, способности за суочавање са губитком, злоупотребом и траумама.
- Вештине за управљање стресом: управљање временом, позитивно размишљање, технике релаксације.

Радионичарски рад као методичко решење програма за младе „Стицање животних вештина“

У складу са природом знања и умења које смо желели да пренесемо ученицима, методичко решење програма „Стицање животних вештина“ смо увидели у примени радионичарског облика рада а током посета педагога часовима одељењске заједнице.

Радионичарски облик рада или једноставније „радионица“ у формалном или неформалном систему образовања, можемо да дефинишемо као посебан облик рада где се акценат ставља на процес. На крају имамо или немамо конкретан продукт. Радионица током реализације омогућује простор за слушање потреба, интересовања и препознавање способности учесника, те као таква адекватно одговара на питање методи-

чког избора програма. Радионица је процес који представља разне облике дискусионих група, активности или састанака чија је основна компонента самоафирмишући начин рада. „Радионичарски рад не представља конкретан поступак, технику или вежбу, већ избор низа унапред осмишљених поступака, техника, задатака у једној временској секвенци и у једном простору“ (Илић, Гајић, Маљковић, 2007: 109)

Радионице често изгледају као опуштен, можда и неконтролисан скуп активности, који нема свој циљ и задатке и због тога понекад појам радионице бива изложен осуђујућим критикама са закључком да су неозбиљне. Напротив, свака радионица, ма колико она деловала спонтано и природно, заснована је на унапред припремљеном сценарију.

Сценарио или план радионице јесте полазиште сваке радионице којим се преко конкретних захтева обезбеђује лични ангажман појединца. У складу са тим, микродинамика радионице пролази кроз неколико фаза или делова радионице (Ковач Церовић, 2002).

Први део или прва фаза радионице јесте лични доживљај учесника испровоциран планираном активношћу. Доживљај је личан и интензиван јер је обојен емоцијама. Он је основа радионице, „сирови материјал“ и кроз даљи процес се разрађује, обогаћује и претвара у сазнање или увид који је заправо циљ радионице (Ковач Церовић, 2002).

Лични доживљај се може искористити, али и не мора. У нашем формалном систему образовања често остаје неискоришћен јер се углавном уче готови наставни садржаји и пожељни одговори, те лични доживљај није битан у том процесу учења. Међутим, током радионице лични доживљај се развија и то тако што се уобличава неким симболичким системом: речју, цртежом или покретом. Ово је кључна тачка радионице и својство зашто се радионица данас разликује од редовне наставе у нашим школама.

Након уобличавања, следи размена искустава тј. личних доживљаја. То је фаза када учесници међусобно размењују личне доживљаје и тако освешћују и богате своје искуство а лични доживљај постаје комуникабилан. Ова фаза има две функције: да освестимо свој доживљај и његов утицај на наше понашање и да обогатимо своје искуство туђим доживљајима.

Коначно, следи елаборација, обрада доживљаја и увид где доживљај постаје сазнање које је освешћено, уопштено и интегрисано у већ постојећу когнитивну структуру, а самим тим и даље применљиво.

Радионица у формалном систему образовања је појам па и појава иновација у настави са благом задршком у њеној примени. Дефиниција радионице описује нам њену суштину, али оно што се види у пракси јесу њене основне карактеристике у примени радионице у формалном систему образовања. То значи да наставници, у недостатку информација, знања, искуства или времена, простора и материјала само користе неке од карактеристика радионица. С тим у вези, радионица има следеће карактеристике (Ковач Церовић, 2002).

- сви учесници (укључујући и водитеље-наставнике) седе у кругу;
- учесници радионице имају одговорност да кроз лични ангажман себи обезбеде стицање знања и активно учешће свих, рад у малим групама;
- атмосфера подршке од стране групе;
- давање права на различитост и поштовање својих и туђих потреба, емоција и начина функционисања сваког учесника;
- рад на заједничкој теми и надовезивање на лична искуства учесника.

У складу са наведеним карактеристикама радионице које су видљиве у процесу реализације, коришћени су и специфични облици рада и активности који су на различите начине анга-

жовали учеснике и водили их од почетка радионице (изазивања личног доживљаја) до краја (елaborације доживљаја). Издвојићемо неке:

Симултана индивидуална активност – индивидуализована активност у којој су учесници истовремено ангажовани али свако за себе. Може бити споља видљива (покрет или цртеж), а може бити и споља невидљива, када је учесник интроспективно (унутрашње) ангажован евоцирањем емоција, присећања, маштања.

Рад у малим групама је најчешће коришћен облик рада у радионици. Он омогућава креативнију и опуштенију атмосферу и отворенију комуникацију између учесника. Користи се у централном делу радионице.

Размена у целој групи је облик рада у којем сви учесници размењују информације у кругу. Водитељ је одговоран за усмеравање и вођење разговора.

Игра улога је облик рада у коме се учесници охрабрују да преузму различите улоге. Путем игре улога учесници су у сигурној зони (где су дозвољене грешке, понављања, излагање из улоге и враћање у њу), могу испробати понашања „осталих“ у његовом окружењу и на тај начин боље схватити њихова понашања.

„Пријава“ или активност уводне провере је активност која отвара радионицу и сликовито представља размену између учесника о томе како се осећају, шта се десило између два сусрета, који им је најлепши тренутак био протекле недеље и сл.

„Одјава“ или активност завршне провере јесте активност која затвара радионицу. Представља својеврсну размену утисака и осећања са протекле радионице.

Игрице за уношење енергије у групу. Посебну групу активности у радионицама заузимају „енерџизери“ (енгл. energizers) или игре које „уносе“ или „враћају“ енергију учесницима. Користе се у моменту када у групи опадне концентрација и потребна је брза смена активности.

*
**

Едукативни програм за младе „Стицање животних вештина“ посебан је васпитно-образовни програм који има за циљ усвајање знања и практичних вештина код ученика средње школе из појединих области. Његовом применом ученици средњих стручних школа подстичући развој самопоуздања и самопоштовања оснажили су се на пољу међуљудских односа и тиме смо их усмерили ка конструктивнијем тражењу решења код свакодневних ситуација било које природе.

Програм је са намером био осмишљен и спроведен у одељењу 3. разреда медицинске школе због припреме ученика за излазак из школе и успешно тражење посла.

Резултати који су постигнути реализацијом овог програма показали су нам да би овакве и сличне програме требало реализовати не само као појединачне случајеве, него као делове редовног плана рада одељењских старешина. Креирање и реализовање програма за младе изискује додатна средства, простор и време наставника или одељењских старешина и могуће је да реализатори васпитно-образовног процеса то виде као препреке у свом раду. Међутим, анализирајући добијене резултате након реализације едукативног програма за младе „Стицање животних вештина“, могуће препреке постају једино изазов и подстрек за даљи рад.

Како бисмо што ближе појаснили идеју едукативног програма за младе, у наставку рада изложићемо део схеме Едукативног програма за младе „Стицање животних вештина“ као посебног васпитно-образовног програма за ученике средње школе.

Пример припреме за час/радионицу у виду плана радионице

1. РАДИОНИЦА

Наставна тема: Комуникација

Наставна јединица: Схема комуникацијског процеса

Општи циљ радионице: Упознавање ученика са основним појмовима и елементима комуникацијског процеса

Васпитни задаци:

- Развити код ученика способности за вођење успешног комуницирања
- Подстицати ученике да свакодневно користе механизме успешног комуницирања
- Оснажити ученике да развију вештине отворене комуникације

Образовни задаци:

- Упознати ученике са појмом и основним елементима комуникацијског процеса
- Упознати ученике са схемом комуникацијског процеса

Функционални задаци:

- Развити код ученика вештине успешног комуницирања
- Подстицати ученике да свесно користе схему успешног комуникацијског процеса током свакодневне комуникације
- Пружити подршку ученицима да самостално препознају знаке успешне односно неуспешне комуникације у свакодневном говору.

ПЛАН радионице		
Време	Активност	Опис активности
5'	Припрема за час	Долазак ученика, организовање простора, уписивање часа, реализација прве активности – представљање данашњег часа
15'	Упознавање	Игрице имена – 1) име и придев на прво слово свог имена који карактерише особу, 2) име и шта волим да радим
10'	Прве асоцијације	Ученици дају своје прве асоцијације на појам „комуникација“
20'	Теоријски део – предавање	Power Point презентација на тему комуникација, уз употребу рачунара и пројектора, дискусија о теми, закључци
10'	Игрица за крај	Слушам те, не слушаш ме

Литература

- Гајић, Оливера (2007). *Прилози методологији васпитно-образовног рада*, Нови Сад: Филозофски факултет, Катедра за педагогију.
- Илић, Павле, Гајић, Оливера, Маљковић, Миланка (2007). *Криза читања: комплексан педагошки, културолошки и општегруписни проблем*, Нови Сад: Градска библиотека.
- Ивић, Иван, Пешикан, Ана, Антић, Слободанка (2001). *Активно учење 2*, Београд: Институт за психологију.
- Јанковић, Слободанка, Ковач-Церовић, Тинде (2006). *Основне препоруке радионичарског рада*, у зборнику Теоријско-методичке основе грађанског васпитања, Јагодина: Учитељски факултет.
- Ковач Церовић, Росандић, Попадић (2002). *Учионица добре воље*, Београд: група МОСТ.
- Превишић, Влатко (2007). *Курикулум – Теорије, методологија, садржај, структура*, Загреб: Завод за педагогију Филозофског факултета, Школска књига.
- Хавелка, Ненад (2000). *Ученик и наставник у образовном процесу*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- http://www.unicef.org/lifeskills/index_whichskills.html Retrived 20, august, 2011. године.

Summary

In this paper, the author wants to present one of the possible approaches of application workshops in teaching as an innovative methodological approach in the light of innovating curricular policy and providing quality of education. In this respect, we have created Educational programme for the young "Achieving life skills" for the students of the third grade of the secondary vocational schools.

Educational programme for the young Gaining Life Skills is the collection of several fields' skills, particularly grouped categories of life skills which are assumed to be used every day after leaving the secondary school. Educational programme for the young includes the following fields: skills of successful communication, skills which encourage development of self-confidence and self-esteem, skills for constructive solving of problems and skills for successful searching for work.

Creating and realising educational programme for the young Gaining Life Skills, we want to offer to the young people support and to encourage them for successful solving potential obstacles during schools after leaving the secondary school.

Methodological solving of educational programmes and application of the workshop work, or workshops as strategic created interactive work with children. Considering this, the programme has a double aim. The first aim of the programme is seen in the activities of encouraging students to participate actively in the workshops, and further on, in specific way to convey knowledge and skills of the programme.

Key words: *quality in education, educative programmes for the young, workshop work.*

Стручни
рад

Магдалена Ивковић¹



Интеграција деце оштећеног слуха у музичке програме

Резиме: Овим радом желимо да прикажемо један од могућих начина организовања наставе музике који учитељи музике могу користити како би и глуве и наглуве ученике успешно укључили у све музичке активности. Музички програм који ћемо украјко изложити у овом чланку покренути је 1975. и са изузетним успехом примењиван до 1988. године у школи за глуве „Mary Hare“ у Њуберију у Енглеској. Представљајући управо овај програм музичког образовања глувих и наглувих ученика, желели смо да уверимо и децу оштећеног слуха и њихове учитеље да и ова деца могу да уче и изводе музику на високом академском нивоу и охрабriamo их да заједно крену у авантуру стварања музике.

Кључне речи: музички програми, глуви и наглуви ученици, учитељи музике, интеграција.

Оправданост укључивања деце оштећеног слуха у наставу музике

Музика представља изузетно моћно средство комуникације и изражавања. Како истичу Браун и Денеј (Brown & Denney, 1997: 2), она је „језик који се обраћа свим људима“, што, заправо, значи да не морамо чути музику да бисмо могли да разумемо њено значење. Наиме, различита значења које једно музичко дело може да има зависе од искустава које свако од нас носи са собом и од нашег односа према музици, а „задовољство које проистиче из музике“, подвлачи Дароу, „је ствар преференција, не хендикеп“ (Darrow, 1985, према Brown & Denney 1997: 2).

Штавише, истраживања показују да се „способности ученика оштећеног слуха не разликују (се) значајно од способности њихових вршњака који чују, ако се користе одговарајуће и додатне процедуре“ (Darrow & Gfeller, 1991, према Brown & Denney, 1997: 2). Дакле, унутрашња музикалност нема никакве везе са степеном оштећености слуха, па су, зато, учитељи музике у обавези да ученицима оштећеног слуха пружи најбоље могуће услове и укључе их у све музичке активности као пуноправне чланове.

Осим тога, учествујући у музичким активностима, глува и наглува деца могу имати бројне предности у најразличитијим сферама свог живота – од когнитивног развоја, преко развоја слуха, говора и језика до социо-емоционал-

¹ magdalenaivkovic@gmail.com

ног здравља – и то у истој мери као и деца која чују. Још пре више од сто педесет година, бројне школе и институције увиделе су вредност музике за особе оштећеног слуха, те су стога почеле да укључују музику у свој наставни план; тако је музика временом постала саставни део образовања глувих и наглувих ученика². Но, упркос бројним историјским чињеницама и емпријским доказима да ученици оштећеног слуха могу бити успешни музичари, неки учитељи музике још увек се чврсто опиру да активно укључе ове појединце у наставу музике.

Како истичу Браун и Денеј, спроведена истраживања показала су да је многим глувим ученицима ускраћена свака прилика да искусе било коју врсту музичког образовања, и у редовним школама и у оним интернатског типа (Brown & Denney 1997: 1). Ово произилази из чињенице да су многи људи склони да идеју да се музика користи у одељењу са глувим ученицима сматрају чудном (Darrow & Heller 1985, према Brown & Denney 1997: 1), јер сматрају да је сваки покушај образовања глувих и наглувих ученика у области музике узалудан. Заправо, у основи оваквих ставова лежи претпоставка да је орган који омогућује да се музика чује и разуме – уво, из чега проистиче да неко ко не може да чује музику не може ни да је разуме и цени.

Међутим, новија истраживања показују да су глуве особе у стању да „приме“ музику кроз друга чула, на пример кроз чуло додир или кроз визуелну стимулацију. Штавише, емпијским истраживањима доказано је да „само мали проценат особа оштећеног слуха не чује ништа“ (Darrow, 1989; Darrow & Gfeller, 1991, према Haworth, 2011: 3), будући да већина глувих и наглувих поседује резидуални слух³, па је у стању да чује звуке и тонове који се крећу у границама њиховог резидуалног слуха.

2 О историји развоја музичких програма за глуве и на-
глув ученике у: Fix, 2008; Hash, 2003; Shurman, 1999.

3 Слушање вибрација које производи музика назива се резидуални слух.

Такође, док многа глува и наглува деца могу имати озбиљних потешкоћа када је реч о разликовању појединих звукова у говору, она музику могу опажати и примати сасвим нормално. Хејворт (Haworth, 2011: 3) објашњава зашто је то тако: људски говор је изузетно сложен систем фино диференцираних знакова који се крећу у ограниченом спектру фреквенција; за разлику од говора, међутим, музика је много флексибилнији систем, састављен од звукова знатно ширег дијапазона фреквенција и интензивнијих вибрација и појачан личном и просторном компонентом. Зато је „перцепција музике генерално доступнија ученику оштећеног слуха него комплексност језика“ (Darrow, 1985, према Brown & Denney, 1997: 2).

Наравно, јасно је да неће све особе оштећеног слуха бити апсолутно музикалне; али, исто тако, нису то ни све особе које чују, нити су једнако музикалне. Оно што је потребно свима нама јесте могућност да експериментишемо како бисмо открили које музичке способности леже сакривене унутар нас самих. „Ако проблему музике и особа оштећеног слуха приступимо као људској активности, неопходној за њихов емоционални развој, а не као контрадикцији у терминима, онда се може остварити напредак⁴.“ (Fawkes, 2006: 1)

Метод учења глувих и наглувих ученика музички

У раду ћемо представити метод учења глуве и наглуве деце музици, осмишљен и преко 15 година са успехом примењиван у већ помену-

4 Уосталом, о томе има ли музика икаквог значаја за особе оштећеног слуха, најбоље сведоче речи једног од бивших ученика који је у школи за глуве „Mary Hare“ у Њуберију у Енглеској похађао и програм музике: „Музика је за мене у овом периоду мог живота нешто без чега свет не би никада био потпун. Она је за мене такво задовољство и не могу да замислим да постоји особа која нема никакво интересовање за музику“ (Fawkes, 2006: 1).

тој школи за глуве „Mary Hare“ у Њуберију у Енглеској⁵⁴. Музички програм о коме ће бити речи настао је захваљујући квалитативном технолошком скоку на пољу науке о звуку, који је резултирао повећаном аудитивном пажњом ученика ове школе и правом експанзијом експериментисања кроз различите музичке активности.

До 1988. музика је била интегрисана у наставни план школе „Mary Hare“, стварајући услове да се школа припреми за захтеве Националног наставног плана (Kelly, 1990, према Fawkes & Ratnanather, 2009: 8). Стога је свако дете требало да буде изложено музици на овај или онај начин, а програм наставе музике „заснивао се на демонстрацији евалуације музике од праисторијског до модерног доба“ (Fawkes & Ratnanather, 2009: 8). Основна идеја била је да се, најпре, развије снажан осећај за ритам кроз телесне покрете, а затим да се овај осећај за ритам искористи за свирање, прво на ритмичким, а потом и на мелодијским инструментима (Fawkes & Ratnanather, 2009: 8). На крају су организовани музички испити и значајан број ученика положио их је макар са прелазном оценом.

Развијање осећаја за ритам ученика оштећеног слуха

Од свих конститутивних елемената који заједно чине музику, један од основних је, несумњиво, ритам. Овакав закључак проистиче из чињенице да сва музика у себи садржи неки ритмички елемент, док, с друге стране, ритмичка деоница може стајати и сама за себе, без мелодије или хармоније, а да и даље буде самодоволна.

5 Школа „Mary Hare“ основана је 1946. као национална језичка школа за глуве, у којој је глувој деци био омогућен приступ пуном наставном плану и програму – једнако разноврсном као и програми по којима су учили деца која чују – са циљем да прођу кроз квалитетну вокалну обуку и припреме се за упис на универзитете. Више о овом музичком програму, околностима његовог настанка и увођења у наставни план у: Fawkes и Ratnanather, 2009.

Осим тога, ритам је један од основних елемената у људском друштву и животу сваког од нас – свако друштво, било оно „примитивно“ или „развијено“, негује ритам међу својим члановима кроз различите видове песме и игре, а у основи свих ових музичких активности су ритмички покрети. „Историјски гледано, ритам се може сматрати елементарном изражајном формом човекове активности. Значај ритма је до те мере истакнут да се у теоријама о постанку музике ритму даје прво место“ (Плавша, Поповић и Ерић, 1961: 34).

Ако је ритам већ тако неопходан и суштински састојак у животу сваког човека, онда је јасно да и људи оштећеног слуха имају потребу да своја осећања изразе кроз ритмичке активности. Заправо, њихова потреба да се изразе кроз ритам још је важнија, како би се ослободили напетости изазване фрустрацијом због сопственог недостатка и чињенице да су другачији (Fawkes, 2006: 1).

У овом покушају да се развије осећај за ритам глуве и наглуве деце Фоукс (Fawkes, 2006: 2) препоручује да се руководио методама и развојним путем које су, гледано кроз историју, следила и људска раса. Зато ћемо даље у раду укратко приказати како је изгледао тај пут.

Пре него што су измислили музичке инструменте, људи су користили сопствено тело да изразе своје емоције и идеје. Када се испоставило да овај инструмент више није довољан, настали су први примитивни инструменти (као што су једноставни бубњеви и флауте од бамбуса), који су, у ствари, представљали допуну телу као средству изражавања⁶.

6 Чак и код деце оштећеног слуха старије од 10 година, телесно изражавање кроз ритмичке активности често је потпуно неразвијено (Fawkes, 2006: 2), па је отуда потребно вратити се, најпре, на првобитни музички инструмент – људско тело – и развити изражавање кроз ритмичке покрете барем донекле, пре него се пређе на наредну фазу – коришћење других (направљених) инструмената.

За репродукцију и подражавање ритмичких појава деца, пре свега, могу користити своје руке и ноге, као најпогодније и најприступачније ритмичке инструменте (Плавша, Поповић и Ерић, 1961: 35). Фоукс препоручује да се почне са ходањем, као најосновнијим обликом људског ритмичког кретања у 2/4 такту (Fawkes, 2006: 2). Додајте овоме плескање, најпре одвојено, а потом и заједно са ходањем у месту или правим ходањем и добићете почетке рада на ритмичком развоју.

Заправо, један од првих задатака у раду на ритмичком образовању ученика јесте уочавање ритмичких појава из природе и непосредног дејег окружења и њихово имитирање покретима, куцањем или ритмичким изговором⁷. Следи додавање различитих покрета тела, као што су њихање с једне на другу страну (лево-десно, напред-назад), чучање, устајање, трчање и сл. Ове покрете тела ученици могу пратити ритмичким покретима руку (плескање, куцање оловком о сто итд.) и/или ногу (ходање, лупање ногама итд.), у зависности од појаве која се подражава. Све ово могуће је изводити и у пратњи одговарајућег ритма који производи учитељ свирањем на неком инструменту (на пример, снажни ритмички акорди на клавиру или ритмички откуцаји на бубњу).

Једна од првих ствари коју ћете сасвим сигурно запазити јесте неуједначеност покрета (плескања, куцања и сл.), па би, стога, требало тежити ка уједначавању колективног ритмичког

извођења. Уз стрпљив, предан и доследан рад и благ и пријатељски однос према ученицима, деца оштећеног слуха временом могу постати врло вешта у овим активностима⁸.

Како се ове активности развијају, јавиће се постепено и потреба да се уведе и други основни, најстарији и најприступачнији, људски инструмент – глас. Ово, наравно, подразумева претходно савладавање вештине (певачког) дисања, још једне ритмичке активности својствене човеку. Наиме, када говоримо или певамо, ми реметимо природни ритам дисања ради произвођења звука. За особе оштећеног слуха ова вештина стварања разумљивих звукова у виду говора је, свакако, тежа него за њихове другове који чују, али зато континуирана ритмичка активност у великој мери помаже развој говора глуве и наглуве деце. Заправо, како примећује Фоукс (Fawkes, 2006: 2), способност говора је важна тековина човечанства проистекла управо из развоја осећаја за ритам и развоја музичког слуха.

При увођењу гласа у претходно описане ритмичке активности могу нам послужити вежбе које су у нашој литератури познате под називом вежбе дисања. Посебно су ефикасне вежбе брујања, код којих се, најпре, образује звук, затим се прелази на изговор – певање – самогласника (а, е, и, о, у), а потом и на изговор сугласника и самогласника (ма, ме, ми, мо, му...).

Практичан рад на правилном изговору сугласника може започети имитирањем звучних појава из природе:

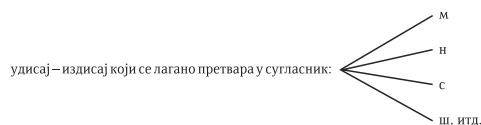
издисај – издисај уз продужен изговор сугласника:

- ззззз (зујање пчела)
- ушшшш (жуџор потока)
- фффф (фијук ветра)
- ррр (рад мотора), итд.

7 Намера је, у ствари, да се ослонимо на децје познавање поменутих појава „и да их на часу употребимо тако да оне послуже за развијање ритмичког осећаја“ (Плавша, Поповић и Ерић, 1961: 36). Ево неких од тих појава: човеков ход (децји, татин и бакин ход за појам различитог темпа), куцање срца, пливање, веслање, марширање, успављивање лутке или њихање колевке, игра лоптом, њихање љуљашке, клацкање, падање кишних капи, звоњење звона, куцање сата (ручни, стони и зидни сат), тестерисање дрва, удраци чекића по наковњу, кошење (жита или траве)...

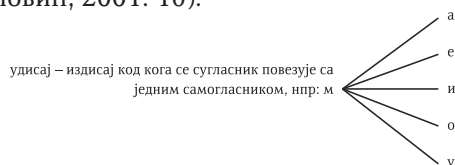
8 Ученицима неће требати много времена да пожеле да активностима које су до сада обављали додају и своје сопствене варијације (Fawkes, 2006: 2). Овакве покушаје, свакако, треба охрабрити и подстаћи ученике на даље експериментисање, а као резултат свега овога може настати и неки рани облик плеса.

а може се користити и следећа вежба:

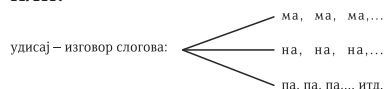


За почетне вежбе дисања нарочито је погодно изговарање сугласника с, р, ш... приликом издисаја, јер деца на тај начин уче да контролишу издисај (на пример: удахне се ваздух, кратко задржи и изговарањем сугласника ш лагано и равномерно испушта). У оквиру вежби дисања могуће је примењивати и динамику, у смислу тихог или јаког издисаја, односно постепеног појачавања или смањивања јачине издисаја.

У даљем раду поменуће и друге вежбе дисања могу се комбиновати и са осталим сугласницима, а потом им се прикључују и самогласници. За повезивање самогласника и сугласника врло су погодне следеће вежбе (Братић и Филиповић, 2001: 16).



или:



Циљ свих наведених вежби је да се неосетно, кроз игру, оствари еластичност плућа и дужина издисаја, што се позитивно одражава на певање, јер без правилног дисања нема ни правилног говора ни правилног и лепог певања⁹. Са децом овог узраста певачко дисање обрађује се *искључиво кроз иџру* (Којов Буквић, 1989, 44). Зато се почетне *вежбе дисања* и изводе подража-

вањем (имитирањем) појава и радњи из природе:

- кроз разговор са ученицима о гускама и њиховој одбрани радимо вежбе дисања подражавајући сиктање разљућених гусака – ссссс...;
- кроз причу о јесени имитирамо фијук ветра (ффф...), падање кише (шшш...), ...;
- кроз разговор, причу или кроз неку другу игру радимо вежбе дисања опонашајући како се хлади вруће млеко или чај (ппп...) и сл.

Вежбе дисања не треба да трају дуго, а добро би било комбиновати их са осталим раније поменутим активностима, и потрудити се да протичу у радосној атмосфери, као, уосталом, и читав час. Ипак, колико ћете времена провести радећи са ученицима вежбе дисања зависеће од њихове способности и заинтересованости за поменуте активности, а управо је задатак наставника да процени колико времена треба да посвети вежбама дисања и да тако извуче најбоље из својих ученика.

Увођење џласа

Досадашњим радом припремљен је терен за први подухват у „певању“. Реч „певање“ стављена је под наводнике јер, као што је познато, интонативно тачно певање је за ученике оштећеног слуха врло тежак и захтеван задатак. Ипак, Фоукс (Fawkes, 2006: 3) саветује учитеље да их то не обесхрабри и да не одустану, јер већи део „певања“, ако не и сво, биће, бар у почетку, рецитовање.

Као песму са којом је најлакше започети рад са децјим гласовима Фоукс препоручује добро познату песму „Стари Мекдоналд је имао фарму“, јер она омогућава да се најлакше примене све до сада научене вештине (Fawkes, 2006: 3). Међутим, будући да је песма „Стари Мекдоналд је имао фарму“ на енглеском, не може се

⁹ Како на правилно дисање, а тиме и комплетну поставку гласа, у великој мери утиче и правилно држање тела, ученицима треба скренути пажњу на правилан положај тела при певању. Више о томе у: Хаднађев, 1971: 53–54; Костић, 1997: 29–30.

искористити у нашим учioniцама у поменуте сврхе, али основни принцип и начин рада остају исти. Стога је потребно одабрати неку од лакших песама из домаће музичке литературе и обрадити је са ученицима као песму по слуху. Најбоље је почети са једноставним песмама које су репетитивне – и у погледу текста и у погледу мелодије – па ученицима неће бити тешко да их упамте (Thomas, 2009: 1).

Зато предлагемо да рад на увођењу децјег гласа отпочнете обрадом песме „Жута кућа“, будући да је мелодија ове песме крајње једноставна, репетитивна и малог мелодијског опсега и без великих скокова (мелодија се креће у интервалу терце). Организовање звукова претходно коришћених у вежбама дисања у одређени редослед омогућава ученицима да вокализују звуке ти-ти-ти и та-та-та. Уз то, стихови су, такође, репетитивног карактера и кратки, што олакшава запамћивање и омогућује динамично смењивање певања учитеља и ученика.

Дакле, песму најпре ваља обрадити са ученицима по методском поступку обраде песме по слуху, с тим што учитељ и ученици наизменично певају стихове песме на следећи начин:

Учитељ: На крај села жута кућа,

Ученици: ти-ти-ти,

Учитељ: жута кућа,

Ученици: та-та-та,

Учитељ: жута кућа,

Сви заједно: жута кућица.

Након што ово понове неколико пута и ученици добро савладају извођење песме на описан начин, учитељ и ученици замењују улоге и сада увежбавају певање стихова током којих су претходно ћутали. На наредним часовима могу се на исти начин обрадити преостале строфе ове песме, а потом и друге једноставне песме.

Увођење ритмичких инструмената

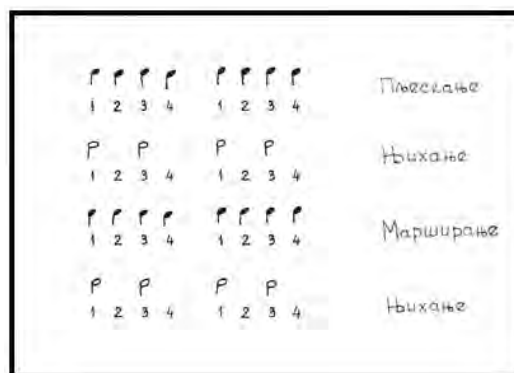
Сада је време да се уведе музичка нотација, односно они симболи који означавају од-

говарајуће ноте по трајању. Фоукс саветује (Fawkes, 2006: 3) да се најпре почне тако што ће се ученицима дати задатак да тапшу рукама две групе од по четири откуцаја (по један плесак за сваки откуцај). 1234 1234.

Следећи корак подразумева повезивање покрета целог тела са плескањем. Ово можемо постићи плескањем уз њихање тела са једне на другу страну, тако да се са сваке стране изброје по два откуцаја.

Потом марширамо 1234 1234, тако да сваки покрет ноге представља један откуцај. Након тога, поновимо покрет њихања тела са једне на другу страну 12 34 12 34, овог пута без тапшања. Притом треба водити рачуна да бројање све време буде равномерно – уједначено.

Како ученици напредују и постају све вештији у извођењу, активност можемо представити на табли следећим графичким записом:



Временом ће ученици почети да „црне“ ноте повезују са једним откуцајем (ударцем), а „празне/беле“ ноте са два откуцаја (ударца). Овај рад биће од нарочите користи касније, када се уведе бележење нота у линијском систему.

Ако се осврнемо на аналогију коју овај програм музике има са историјским развојем ритма и музике, видећемо да смо стигли до тачке када су људи почели да стварају прве инструменте као „додатак“ својим телима, односно

како би могли да произведу интересантније звуке. Један од најранијих инструмената који су људи измислили свакако је бубањ. Стога за почетак рада са ученицима на увођењу ритмичких инструмената можемо употребити мале бубњеве, али и тамбурине које су учитељи музике користили за ову етапу рада у школи „Mary Hare“.

Свако дете треба да има свој инструмент. Најпре им ваља показати како се држи инструмент и како се правилно удара да би се произвео звук. Потом тражити од ученика да сви заједно одсвирају четири четвртине. Корисно је да извођење ученика на бубњевима, односно тамбуринима, учитељ прати свирањем истог ритма на клавиру, јер ће вибрације и звуци (које деца могу чути својим резидуалним слухом) помоћи ученицима да прецизније изведу задати ритам.

Од самог почетка треба инсистирати на максималном коришћењу резидуалног слуха и прецизном извођењу ритма, што ће бити од непроцењиве вредности касније, када неки ученици пређу на свирање мелодијских инструмената.

Такође, до сада су ученици све активности изводили унисоно, па их, стога, у наредној етапи треба припремити за рад у ансамблу. Зато Фокс предлаже да се ученици поделе у три групе које ће свирати наизменично, на учитељев знак; док једна група свира, ученици друге две групе стрпљиво чекају свој ред (Fawkes, 2006: 3). Када ученици схвате и делимично савладају активност, можемо је учинити забавнијом брзим смењивањем редоследа извођења међу групама. Такође, како самопоуздање ученика расте, може се увести још једна или чак више нових група. Сада већ имамо различите варијанте на располагању, па ће даљи ток активности зависити од креативности учитеља и, наравно, од могућности и способности конкретних ученика.

Увођење догађајних ритмичких инструмената

Постепено ће се створити услови да се, осим бубња/тамбурина, уведу и додатни ритмички инструменти, као што су триангл, маракас, кастањете, чинеле, бонгоси итд. За увођење поменутих инструмената можемо користити већ описани поступак поделе ученика на групе и наизменичног извођење ритма, с тим да сада свака група користи други инструмент – једна група ће, на пример, задати ритам изводити на трианглу, друга на тамбурину, а трећа на маракасу. Могу се, наравно, користити и други ритмички инструменти које имамо на располагању или их можемо направити са ученицима.

Како би ученици имали прилику да искусе различите звуке и вибрације које производе различити инструменти, након неког времена групама треба рећи да замене инструменте. Неки ученици лакше ће се и брже снаћи на једном инструменту него на другом. Стога учитељ треба да обрати пажњу на уочене преференције ученика и већ сада почне да размишља о томе који би инструмент поједини ученици желели да редовно користите. Наравно, касније ће се избор инструмената и проширити.

Све поменуте активности припремају пут за много сложеније свирање у ансамблу развијајући пажњу и спретност шаке и руке. Груби ритмички покрети, тако карактеристични за почетну фазу учења музике, сада су нешто рафиниранији, а усавршиће се и додатно, како се искуство ученика буде богатило.

У овој фази је већ сасвим приметно да неки од ученика напредују брже од других. Један од најчешћих проблема који се може јавити у овој фази свакако је потешкоћа са одржавањем стабилног ритма и темпа. Но, ово није карактеристично само за децу оштећеног слуха, јер је и неким ученицима који чују једнако тешко да одрже ритам, па поменути проблем, зато, не треба да нас обесхрабри. Потребно је много

упорности и позитивне подршке да би се разви-
ле ритмичке способности појединих ученика,
па стрпљење и ентузијазам морају бити кључни
квалитети учитеља.

У зависности од (ритмичких) способно-
сти конкретне групе са којом ради, учитељ ће у
даљем раду имати два избора: или да настави да
и даље ради са удараљкама, уводећи различите
и постепено све сложеније песме и нове удара-
чке инструменте, или да пређе на наредну фазу,
која подразумева увођење нових ритмичких, а
потом и мелодијских инструмената и рад са ан-
самблом.

Увођење мелодијских инструмената

За рад у наредној фази Фоукс (Fawkes, 2006: 5) препоручује књигу мелодија за једноста-
ван оркестар „Концертни почетници“, аутора Ви-
лијама Саламана (William Salaman). Књига под-
разумева употребу блок флауте (фрулице), ме-
лодике или усне хармонике, ритмичких удара-
чких инструмената и виолину. Међутим, можда
највећа предност ове књиге јесте то што број и
врста инструмената укључених у ансамбл може
да варира, како би се и деци са не нарочито раз-
вијеним музичким способностима омогућило да
учествују.

Сада се уводе и први појмови из основа
музичке теорије¹⁰, као што су ознаке за четврти-

10 Фоукс чврсто верује да теорију музике треба учи-
ти упоредо са развојем музичких способности (Fawkes, 2006: 6). Линијски систем, музички кључ, имена нота и
сл., потребни су нам још од првог дана рада на учењу
музике, и стога не могу и не треба да се уче накнадно,
као нешто издвојено и неповезано са осталим областима
наставе музике, што се учи само ради себе.

Часови свирања у ансамблу могу се прекинути покази-
вањем на линијски систем, кључ или било који други му-
зички знак и питањем „Шта је ово?“ На овај начин, из-
бећи ћемо досаду и ученике усмерити на пут открића, а
не академске студије.

Такође, кроз различите дидактичке игре ученике може-
те учити основним појмовима из теорије музике на не-

ну и половину ноте, врсту такта, тактице и зна-
ци за понављање (репетицију) из прве књиге. Ос-
тали музички знаци се не појављују у овој фази.
Нема ни ознака за динамику, али је динамику мо-
гуће примењивати у смислу гласног и тихог сви-
рања, увођењем „ехо“ ефекта у комад.

Ради ближе илустрације поступка, Фоукс
(Fawkes, 2006: 5) даје следећи пример. Групу уче-
ника поделимо на групе, у циљу започињања рада
по књизи „Концертни почетници“ или по неком
другом сличном уџбенику. Наравно, могући су
различити аранжмани.

Ритмичка основа деоница је за сваку гру-
пу иста. Ослањајући се на претходно стечено
знање, четвртине и половине ноте ће за учени-
ке имати смисла по питању ритмичког трајања,
али не и по питању њихове висине. Зато можемо
почети тако што ћемо, најпре, тражити да сви
ученици заједно плескањем изведу ритам пар-
титуре, ред по ред. Следећи корак је да ученици
који свирају блок флауте пробају да одсвирају
своју мелодију (своје тонове) на исти ритам као
и малопре, док остали ученици прате њихово из-
вођење плескањем задатог ритма¹¹. За сваки од

традиционалан и неоптерећујући начин. На интернету
је могуће наћи мноштво интересантних игара за учење
основних музичких појмова, како у штампаној тако и у
електронској форми, а може их осмислити и сам учи-
тељ. Покушајте да одаберете игру која одговара појму
који је потребно обрадити са ученицима, како би могли
успешно да савладају практични део наставе. Притом је
важно да одаберете једноставну игру која учи само један
по један појам – боље је помоћи деци да добро разумеју
и упамте један појам, него покушавати да их научимо
већем броју појмова одједном, који им неће бити довољ-
но јасни, па ће их само помешати и брзо заборавити.

Једна од идеја може бити и да уведете „игру недеље“,
која је актуелна у учионици целе радне недеље. Добра
страна ове игре је то што је, након првог дана, можете
играти само са оним ученицима којима је потребна по-
моћ и тако прилагодити игру да одговара способности-
ма појединачних ученика.

11 За почетак рада Фоукс (Fawkes, 2006: 5) препоручује
управо блок флауту, обзиром да је њена деоница најјед-

тонова ученицима треба показати прсторед. У овој фази у употреби су само три тона – В, А и Г, па ученицима неће бити тешко да упамте којим прстом се свира сваки од тонова.

Потом следи укључивање мелодика. Ученицима најпре треба показати где се тонови које треба да одсвирају налазе на инструменту, а потом и како дувањем да произведу тон. Током првих покушаја, ритмичку пратњу могу изводити ученици који свирају на удараљкама, а касније се извођењу могу прикључити и блок флаутисти са својом мело-ритмичком деоницом.

На крају, на исти начин показати ученицима који свирају на звончићима (гlockenspielу) како да одсвирају своје тонове, и пробати са њиховим укључивањем у ансамбл у пратњи различитих комбинација осталих група.

Први произведени звуци могу бити врло необични, чак и крајње непријатни, али вежбањем ће постајати све финији, пријатнији и савршенији. Можете се чак и пријатно изненадити брзином којом ученици буду напредовали и којом се секције у почетном оркестру буду обогатиле а звук усавршавао, нарочито када се ученицима придружи и учитељ на клавиру или неком другом инструменту.

Први покушаји могу бити прилично напорни, како за ученике, тако и за наставника, па је часове добро освежити певањем раније обрађених песама или извођењем раније савлада-не музике (која је, до сада, већ постала „лака“).

Након неколико часова, ученици обично пожелеле да замене инструменте на којима свирају. Ово је изузетно корисно, па овакве иницијативе треба подржати, јер оне дају сваком од ученика прилику да испробају различите инструменте и тако открију који им инструмент најбоље одговара. Фоукс притом подвлачи да ни у ком случају глувој и наглувој деци не треба сугерисати који инструмент да одаберу, од-

наставнија, јер су дата имена нота, као и њихов запис у линијском систему.

носно које инструменте да избегавају с обзиром на степен оштећења слуха – пустите децу да експериментишу са различитим инструментима – она ће сама најбоље умети да пронађу онај који им одговара (Fawkes, 2006: 6). Наиме, иако ће, с једне стране, деца оштећеног слуха одређене музичке инструменте лакше савладати од других, с друге стране, скоро сви инструменти су, под одговарајућим условима, чујни већим делом свог опсега за већину глувих, односно наглувих ученика. Уосталом, дете са осредњим оштећењем слуха у стању је да научи да свира било који инструмент макар на просечном нивоу, уколико је мотивисано. „Зато, допуштање ученицима да изаберу инструмент који желе, упркос хендикепу, може бити значајан фактор њиховог успеха“ (Robbins & Robbins, 1980, према Hash, 2003: 5).

Моћућности за даљи развој

Време потребно да се дође до ове тачке музичког развоја може да потраје од једног до три семестра, односно полугођа. Брзина напредовања зависиће, наравно, од способности конкретних ученика у одељењу и може врло да варира од генерације до генерације. Међутим, иако је извесна стопа прогреса неопходна како би се одржало интересовање деце, он не би требало да постане важнији од забаве и задовољства које треба да проистичу из сваког часа. Како наглашава Којов-Буквић (1989: 27), „настава музике не сме никако да оптерећује ученике; нужно је изналазити различите активности које обогаћују машту и фантазију ученика“, а часови треба да протичу у ведрој и опуштеној атмосфери. Колико ће ученици заиста уживати на часу у великој мери зависи од самог учитеља и његовог односа према настави и њима самима.

До сада смо се бавили почетним фазама развоја осећаја за ритам и музичког слуха. Поставља се питање докле нас ове почетне фазе

рада могу довести. Одговор гласи – онолико далеко колико нам то дозвољава таленат који се помаља и развија.

Наиме, како рад са нашим ансамблом одмиче, временом ће постати очигледно да неки ученици испољавају више склоности за музику и виши степен музичких способности од других. Управо овим ученицима који обећавају треба посветити већу пажњу и подстаћи их да се и ван школе организују у посебне, мање групе и заједно вежбају и истражују своје домете и могућности. Постепено ће се појавити први камерни ансамбли (најчешће састављени од блок флаутиста), а учитељ ускоро може добити и прилику да оформи свој први оркестар или бенд, састављен од најразличитијих инструмената (Fawkes, 2006: 5).

Закључак

На претходним страницама покушали смо да укратко прикажемо један од могућих начина организовања активности у циљу учења глуве и наглуве деце музици. Музички програм чије смо обресе представили у овом чланку осмишљен је и са изузетним успехом примењиван од 1975. до

1988. године у школи за глуве „Mary Hare“ у Енглеској. Настао је као резултат повећане аудитивне пажње и експериментисања ученика ове школе које је омогућила нова генерација слушних уређаја.

Школа и данас остварује запажене успехе на пољу музичког образовања ученика оштећеног слуха. Међутим, овако континуиран и дуготрајан успех свакако не би био могућ да и остали стручњаци ове школе нису прихватили изазов. Управо зато смо и желели да представимо баш овај програм музичког образовања глувих и наглувих ученика, како бисмо и деци оштећеног слуха и њиховим учитељима показали да је могуће да и ова деца постану успешни музичари и охрабрили их да заједно прихвате изазов стварања музике.

Наравно, могући су и многи други путеви и начини постизања истог циља, а сваки добар учитељ треба, најпре, сам да упозна музичке способности својих ученика, како би могао да одабере адекватне садржаје, наставне облике, методе и поступке рада, и сваком ученику појединачно пружи ниво помоћи који му је потребан.

Литература

- Братић, Томислав и Филиповић, Љубица (2001). *Музичка култура у разредној настави*. Јагодина: Учитељски факултет и Приштина: Факултет уметности.
- Brown, Kristi и Denney, LeAnn (1997). *Music Use in Elementary and Middle School Classrooms for the Deaf*. Retrived April 2011 from <http://www.deafed.net/publisheddocs/970723b.htm>.
- Fawkes, Wiliam G. (2006). *The Teaching of Music to Hearing Impaired Children and Teenagers*. Retrived April 2011 from http://www.maryharehistory.org.uk/articles/fawkes/fawkes_2006.pdf.
- Fawkes, Wiliam G. и Ratnanather, Tilak J. (2009). Music at the Mary Hare Grammar school for the deaf from 1975 to 1988, *Visions of Research in Music Education*, 14. Retrived April 2011 from <http://www-usr.rider.edu/~vrme/v14n1/vision/Ratnanather%20Final2.%20.pdf>.
- Хаднађев, Мирко (1971). *Ог аудиције до концерта: основи хорскої пјевања и дириговања*. Нови Сад: Културни центар.

- Hash, Phillip M. (2003). *Teaching Instrumental Music to deaf and Hard of Hearing students*. Retrived August 2009 from <http://www.stthomas.edu/rimeonline/vol1/hash1.htm>.
- Haworth, Hilary (2011). *Music to our ears? Instrumental teaching for pupils with special educational needs*. Retrived April 2011 from <http://piano4t.co.uk/Hearing%20impaired.htm>.
- Којов Буквић, Ирена (1989). *Методика наставе музичкој васпитања: за II годину студија Педагошке академије за образовање наставника разредне настав.* Београд: Завод за уџбенике и наставне средства.
- Костић, Сузана (1997). *Хорско дириговање*. Ниш: Студентски културни центар.
- Плавша, Душан; Поповић, Боривоје и Ерић, Драгољуб (1961). *Музика у школи*, I део. Београд: Завод за издавање уџбеника Народне Републике Србије.

Summary

The aim of this paper is pointing at one of the ways of organising teaching Music, which teachers of Music may use to include students with hearing impairment successfully into all the musical activities. Musical programme which we shall show in this paper started and successfully applied between 1975 and 1988 at the Mary Hare School for children with the hearing impairment in Newberry in England. This is why we wanted to introduce this very programme of Musical education for children with hearing impairment, so that we could persuade children with the hearing impairment and their teacher that these children can learn and play music at the high academic level and encourage them to start the adventure of creating music together.

Key words: *musical programmes, students with the hearing impairment, teachers of Music, integration.*

КОРИСНЕ ВЕБ ЛОКАЦИЈЕ



Музеј рачунарства

<http://www.computerhistory.org/>

Музеј рачунарства у Калифорнији успешно обавља задатак да своју богату поставку пренесе у дигитални свет. Виртуелна поставка приказује развој рачунарства од 1945. године. Иако је сва пажња посвећена рачунарским системима развијеним после II светског рата, аутори изложбе баве се и догађајима из прошлости који су утицали на развој рачунара.



Прези – веб апликација за креирање презентација

<http://prezi.com>

Још један доказ о тренду усмерености ка веб апликацијама јесте бесплатна верзија програмског па-

кета Прези за креирање мултимедијалних презентација. Прези регистрованим корисницима, обезбеђује бројне могућности као што је зумирање и једноставно додавање видео клипова, што омогућава једноставно и ефектно креирање презентације на вебу.

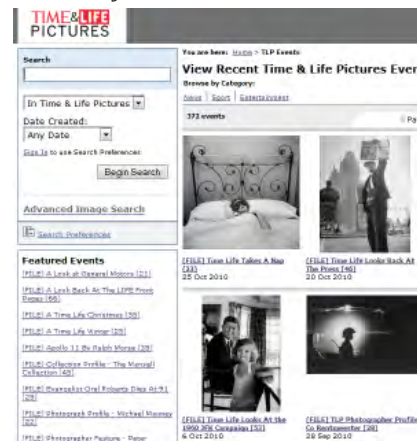


Збирка фотографија

http://www.timelifepictures.com/ms_timepix/source/home/home.aspx?pg=1

На локацији Time & Life Pictures можемо видети јединствену збирку фотографија које документују прошлост и приказују значајне политичке и културне догађаје, а прате и живот познатих личности. Колекција обухвата и снимке познатих професионалних фотографа 20. века: Алфреда Ајзенштеда, Маргарет Бурк-Вајт, Андреаса Фајнингера, Џона Доминиса и многих

других чији су радови објављивани на страницама најпрестижнијих светских часописа и публикација компаније Time.



Институт Конфуције

<http://konfucije.fil.bg.ac.rs/>

Институт Конфуције је непрофитабилна образовна институција коју заједно оснивају НР Кина и друге земље, у намери да се задовољи потреба за учењем кинеског језика људи из свих земаља и региона света, и да се побољша њихово разумевање кинеског језика и културе. Оснивање Института Конфуције има за циљ да ојача културно-образовну сарадњу, да подстакне развој пријатељских односа између НР Кине и других земаља, и да на

тај начин доприносе изградњи мултикултурног и хармоничног света.

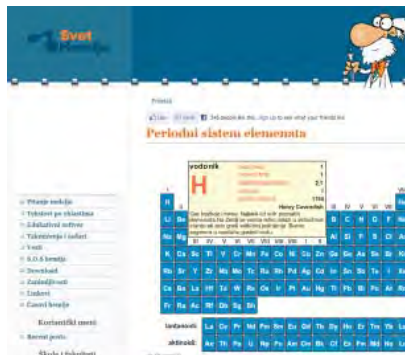
Институти Конфуције се баве подучавањем кинеског језика, културно-образовним разменама и сарадњом НР Кине и других земаља. Главне делатности и активности су: подучавање кинеског језика; организовање обуке за наставнике кинеског језика и пружање потребних наставних средстава; организовање испита кинеског језика и верификовање квалификација наставника кинеског језика; пружање консалтинг услуга и информација о образовним и културним дешавањима у НР Кини; организовање активности из области језичко-културне размене НР Кине и света.



Институт Конфуције у Београду званично је отворен 27. августа 2006. године, након потписивања Меморандума о просветној и културној сарадњи између Министарства провете Републике Србије и Народне Републике Кине (јануара 2005. у Србији), Споразума о заједничком оснивању Института Конфуције између ХАН-БАН-а и Универзитета у Београду (јула 2006. године у Пекингу), и Споразума о заједничком оснивању Института Конфуције између Филолошког факултета у Београду и Универзитета Нанџинг Нормал. Од децембра 2009. године, кинески партнер је „Универзитет за медије и комуникације НР Кине“.

Свет хемије www.svethemije.com

Садржаји овог домаћег веб сајта намењени су ученицима, али и свима осталима који воле хемију. Ученици могу да користе виртуелну лабораторију, пронађу мноштво занимљивости као и да постављају питања ауторима сајта.



Chromoscope www.chromoscope.net

Chromoscope је интернет локација која може бити занимљива свима који воле да посматрају звездано ноћно небо. Сајт, поред класичног приказа (видљиве светлости) ноћног неба, омогућава поглед на више различитих начина, тј. таласних дужина од X зрака па све до радио-таласа са највећом дужином. Поред тога, могуће је укључити и мапу са ознакама звезда и сазвежђа.



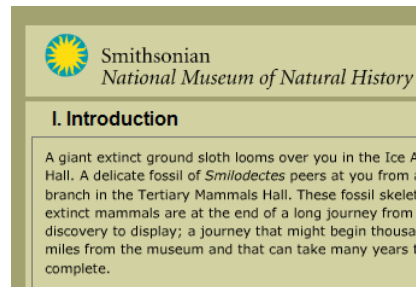
Поучни видео снимци <http://www.videojug.com/>

Сајт Видеојуг нуди више од 60 000 поучних видео материјала за различите области – од културе, спорта, каријере па до упутстава како да постанете напредни корисник технологија.



Остаци живота из геолошке прошлости <http://paleobiology.si.edu/LVF/>

Ова локација посвећена је остацима живота из геолошке прошлости (фосилима). Корисници сајта могу се упознати са радом истраживача који се баве фосилима. Локација обухвата податаке филмове и фотографије како би се корисницима приближиле методе којима палеонтолози проучавају фосиле. Можемо открити како научници утврђују да ли се ради о вредним и открићима, која су занимљива за представљање широјој публици.



<http://www.abcteach.com/>

АБЦ је сајт намењен учитељима и васпитачима са преко 5000 бесплатних докумената који се могу користити у раду са децом предшколског и основношколског узраста.



Ботанички практикум

<http://www.botanic.hr/praktikum/home.htm>

Ботанички практикум је подршка настави из ботанике на Природно-математичком факултету Универзитета у Загребу. Садржаји овог мрежног практикума су корисни и за наставу на сродним факултетима који изучавају ботанику у мањем обиму. Део садржаја прилагођен је у свладавању наставне грађе из предмета Биологија у средњим школама.



Разгледнице

<http://www.cardsinthepost.com/postcard#welcome>

Веб сервиси за слање традиционалних разгледница се све више

користе. Дата локација омогућава нам широк спектар могућности за креирање и прилагођавање разгледница, почев од постављања фотографије коју смо сами направили, па до избора постојећих фотографија из базе.



Размена фотографија

<http://www.flickr.com/>

Веб алат за размену фотографија *Flickr* омогућава студентима и наставницима да креирају интернетске базе фотографија које се на веома једноставан начин могу претраживати, организовати и делити.

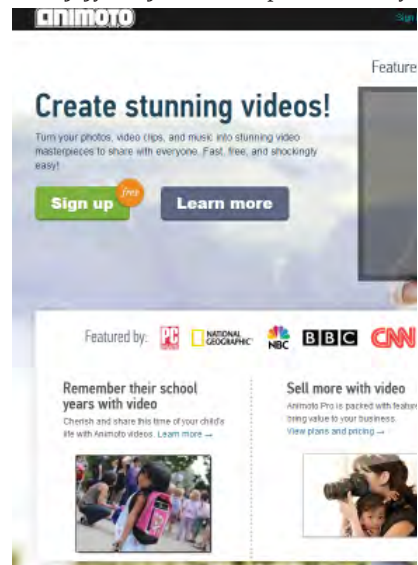


Размена видео и аудио записа

Размена аудио записа (енг. podcasting) – омогућава креирање, публиковање, преслушавање и преузимање аудио записа. Поткасти (iPod+broadcasting) јесу дигитални аудио програми који се могу преузимати преко RSS-a (Real Simple Syndication). RSS је најпознатији и најчешће коришћен формат за ау-

томатско преузимање делова или
целих докумената са веб стране.
Podcasting омогућава наставни-
цима и студентима да самостално
креирају емисије и да их емитују
путем Интернета. Главни представ-
ник је **Odeo**.

Размена видео записа (енг. vlogging) – омогућава једноставно и ефикасно постављање, организовање и дељење видео записа. Студенти у овом окружењу претражују фотографије у функцији истраживања и рада на пројектима, а наставници за потребе наставних и ваннаставних активности. Често коришћени сајтови за видео размену јесу: *YouTube* (<http://www.youtube.com>); *Google Video* (<http://www.google.com/videohp>); *Animoto* (<http://animoto.com/>). YouTube EDU је специјализовани алат за размену образовних видео садржаја. Овај пројекат је покренут у марту 2009. године, са намером да обједини образовне материјале. Пројекат је предвиђен искључиво за образовне установе (приватне и државне), које након регистрације добијају свој канал на располагању.



Радио на интернету <http://tunein.com/>

Веб локација TuneIn омогућава приступ радио станицама широм света. Потребно је само да унесемо оно што нас занима. Прво ће нам бити понуђене локалне станице. Ако постанемо регистровани корисник, можемо да направимо листу својих омиљених радио-канала.



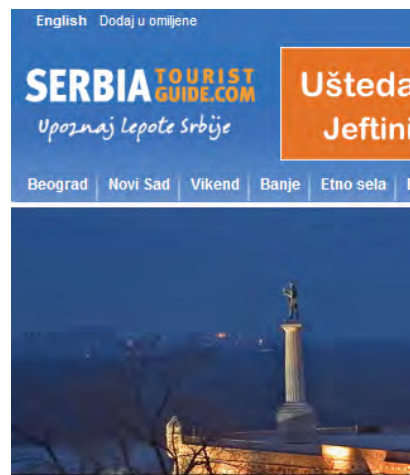
Туристички водич кроз Србију <http://www.serbiatouristguide.com/live/?languageId=4>

Serbiatouristguide.com је интернет туристички водич кроз Србију проистекао из жеље да домаћи корисници овог сајта боље упознају своју земљу, а страни туристи открију ново и неоткривено. Мисија аутора сајта је:

1) промоција Србије као атрактивне и нове туристичке дестинације у свету;

2) анимирање туриста из целог света свих 365 дана у години;

3) представљање и промоција најбољих дестинација, најбољих угоститељских објеката и услуга које су неопходне путнику. Информације су за сада доступне на енглеском и српском језику.



др Мирослава Ристић
Училишњи факултет, Београд

УПУТСТВО АУТОРИМА

Часопис *Иновације у насџави* објављује следеће врсте научних радова: прегледне радове, оригиналне научне (истраживачке) радове, кратка или претходна саопштења оригиналних научних радова и научне критике, полемике и осврте из научних и уметничких области релевантних за образовни и васпитни процес у школи. Поред тога *Иновације* објављују и актуелне стручне радове, информативне прилоге (уводник, коментар) и приказе књига, рачунарских програма, случаја, научних догађаја, као и преведене радове, тематске библиографије, стручне информације и струковне вести. За објављивање у часопису прихватају се искључиво оригинални радови који нису претходно објављивани и нису истовремено поднети за објављивање негде другде, што аутор гарантује слањем рада. Сви радови се анонимно рецензирају од стране два рецензента после чега редакција доноси одлуку о објављивању и о томе обавештава аутора у року од три месеца. Рукописи се шаљу електронском поштом и не враћају се.

Е-mail адреса редакције је:

inovacije@uf.bg.ac.rs



Рад приложен за објављивање треба да буде припремљен према стандардима часописа *Иновације у насџави* да би био укључен у процедуру рецензирања. Неодговарајуће припремљени рукописи биће враћени аутору на дораду.

Стандарди за припрему рада

Фонџи и обим. Рад треба да буде написан у текст процесору Microsoft Word, фонтом Times New Roman величине 12 тачака, ћирилицом, са размаком од 1,5 реда. Обим прегледних и истраживачких радова је до једног ауторског табака (16 страна, око 30 000 знакова), претходних саопштења, критика, полемике и осврта, као и стручних и преведених радова до 6 страна (око 11000 знакова) и извештаја, приказа, тематских библиографија 2-3 стране (око 3800-5600 знакова).

Наслов рада. Изнад наслова рада пише се име (имена) аутора и институција (институције) у којој ради (раде). Уз име аутора (првог аутора) треба ставити фусноту која садржи електронску адресу аутора. Уколико рад потиче из докторске или магистарске тезе у фусноти уз наслов треба да стоји и назив тезе, место и факултет на којем је одбрањена. За радове који потичу из истраживачких пројеката треба навести назив и број пројекта, финансијера и институцију у којој се реализује.

Резиме. Резиме дужине 150-300 речи налази се на почетку рада и садржи циљ рада, примењене методе, главне резултате и закључке.

Кључне речи. Кључне речи се наводе иза резимеа. Треба да их буде до пет, пишу се Italic стандардним словима и одвојене су зарезом.

Основни џексџи. Радове треба писати језгровито, разумљивим стилем и логичким редом који, по правилу, укључује уводни део с одређењем циља или проблема рада, опис методологије, приказ добијених резултата, као и дискусију резултата са закључцима и препорукама за даља истраживања или за праксу.

Референце у тексту. На литературу се упућује у загради у самом тексту, а не у фусноти. Имена страних аутора у тексту се наводе у оригиналу или у српској транскрипцији, фонетским писањем презимена, а затим се у загради наводи изворно, уз годину публикавања рада, нпр. Пијаже (Piaget, 1960). Ако су рад писала два аутора, наводе се презимена оба, док се у случају већег броја аутора наводи презиме првог и скраћеница „и сар.“ уколико је реч о раду на српском, или „et al.“ уколико је реч о раду на енглеском језику.

Цитати. Сваки цитат, без обзира на дужину, треба да прати референца са бројем стране. За сваки цитат дужи од 350 знакова аутор мора да има и да приложи писмено одобрење власника ауторских права.

Табеле, графикони, схеме, слике. Табеле и графикони треба да буду сачињени у Word-у или неком њему компатибилном програму. Свака табела, графикон, схема и слика мора бити разумљива и без читања текста, односно, мора имати редни број, наслов или потпис (не дужи од једног реда) и легенду (објашњења ознака, шифара и скраћеница). Сlike треба припремити у електронској форми са резолуцијом од 300dpi и форматом jpg. Табеле, графикони, схеме и слике треба да буду распоређени на одговарајућа места у тексту. Приказивање истих података табеларно и графички није прихватљиво. За илустрације преузете из других извора (књига, часописа) аутор је дужан да упути на извор. Поред тога, потребно је и да прибави и достави редакцији писмено одобрење власника ауторских права.

Статистички подаци. Резултати статистичких тестова треба да буду дати на следећи начин: $F=25.35$, $df=1,9$, $p<.001$ или $F(1,9)=25.35$, $p<.001$ и слично за друге тестове. За уобичајене статистичке показатеље не треба наводити формуле и референце.

Фусноће и скраћенице. Фусноте треба избегавати, а референце навести азбучним редом на крају рада. Скраћенице, такође, треба избегавати осим изузетно познатих.

Списак литературе. На крају текста треба приложити списак литературе која је навођена у тексту. Библиографска јединица књиге треба да садржи презиме и иницијале имена аутора, годину издања, наслов књиге (курзивом), место издања и издавача, нпр. Рот, Никола (1983). *Основи социјалне психологије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Поглавље у књизи наводи се на следећи начин: Хавелка, Н. (2001). Уџбеник и различите концепције образовања и наставе. У Б. Требјешанин, Д. Лазаревић (ур.), *Савремени основношколски уџбеник* (31- 58). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Чланак у часопису наводи се на следећи начин: аутор, година издања (у загради), наслов чланка, пуно име часописа (курзивом), волумен курзивом, број у загради и странице нпр. Радовановић, И. (1994): Ставови ученика према особинама наставника физичког васпитања. *Физичка култура*, 48 (3), 223-229.

Web документ: име аутора, година, назив документа (курзивом), датум када је сајт посећен, интернет адреса сајта, нпр. Degelman, D. (2000). *APA Style Essentialis*. Retrieved May 18, 2000. from www.vanguard.edu/psychology/apa.pdf

Када се исти аутор наводи више пута, поштује се редослед година у којима су радови публиковани. Уколико се наводи већи број радова истог аутора публикованих у истој години, радови треба да буду означени словима уз годину издања, нпр. 1999a, 1999b...

Навођење необјављених радова није пожељно, а уколико је неопходно треба навести што потпуније податке о извору.