



УНИВЕРЗИТЕТ У НИШУ  
ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ



**Мр Мишко Р. Јовановић**

**УТИЦАЈ ИНТЕГРАТИВНЕ НАСТАВЕ НА  
ПОСТИГНУЋА УЧЕНИКА У НАСТАВИ  
ПРИРОДЕ И ДРУШТВА У ДИЈАСПОРИ**

ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

Врање, 2016.



UNIVERSITY OF NIŠ  
FACULTY OF PEDAGOGY



**Mr. Miško R. Jovanović**

**THE INFLUENCE OF INTEGRATIVE TEACHING ON  
THE SUCCESS PUPILS ATTENDING THE NATURE  
AND SOCIETY CLASSES IN DIASPORA**

DOCTORAL DISSERTATION

Vranje, 2016.

## Подаци о докторској дисертацији

Ментор:

Проф. др Стојан Ценић, редовни професор за ужу област педагогија, Педагошки факултет Врање, Универзитет у Нишу

Наслов:

„Утицај интегративне наставе на постигнућа ученика у настави природе и друштва у дијаспори”

Резиме:

У дисертацији се бавимо интегративном наставом, односно испитујемо њен утицај на школско постигнуће ученика. Теоријски оквири рада били су усмерени ка историјском осврту на интеграцију наставе у делима педагошких класика, а након тога, ради комплексног сагледавања интегративне наставе, разматране су дидактичке теорије на којима се она заснива. Проучавана је и целовитост наставе која је усмерена ка ученику као фундаменту интегративног приступа настави, а дати су и дидактичко-методички аспекти и системско теоријске основе интегративне наставе, основне карактеристике образовања ученика у дијаспори и могућности за примену интегративне наставе.

Приказана је структура система образовања у Швајцарској, као и преглед савремених интегративних процеса у неким европским земљама и образовним системима.

Други део рада је методолошки и у њему је експерименталним истраживањем испитан утицај интегративне наставе на постигнуће ученика у настави природе и друштва у дијаспори. Резултати су показали да је код ученика експерименталне групе усвојеност знања на финалном тесту била боља него код ученика контролне групе.

Спроведена је анкета међу наставницима у дијаспори, која нам је

помогла да утврдимо заступљеност интегративне наставе (облици рада, методе и врсте наставе и др.) и колико она доприноси бољим постигнућима ученика.

Резултати до којих смо дошли указују нам да би интегративна настава требало да буде више заступљена у допунској настави у дијаспори. Значају добијених резултата доприноси и чињеница да је ово истраживање једно од ретких у коме је проучавана ова проблематика.

Због свега наведеног, *Утицај интегративне наставе на постигнућа ученика у настави природе и друштва у дијаспори* представља проблематику која може бити подстицај за реформе основношколског образовања у дијаспори, будућа истраживања која ће се спроводити у овој области и дати нове смернице у потрази за ефикаснијим и продуктивнијим стратегијама учења.

Научна област:

Дидактика

Научна  
дисциплина:

Методика наставе природе и друштва

Кључне речи:

Интегративна настава, дијаспора, природа и друштво, допунска настава на српском језику, циришки школски систем, експеримент.

УДК:

371.3::3/5: [ 37.018.55 (043.3)  
376.7 (=163.41) (494) (043.3)

CERIF  
класификација:

S 270

Тип лиценце  
Креативне  
заједнице:

CC BY-NC-ND

### **Data on Doctoral Dissertation**

Doctoral  
Supervisor:

Prof . Dr. Stojan Cenić, professor of pedagogy, Faculty of Pedagogy  
Vranje, University of Nis

Title:

The influence of integrative teaching on the success of pupils  
attending the Nature and Society classes in diaspora

Abstract:

In this thesis we were analysing integrative teaching and more precisely, we were examining the influence it has on the accomplishment of students. The theoretical framework was pointed to the historical background of the integrative teaching in the works of classical pedagogy, and after that, in order to review it more complexly, we have considered the didactical theories on which it is based. We have also studied the integrity of the teaching that is directed to the student as the fundamental part of the integrative teaching approach, and there were also some didactical-methodological aspects given and the basics of the integrative teaching's systematic theory, basic characteristics of educating pupils in diaspora and the possibilities of applying integrative teachings.

The educational system in Switzerland was demonstrated, as well as the review of the contemporary integrative teaching processes in some European countries and their educational systems.

The second part of the thesis is methodological, where, by experimental research we have analysed the influence that integrative teaching has on the accomplishments of pupils attending Nature and Science classes in diaspora. The results have shown that the pupils in the experimental group have better adopted knowledge at their final test than the students in the control group.

There was a survey conducted among teachers in diaspora, which

determined the presence of integrative teaching (forms of work, methods, types of class etc.) and how much it attributes to better student accomplishment.

Results that we have accomplished demonstrate to us that the integrative teaching should be more represented in additional classes in diaspora. The results are more important since this analysis is one of the rare ones dealing with this matter.

Therefore, *the influence of integrative teaching on the success of pupils who attend Nature and Society classes in diaspora* is an issue that can be an incentive for reforms of primary school education in diaspora as well as future research that will be conducted in this area and that will show new directives in the search of more efficient and productive learning strategies.

Scientific  
Field:

Didactics

Scientific  
Discipline:

Methodology of teaching of nature and society

Key Words:

Integrative teaching, diaspora, Nature und Society, Supplementary education in Serbian language , The Zurich school system,experiment.

UDC:

371.3::3/5: [ 37.018.55 (043.3)  
376.7 (=163.41) (494) (043.3)

CERIF  
Classification:

S 270

Creative  
Commons  
License Type:

CC BY-NC-ND

## Научни допринос докторске дисертације

Главни допринос докторске дисертације је потврда полазне претпоставке о утицају интегративне наставе на постигнуће ученика.

Резултати истраживања и доприноси докторске дисертације могу се сумирати на следећи начин:

Докторском дисертацијом дошло се до закључка да ученици постижу боље резултате применом интегративне наставе.

Конкретно, значај овог истраживања је у највећој мери у њеном методу, будући да је у друштвеним наукама експеримент као метод заступљен у малој мери. Наш истраживачки задатак је по карактеру такав да омогућава спровођење експеримента, с једне стране, и мерење не само корелативних релација међу варијаблама, него и утврђивање утицаја.

Осим значаја истраживања у погледу метода, истраживање је у научном смислу релевантно и због доприноса које може имати у покретању једне (релативно) нове теме у педагошким истраживањима. Иако сама тема интегративне наставе није нова, изучавање њених ефеката на образовање које се одвија са нашим основношколским ученицима у дијаспори јесте извесна новина.

Значај о овог рада може бити и у намери да се са становишта потреба савремене школе и са аспекта савремене методике и дидактике испита утицај интегративне наставе на постигнућа ученика који похађају допунску наставу на српском језику у дијаспори.

Ова дисертација доприноси да откријемо који су то сегменти интегративне наставе који дају позитивне ефекте и воде ка квалитетнијој и ефективнијој настави и стицању знања ученика, а шта као негативно треба избегавати или заменити нечим бољим. Она отвара многа питања чији одговори могу значајно допринети неким будућим истраживањима, као што су: Које су то опште одлике, захтеви и специфичности организације наставе за нашу децу у иностранству? По чему је оваква настава особена и који су најбољи приступи у организацији исте? Које су то посебне педагошко-психолошке

и методичке одлике наставног процеса? У излагању ког градива, на ком узрасту и у реализацији којих наставних задатака највише долазе до изражаја које методе и модели поучавања? Када и како применити и коју методу у образовању српских ученика у дијаспори ?

Неки од одговора на ова питања, односно резултати добијени овим истраживањем могу се применити и имати бројне практичне импликације.

Резултати до којих смо дошли указују нам да би интегративна настава требало да буде више заступљена у допунској настави у дијаспори. Значају добијених резултата доприноси и чињеница да је ово истраживање једно од ретких којим је проучавана ова проблематика. Међутим, постоје и отежавајући фактори, који се не могу занемарити при планирању реализације часова у допунској настави на српском језику у дијаспори: време – настава се одржава у свакој групи једном недељно, различити узрасти ученика, мотивацвија ученика и наставника и др.

Због свега наведеног, *Утицај интегративне наставе на постигнућа ученика у настави природе и друштва у дијаспори* представља проблематику која може бити подстицај за реформе основношколског образовања у дијаспори, будућа истраживања која ће се спроводити у овој области и дати нове смернице у потрази за ефикаснијим и продуктивнијим стратегијама учења.



## **The Scientific Contribution of the Doctoral Dissertation**

The main contribution of the Doctoral Dissertation is the confirmation of the premise on the influence of integrative teaching on student achievement.

The results of the research and the contribution of the Doctoral Dissertation can be summed up as follows:

- integrative teaching has a lot of distinctive features and these specificities make it an interesting science and research subject,
- the curriculum of the additional classes in Serbian language is mostly based on the content concerning Serbian language, so, by using the integrative teaching we also include very important contents from the subject of Methodology of Nature and Society classes, therefore establishing an integrative model of work should be a link between language, general national culture and the heritage of our homeland.
- applying integrative teaching leads to thematic connection of regular classes matted with the matter of the additional classes held in Serbian language
- student achievements were better when the integrative teaching was applied.

With this Doctoral Dissertation we come to a conclusion that students achieve better results when the integrative teaching methods are applied

More concretely, the value of this research is mostly in its method, considering that in social sciences experiment as a method is not often used. Our research task is by its character such, that is allows conducting experiments on one hand and measuring not just correlative relations between variables but also assessing influence.

Besides the importance of the research regarding its method, it is furthermore relevant because of the benefits of setting a (relatively) new theme in pedagogical research. Although the theme of integrative teaching is not a new, analysing its effects on education which takes place with our primary school pupils in diaspora is a certain novelty.

The importance of this work could also be seen in the intention of examining the affect that integrative teaching has on the achievements of diaspora pupils attending additional classes held in Serbian, from the standpoint of contemporary school's requirement and from the aspect of contemporary methodology and didactics.

This thesis helps to discover which are the segments of integrative teaching that give positive effects and lead to a more quality and efficient class and acquiring knowledge, and which segments are negative and should be avoided or replaced by something more redeeming. It opens a lot of questions which answers can significantly benefit some future research, as follows: what are the general aspects, demands and specificities of organizing classes for our children abroad? What makes this type of class distinctive and what are the best approaches while organising the previously mentioned class? What are the distinctive pedagogical-psychological and methodological aspects of the educational process? What are the methods and models of teaching the most efficient in the teaching process for the children's age and while accomplishing educational assignments? When and how to apply the method of teaching while educating the pupils abroad?

Some of the answers to this questions, that is, the results gained by this research can be applied and have various practical implications.

Results that we have acquired point out that the integrative teaching should be more represented while holding additional classes in diaspora. Significance of the results acquired is more important since this research is one of the rare dealing with this matter.

However, there are aggravating factors that can't be dismissed while planning to conduct additional classes in Serbian language in diaspora – classes are being held once a week per group, students have different age, motivation of both pupils and teachers etc.

Therefore, *The influence of integrative teaching on the success of pupils who attend Nature and Society classes in diaspora* is an issue that can be an incentive for reforms of primary school education in diaspora as well as future research that will be conducted in this area and that will show new directives in the search of more efficient and productive learning strategies.

## УТИЦАЈ ИНТЕГРАТИВНЕ НАСТАВЕ НА ПОСТИГНУЋА УЧЕНИКА У НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА У ДИЈАСПОРИ

### *Резиме*

У дисертацији се бавимо интегративном наставом, односно испитујемо њен утицај на школско постигнуће ученика. Теоријски оквири рада били су усмерени ка историјском осврту на интеграцију наставе у делима педагошких класика, а након тога ради комплексног сагледавања интегративне наставе разматране су дидактичке теорије на којима се она заснива. Проучавана је и целовитост наставе која је усмерена ка ученику као фундаменту интегративног приступа настави, а дати су и дидактичко-методички аспекти и системско теоријске основе интегративне наставе, основне карактеристике образовања ученика у дијаспори и могућности за примену интегративне наставе.

Приказана је структура система образовања у Швајцарској, као и преглед савремених интегративних процеса у неким европским земљама и образовним системима.

Други део рада је методолошки, у коме је експерименталним истраживањем испитан утицај интегративне наставе на постигнуће ученика у настави природе и друштва у дијаспори. Резултати су показали да је код ученика експерименталне групе усвојеност знања на финалном тесту била боља него код ученика контролне групе.

Спроведена је анкета међу наставницима у дијаспори, која нам је помогла да утврдимо заступљеност интегративне наставе (облици рада, методе и врсте наставе и др.) и колико она доприноси бољим постигнућима ученика.

Резултати до којих смо дошли указују нам да би интегративна настава требало да буде више заступљена у допунској настави у дијаспори. Значају добијених резултата доприноси и чињеница да је ово истраживање једно од ретких у коме је проучавана ова проблематика.

Због свега наведеног, *Утицај интегративне наставе на постигнућа ученика у настави природе и друштва у дијаспори* представља проблематику која може бити подстицај за реформе основношколског образовања у дијаспори, будућа истраживања

која ће се спроводити у овој области и дати нове смернице у потрази за ефикаснијим и продуктивнијим стратегијама учења.

**Кључне речи:** *интегративна настава, дијаспора, природа и друштво, допунска настава на српском језику, цршики школски систем, експеримент.*

## **The influence of integrative teaching on the success of pupils attending the Nature and Society classes in diaspora**

### *Abstract*

In this thesis we were analysing integrative teaching and more precisely, we were examining the influence it has on the accomplishment of students. The theoretical framework was pointed to the historical background of the integrative teaching in the works of classical pedagogy, and after that, in order to review it more complexly, we have considered the didactical theories on which it is based. We have also studied the integrity of the teaching that is directed to the student as the fundamental part of the integrative teaching approach, and there were also some didactical-methodological aspects given and the basics of the integrative teaching's systematic theory, basic characteristics of educating pupils in diaspora and the possibilities of applying integrative teachings.

The educational system in Switzerland was demonstrated, as well as the review of the contemporary integrative teaching processes in some European countries and their educational systems.

The second part of the thesis is methodological, where, by experimental research we have analysed the influence that integrative teaching has on the accomplishments of pupils attending Nature and Science classes in diaspora. The results have shown that the pupils in the experimental group have better adopted knowledge at their final test than the students in the control group.

There was a survey conducted among teachers in diaspora, which determined the presence of integrative teaching (forms of work, methods, types of class etc.) and how much it attributes to better student accomplishment.

Results that we have accomplished demonstrate to us that the integrative teaching should be more represented in additional classes in diaspora. The results are more important since this analysis is one of the rare ones dealing with this matter.

Therefore, *the influence of integrative teaching on the success of pupils who attend Nature and Society classes in diaspora* is an issue that can be an incentive for reforms of primary school education in diaspora as well as future research that will be conducted in this area and that will show new directives in the search of more efficient and productive learning strategies.

**Key Words:** *Integrative teaching, diaspora, Nature und Society, Supplementary education in Serbian language, The Zurich school system.*

# САДРЖАЈ

УВОД.....	18
<b>1. КОНЦЕПЦИЈА ИНТЕГРАТИВНЕ НАСТАВЕ ОД ПЕДАГОШКИХ КЛАСИКА КА САВРЕМЕНИМ ТЕНДЕНЦИЈАМА .....</b>	<b>20</b>
1.1. Историјски осврт – интеграција наставе у делима педагошких класика.....	20
1.2. Традиционална настава као продукт класичних теоријских парадигми .....	33
1.3. Интегративна настава као продукт савремених теоријских парадигми .....	39
1.4. Савремене тенденције и активна школа у интегративним процесима у Европи.....	44
<b>2. ДИДАКТИЧКЕ ТЕОРИЈЕ КАО ОСНОВА ИНТЕГРАТИВНОГ ПРИСТУПА НАСТАВИ .</b>	<b>54</b>
2.1. Гешталт теорија као основа интегративне наставе.....	57
2.2. Хуманистичке теоријске основе организације наставе .....	59
2.3. Конструктивистичке теоријске основе организације наставе .....	63
2.4. Интеракционистичке теоријске основе наставе.....	70
<b>3. НАСТАВА УСМЕРЕНА НА УЧЕНИКА КАО ФУНДАМЕНТ ИНТЕГРАТИВНОГ ПРИСТУПА НАСТАВИ .....</b>	<b>78</b>
3.1. Целовитост наставног процеса .....	78
3.2. Ученик/учење у центру наставног процеса.....	79
3.3. Приступ заснован на учењу .....	82
3.4. Приступ заснован на компетенцијама .....	85
3.5. Међупредметни аспекти – тематски приступи учењу и настави .....	88
<b>4. ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКИ АСПЕКТИ ИНТЕГРАТИВНЕ НАСТАВЕ.....</b>	<b>92</b>
4.1. Системско-теоријске основе интегративне наставе .....	92
4.2. Појам интегративна настава и интегративни приступ настави .....	93
4.3. Тематске целине – основа за интегративну наставу.....	101
4.4. Дидактичко-методичко обликовање интегративне наставе.....	106
4.5. Модели интегративне наставе .....	113
<b>5. ОБРАЗОВАЊЕ УЧЕНИКА ОСНОВНОШКОЛСКОГ УЗРАСТА У ДИЈАСПОРИ – ЦИЉЕВИ, ОРГАНИЗАЦИЈА И СПЕЦИФИЧНОСТИ .....</b>	<b>128</b>

5.1. Оснивање југословенске и српске школе у дијаспори и њен историјат у Швајцарској (кантон Цирих).....	131
5.2. Допунска настава у дијаспори .....	133
5.3. Циљ и организација наставе у допунској школи на српском језику.....	138
5.4. Наставни план и програм .....	146
5.4.1. Сарадња школа и родитеља и ваннаставне активности .....	150
5.5. Специфичности образовања ученика основношколског узраста у дијаспори.....	152
5.5.1. Специфичности наставног процеса.....	155
5.5.2. Планирање и непосредна припрема наставника .....	157
5.5.3. Специфичности наставних подручја и њихове особености.....	159
5.6. Методолошка полазишта предмета П и Д и основна обележја наставе на различитим нивоима у дијаспори.....	161
<b>6. КАРАКТЕРИСТИКЕ ОБРАЗОВНОГ СИСТЕМА У ШВАЈЦАРСКОЈ .....</b>	<b>166</b>
6.1. Карактеристике циљева образовања у Србији и Швајцарској .....	166
6.2. Структура система школства у Швајцарској .....	170
6.3. Школски календар .....	173
6.4. Оквири наставног плана предмета природа и друштво у швајцарском школском систему и повезивање садржаја са наставом на матерњем језику.....	174
6.4.1. Наставно подручје Природа и друштво (Menschen und Welt ).....	176
6.5. Преглед наставних тема по нивоима.....	184
<b>7. САВРЕМЕНИ ИНТЕГРАТИВНИ ПРОЦЕСИ И ПРОМЕНЕ ДО ЕФИКАСНИЈЕ ШКОЛЕ И НАСТАВЕ У ЊОЈ.....</b>	<b>189</b>
<b>8. МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА .....</b>	<b>199</b>
8.1. Предмет истраживања .....	199
8.2. Значај истраживања .....	201
8.3. Циљ и задаци истраживања .....	203
8.4. Хипотезе истраживања.....	203
8.5. Методе, технике и инструменти истраживања .....	204
8.6. Узорак истраживања.....	211

8.7. Статистичка обрада података .....	212
<b>9. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ЊИХОВА ИНТЕРПРЕТАЦИЈА .....</b>	<b>213</b>
9.1. Заступљеност садржаја који се односе на област Методика наставе природе и друштва у Наставном плану и програму за ученике из дијаспоре .....	213
9.2. Заступљеност интегративне наставе у Допунској настави у дијаспори .....	216
9.3. Корелација између наставних садржаја из Методике наставе природе и друштва у швајцарскимнаставним плановима и програмима рада и наставним планом и програмом Допунске школе на српском језику у дијаспори.....	217
9.4. Мишљење наставника о интегративној настави .....	218
9.5. Резултати експерименталног истраживања.....	226
9.5.1. Уједначеност контролне и експерименталне групе.....	226
9.5.2. Испитивање и утврђивање знања ученика.....	232
9.5.3. Поређење знања ученика контролне и експерименталне групе .....	244
9.6. Оцене ученика из предмета ППД на швајцарском и из предмета Моја отаџбина на српском језику .....	250
9.7. Поређење знања ученика контролне и експерименталне групе с обзиром на контролне варијабле истраживања .....	251
9.8. Утицај предиктора на знање ученика .....	261
<b>10. ЗАКЉУЧАК .....</b>	<b>267</b>
<b>11. ЛИТЕРАТУРА.....</b>	<b>273</b>
<b>12. ПРИЛОЗИ.....</b>	<b>285</b>
Прилог 1 Упитник за наставнике.....	285
Прилог 2 Иницијални тест знања за ученике средњег узраста (од 4. до 6. разреда).....	290
Прилог 3 Кључ иницијалног теста знања за ученике средњег узраста (од 4. до 6. разреда).....	292
Прилог 4 Иницијални тест знања за ученике старијег узраста (од 7. до 8. разреда).....	294
Прилог 5 Кључ иницијалног теста знања за ученике старијег узраста (од 7. до 8. разреда).....	296
Прилог 6 Финални тест знања за ученике средњег узраста (од 4. до 6. разреда).....	298
Прилог 7 Кључ финалног теста знања за ученике средњег узраста (од 4. до 6. разреда).....	300



Прилог 8 Финални тест знања за ученике старијег узраста (од 7. до 8. разреда).....	302
Прилог 9 Кључ финалног теста знања за ученике старијег узраста (од 7. до 8. разреда)...	305
Прилог 10 Табеларни приказ резултата са иницијалног теста знања за ученике средњег узраста (од 4. до 6. разреда).....	307
Прилог 11 Табеларни приказ резултата са финалног теста знања за ученике средњег узраста (од 4. до 6. разреда).....	311
Прилог 12 Дистрибуција резултата са скале процене знања за ученике средњег узраста (од 4. до 6. разреда).....	315
Прилог 13 Табеларни приказ резултата са иницијалног теста знања за ученике старијег узраста (од 7. до 8. разреда).....	316
Прилог 14 Табеларни приказ резултата са финалног теста знања за ученике старијег узраста (од 7. до 8. разреда).....	320
Прилог 15 Дистрибуција резултата са скале процене знања за ученике старијег узраста (од 7. до 8. разреда).....	324
Прилог 16 Припреме за часове интегративне наставе за средњи узраст ( <i>Србија у доба Немањића, од 4 до 6. разреда</i> ).....	326
Прилог 17 Припреме за часове интегративне наставе за старији узраст ( <i>Србија под турском влашћу- Први српски устанак, од 7 до 8. разреда</i> ).....	330
<b>БИОГРАФИЈА.....</b>	<b>334</b>
<b>ИЗЈАВЕ.....</b>	<b>336</b>

## УВОД

Образовање се у савременом свету све снажније усмерава на будућност, па се упоредо планира или се заједнички обликује са дугорочним пројекцијама научно-технолошког и друштвеног развоја. Оно одређује ширину, дубину и брзину развоја, а развој утемељује циљеве, структуру, квалитет и филозофију образовања. Скоро да нема земље у свету која не преиспитује ефикасност својих образовних система. Свет је, дакле, постао свестан чињенице да је образовање, ако се правилно води, ако је квалитетно, најефикасније оруђе за прераспodelу светских научних и технолошких могућности (Ратковић, 1993).

Многа истраживања, и наша и светска, које су имала за циљ побољшање наставе и проналажење ефикаснијих начина рада у образовању, показују да се у свим земљама Европе ради на реформи образовних система како би образовање успело да одговори изазовима које пред њега поставља модерно друштво. Један од иновативних приступа, који је саставни део реформе и за који постоје индиције да је на својствен начин обележио развој наставе, допринео ефикасности учења, рада и утицао на постигнућа ученика је – интегративни приступ настави. У нашем раду управо се бавимо интегративном наставом, односно испитујемо њен утицај на школско постигнуће ученика. Специфичност овог рада огледа се у чињеници да је наша главна интенција пружање одговора на питање какав је утицај интегративне наставе на школско постигнуће, добијен истраживачким поступком који је спроведен управо на специфичном узорку – на ученицима основне школе у дијаспори. Одабрани школски предмет који представља једну истраживачку варијаблу је *Природа и друштво*. Оно што нас посебно занима, а према нашим истраживачким евиденцијама, није присутно у нашој истраживачкој пракси, односи се на целу област у педагошкој науци, а то је утицај интегративне наставе на постигнућа ученика у дијаспори. Мало је истраживања која испитују утицај интегративне наставе у оквиру предмета природа и друштво.

Како бисмо успели да одговоримо на овако постављен задатак морали смо прво поћи од теоријских полазишта у којима се у потпуности или само спорадично третира питање интегративне наставе и проблематизују традиционални и савремени приступи

настави. Зато се прво поглавље рада односи се на историјски осврт у погледу присутности идеја о интегративној настави у делима педагошких класика. Наравно, смештање овог приступа у историјски контекст последично са собом носи и разматрање традиционалних парадигми на којима и данас делимично почива настава, као и парадигми које се заснивају на принципима активног учења, интерактивне и интегративне наставе.

У другом поглављу покушали смо да дамо свеобухватан преглед теорија (хуманистичке, конструктивистичке, интеракционистичке и др.) које чине окосницу интегративног приступа и које су биле база за њено конституисање.

Треће поглавље односи се на дефинисање основе на којој почива концепт интегративне наставе. Питања попут целovitости наставног процеса, места учења у наставном процесу, приступа заснованих на учењу и компетенцијама, и најзад питање међупредметних аспеката наставе и тематског приступа учењу и настави карактеришу овај део нашег рада.

У четвртном поглављу се појмовно и суштински одређује интегративна настава, начини дидактичко-методичког обликовања интегративне наставе и њени модели, као и могућности за примену интегративне наставе у дијаспори.

Цело пето поглавље нашег рада посвећено је описивању образовања ученика основношколског узраста у дијаспори. Будући да је ова тема реткост у педагошким истраживањима, трудили смо се да на језгровит начин прикажемо и дефинишемо циљеве, организацију и специфичности наставе која се одвија у дијаспори, као што смо покушали да издвојимо и неке посебне карактеристике које ову врсту наставе чине специфичном.

Овај рад најпре можемо схватити као покушај да се, отварањем једне веома комплексне теме којој у теорији није посвећено превише пажње, покрену бројна питања и добију макар неки одговори који могу бити катализатор неких других, продубљенијих истраживања. Такође се надамо да резултати које смо добили могу имати и своје практичне импликације.

# **I ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ ИСТРАЖИВАЊА**

## **1. КОНЦЕПЦИЈА ИНТЕГРАТИВНЕ НАСТАВЕ ОД ПЕДАГОШКИХ КЛАСИКА КА САВРЕМЕНИМ ТЕНДЕНЦИЈАМА**

Образовање је динамички систем и концепције и парадигме у образовању нису једном дате и непромењиве. Развој друштва, дефинисани циљеви, развој технике и технологије уско су повезани са начином на који се образовање планира и усмерава. Међутим, школско образовање и концепт формалног образовања нису претерано флексибилни, па будући да по својој структури представљају комплексан систем, свака потенцијална иновација и промена у њима захтева време за тестирање у пракси и њихово практично спровођење. Уосталом, цела историја образовања и педагогије нас упућује на такве тенденције.

Идеја о интегративној настави потиче из далеке прошлости и можемо без бојазни рећи да, најшире гледано, у основи концепта интегративног приступа образовању стоји идеја о хармонији која је стара колико и друштво, будући да је њом обележена цела историја цивилизације, па уједно тако и историја педагошких идеја. За науку, у теоријском и методолошком смислу важно је, пре свега, рећи неколико речи о историјском путу и развоју те идеје. За обогаћивање научног фондуса знања и за могућност антиципације њеног даљег развоја, а са аспекта проблема који је у фокусу нашег истраживања, такође је посебно значајно преиспитивање развојног пута наставе, интегративних процеса који су се на том путу одиграли, чиниоца који су утицали на њен развој, развојних етапа наставе, као и других релевантних фактора.

### **1.1. Историјски осврт – интеграција наставе у делима педагошких класика**

Како би што потпуније приступили проучавању интегративног приступа настави, сматрали смо да је од великог значаја дати кратак историјски осврт и анализирати у којим делима и чијим идејама се заснивају почеци и корени интегративне наставе.

Велики број аутора (Савићевић 1991) у својим филозофским и педагошким расправама истиче да се корени педагогије налазе још у старој Грчкој, те да су за њену појаву и развој заслужни велики грчки мислиоци. Наравно, разуме се да су сва разматрања те врсте била саставни део филозофских система, а филозофија је обухватала и природне и друштвене науке. Имајући у виду целовитост филозофске мисли, Савићевић (1991) подсећа на чињеницу да није тачно познато када се појавила реч „педагогија, али да свакако поједини француски аутори саопштавају да има индиција да се у француском језику овај појам помиње још крајем петнаестог века (ибид., стр. 23). За развој образовања у *модерном* смислу, а самим тим и за конституисање педагогије као науке, не сме се превидети допринос Коменског, како због његовог капиталног дела *Велика дидактика*, тако и због не мање значајног – *Панпедије*. Међутим, најзаслужнији за конституисање педагогије као науке у XIX веку, у пуном смислу те речи, јесте немачки теоретичар Јохан Фридрих Хербарт. Ове ауторе је важно споменути на овом месту из многобројних и оправданих разлога, а пре свега због тога што су заслужни, сваки на свој начин и у своје време, за покушај системског постављања основа филозофије образовања (Бенер, 1997а), а онда и наставе и метода наставних поучавања. Идеје ових мислилаца и те како су занимљиве са аспекта разматрања рађања идеја о интегративној настави иако се у њиховим делима о интегративности не говори на сасвим експлицитан начин. Интегративност као појам више је базичног карактера и стоји у филозофској основи образовања, а мање у ономе што разумемо као педагошку прескриптивност. Много експлицитније и више о идејама на којима почива концепт интегративне наставе писао је и Џон Дјуи, што се најбоље може видети приликом анализе идеја педагошких мислилаца Америке при крају XIX и почетком XX века. Чињеница је да у педагошкој литератури идеје о интеграцији наставе налазимо код бројних аутора – како код зачетника система образовања у савременом смислу, тако и код водећих теоретичара образовања данашњице. Дакле, цела плејада аутора се бавила овим питањем на различит начин, а ми смо за потребе овог рада издвојили да представимо само идеје појединих аутора за које сматрамо да могу у довољној мери бити репрезентативне и релевантне за тему којом смо одабрали да се бавимо.

## Јан Амос Коменски

Како савремена педагошка литература сведочи, неке од првих темеља система образовања поставио је Јан Амос Коменски. Он је уобличио двовековно искуство протестантских латинских школа и Беконов сензуализам и створио систем који и данас функционише. Коменском је доста помогла и духовна атмосфера тог доба. Емпиризам, сензуализам и рационализам одлике су климе у којој се Коменски формирао, па он зато тражи максималну очигледност и полази од чула као извора сазнања, будући да она на најделикатнији начин дају податке за размишљање и закључивање.

Коменски је запазио да је, због производних потреба, друштву потребно много више образованих људи него раније и да се образовање мора широко демократизовати. Он је схватио да и сам историјски развој показује да промене у социјално-економској и духовној клими морају довести до промена у образовању и карактеру школе. Сматрао је да уколико је усклађеност школе са стермљењима и променама у друштвеном окружењу потпунија, утолико она доследније остварује своју улогу. У том светлу треба посматрати настанак и масовно увођење у школе концепције Коменског који је изванредно осетио дух времена и школу прилагодио њему. У том смислу, са дужном захвалношћу морају се нагласити заслуге Коменског за развој образовања. Његове заслуге, између осталог, односе се на: демократизацију образовања које постаје доступно и ширим друштвеним слојевима, увођење реда у образовне садржаје њиховим диференцирањем на предмете (на основу поделе науке на научне дисциплине), увођење разредно-часовног система: подела ученика на разреде према њиховом узрасту, увођење фронталне наставе у којој један наставник ради са великим бројем ученика, успостављање система у коме је дефинисана школска година и распоред часова (Вилотијевић, 2009). Иако побројане заслуге Коменског не говоре апсолутно у прилог ономе што у савременом контексту подразумевамо под интегративним приступом настави, идеју интегративности налазимо на сасвим другом нивоу, заправо оном који се односи на интенцију успостављања јединственог образовног система. Наиме, Коменски је желео да образовање буде доступно свима, што је у то време била визионарска замисао која је упркос бројним препрекама заживела у садашњости, не само на простору Европе, већ и шире (М. Лукаш, Е. Муњиза, 2014). Опредељење Коменског за

пансофијски приступ у поучавању свих о свему показује не само дуговечност ове импликације као начела рада у будућем животу школе (ибид., стр. 43), већ и – иако може звучати контрадикторно – клицу праидеје интегративне наставе. Идеје Коменског огледају се и у његовој жељи да мења постојеће, ма колико оно било добро. Такође, може се рећи да у свом хуманистичком духу он инспирише и покреће и друге на делање и акцију, као и на размишљање, креативност и стваралаштво (ибид.).

Коменски је, сем овог општег приступа који подразумева интегративност у филозофском смислу, писао и сасвим конкретно о значају целовитости наставе, што се заправо најближе односи на наставне интегративне процесе (целовитост и интегративност наставе у литератури се користе као синоними). У том смислу занимљиво је његово полазиште у ком тврди да је потпуно погрешно предавати науке у појединостима ако се пре тога не начини детаљни и општи преглед целокупне наставе. Он је сматрао да са изучавањем сваког предмета треба кренути од најпростијих основа, да би се разумела његова целокупна слика и да све што човек научи током живота мора бити јединствена целина (Коменски, 1954: 110–111). Коменски у свом делу „Велика дидактика“ каже: „Угледајмо се на то, преклињем вас, и пазимо да се онима који обрађују граматiku не натура и дијалектика, или нека им не смета реторика док се усавршавају у дијалектици, а док радимо латински језик, грчки нека чека итд. , иначе ће једно другом сметати јер је дух који је заузет многим стварима слабији у појединима”<sup>1</sup>. Поред тога, Коменски каже да је потпуно погрешно предавати науке у појединостима ако се пре тога не начини детаљни и општи преглед целокупне наставе. Он сматра да са изучавањем сваког предмета треба кренути од најпростијих основа, да би се разумела његова целокупна слика и да све што човек научи током живота мора бити јединствена целина (Коменски, 1954: 110–111). Своја запажања о целовитости наставе још конкретније је појаснио у делу „Orbissensualiumpictus” (Коменски, 1932). Он је у том делу инсистирао на дедуктивном принципу – полазиште од општег ка посебном – тако да је образлагао свој став говорећи да треба објединити цели свет у речи и слици, али на целовит начин по природним и у себи заокруженим целинама. Након тога сваку тему треба разрадити на елементе, истовремено повезујући слику са именовањем и описом

---

<sup>1</sup> Јан Амос Коменски: Велика дидактика, Београд, 1954: 108.

ствари, да би тиме у раду повезао „душу, разум и пажљивост”.<sup>2</sup> Инспирисан учењем и ставовима Коменског, који су за време у коме су настали били визионарски, један од најпознатијих заговорника групне наставе Вилхелм Алберт (Алберт, 1928: 30) саставио је, полазећи управо од ове концепције, збирку од десет монографија за групну наставу у којима је обрадио десет животних кругова са одабраним сликовним и литерарним материјалом да би то послужило као практична основа за правилно схватање теоретски постављених принципа групне наставе. На овом месту је занимљиво споменути још једног теоретичара тог времена, који је заговарао оригиналне идеје, а реч је о Волфгангу Раткеу. Он је у својој познатој реформаторској шестогодишњој школи у Котхену промовисао приступ према коме није упутно да се у наставном процесу не предају сви предмети одједном, него да се за сваки предмет, ради континуитета садржаја, обрађује у даљем временском размаку. Ова поставка је касније, у двадесетом веку, нарочито дошла до изражаја. Ратке је тражио да се опширнији садржај из једног предметног подручја према потреби обрађује у даљем временском континуитету и јединству, без прекидања тог садржајног и временског континуитета другим предметима (В. Пољак, 1965).

Заслуге утемељитеља дидактике Јана Амоса Коменског и његов теоријски рад на установљавању до тада постојећих дидактичких спознаја, али и увођењу својих оригиналних хуманистичких идеја у педагогију су огромне и он заслужује место педагошког класика у светској историји педагогије. Због тих револуционарних новина које је унело учење Коменског и којима је учињен велики квалитативни скок у односу на пређашње стање, као и због остварених резултата у дугом периоду, Коменски је један од највише превођених и цитираних педагога у историји педагошке мисли. С правом се сматра да је оваква школска организација епохална иновација. Но, идеје настале и укорене у одређеним друштвено-економским условима подложне су и променама и критици, па је стога сасвим разумљиво да не могу имати вечне вредности.

Концепт и устројство школе које је предложио Коменски, а које је било саобразно тадашњим друштвеним кретањима, из данашње перспективе се може називати традиционалним концептом наставе и организације образовања. Такав, традиционални

---

<sup>2</sup>J. A. Komensky: Свет у сликама (Orbis pictus), Београд, 1932: 24–26.



начин рада у школама заснован по концепцији Коменског – логично – временом је претрпео многе измене, а упоредо са тим нису изостале ни критике на рачун усклађивања таквог система. Најчешће је критикован због позиције учитеља и ученика у наставном процесу, односно због концепције која подразумева да наставник у процесу учења има искључиво улогу предавача, док се ученик своди на особу која релативно пасивно усваја знања, вештине и навике. Такво школско образовање је традиционално организовано око предмета који су хијерархијски постављени, па су неки од њих у том смислу вреднији од других, односно, ти други предмети се сматрају мање значајним. У таквој организацији, настава је претежно усмерена ка просечном ученику и то су неке од честих критика које се упућују овом аутору. И данас, после толико година школа је предмет веома честих критика (Трнавац, 1992) и то махом због сличних разлога. Растрзани између друштвених потреба, научних изазова (Тофлер, 1972) и традиционалне организације школе на просечног ученика, педагошка мисао трпи екстремну критику која упућује на потребу креирања другачијег, алтернативног образовног система.

Из прегледа литературе може се закључити да се, из перспективе савремених концепција образовања, свакако узимајућу у обзир контекст у коме је сама мисао о образовању настала, замерке учењу Коменског најчешће односе на следеће карактеристике наставе: издељеност садржаја на предмете, усмереност наставе ка наставничком поучавању, фронтални облик рада који наставнику и ученику дефинише улоге које су мање од њихових потенцијала.

Издељеност садржаја на предмете колико је донела доброг, толико је донела и слабости. Слабости се огледају у чињеници да природне и друштвене појаве постоје у животу у својој целовитости, а парцијализација спречава да се стекне целовита слика о окружењу. Управо узимајући ту околност у обзир, данас се у млађим разредима основне школе прибегава такозваним интегративним предметима (као што је природа и друштво, на пример). Надаље, у концепцији Коменскога наставни процес се реализује као поучавање, то јест преношење знања од онога који зна (наставника) на онога који не зна (ученика), чиме се ученик доводи у пасиван положај. Коменски је предвиђао да ученици између шесте и тринаесте године науче све што им је потребно за живот

(Коменски, 1954) и да тај период у њиховом животу представља њихову формативну фазу, што је касније био предмет научне дебате и спорења међу ауторима. Фронтални начин рада који је Коменски увео је економичан, рационалан, лак за организацију наставног процеса, али је он, уз све те вредности, можда највећа слабост разредно-часовног система. Настава је јединствена – једнака за све ученике, а они су различити по интелектуалним и другим одликама иако припадају истом календарском узрасту. У таквом концепту не води се рачуна о потребама оних који могу више, а ни оних који не могу да досегну замишљени просек. Традиционални приступ је довео до тога да наставник у наставном процесу буде активан, а ученик сасвим пасиван. У ситуацији у којој од 150 минута разговора у учионици само седам минута иницирају ученици (америчка истраживања), односно за 6 часова наставног рада активна говорна комуникација износи 2 минута, односно 30 секунди по часу (истраживање Шаталова, Русија) не може се очекивати да се ученик оспособи за активно размишљање. Његову мисао гуши наставников вербализам. Традиционална настава је, узимајући у обзир драматичне промене које су се догодиле на пољу технологије, а које су се последично одразиле и на област образовања, са данашње тачке гледишта дидактички осиромашена.

Из анализираних идеја Коменског видљива је његова оригиналност, али и одрживост одређених дидактичких феномена, који се налазе у зачецима дидактике.

### **Јохан Фридрих Хербарт**

Читав деветнаести и двадесети век обележен је низом реформских покрета чија је основна интенција била успостављање система образовања и тражење нових решења која би утицала на унапређење и побољшање дотадашње образовне и школске праксе. Један од најзначајнијих немачких мислилаца Јохан Фридрих Хербарт, у 19. веку креирао је целовит систем педагошког мишљења, који је имао значајне реперкусије на педагошку теорију и праксу широм света. Хербартова теорија васпитне наставе, према мишљењу аутора (Палекчић, 2010), представља егземпларан пример изворне педагошке научне перспективе. Хербарт је установио педагогију као научну дисциплину и може се с правом сматрати педагошким класиком у правом смислу те речи, нарочито због тога што је уз све остало, системски креирао и општу педагогију. Хербарт је, као што наводе

аутори који су проучавали његово дело, био педагог у противречностима свога времена (Бенер, 1997). „Међутим, управо то чини бављење њиме тако занимљивим, јер у његовим списима можемо проучавати историју настанка новонастале педагогије у фази чија теоријска расправа сеже све до проблема и противречности садашње педагошке теорије и праксе и из те историје деловања она стиче своје актуелно значење” (Бенер, 1997:15, део 1). Управо у тим противречностима налази се основ за позивање на Хербартово учење када је и интегративни приступ настави у питању. О идејама целовитости наставе говорили су и други мислиоци из *времена Хербарта*, па је тако још Жан Жак Русо упозоравао на опасност „распарчавања човечјег духа” и препоручивао такву наставу која би полазила од целовитости доживљаја и целовитости искуственог света. Такав захтев поставља и Песталоци, назначавајући да при сваком рашчлањавању треба поново успоставити целину, јер само целина и њена целокупна смисленост делују на „растући дух детета”. Под термином „растући дух детета” подразумева се формирање мишљења, што се код детета развија уз наглашавања формалне стране наставе (Пољак, 1965). Јосеф Јакотот је објашњавао ученицима да се све налази у свему, да само треба почети говорити о ономе што видимо и да ће нас тај говор повезати с многим другим стварима и чињеницама. И он је један од теоретичара тог доба који је успео да осмисли одличан пример целовитости наставе. Он је давао ученицима да читају и уче напамет Фенелонову „Телемаку”. На тај начин су ученици у исто време на тексту учили читање, писање, граматику и осталу стварну грађу коју је текст пружао. Тиме је успео да повеже разне области у целовит систем. Слични њему, Хербарт је у време када је радио као приватни учитељ у Берну, за потребе подучавања тражио „затворену” грађу која би могла потпуно заокупити дечју душу, а која би у исто време пружала одређени степен културе. За такву „затворену грађу” одабрао је Одисеја, а његови ученици су то веома заинтересовано пратили. Он је надовезао учење језика на коме је то дело писано, историју тог времена, географију тог краја, живот људи и др. На целовитом садржају тог епа, обрађивао је елементе осталих предметних подручја. То је већ представљало озбиљан зачетак целовите – интегративне наставе и то у данашњем смислу тог појма (Пољак, 1965). Хербарт је овом својом идејом, у чијој бити је целовитост наставе, инспирисао и остале теоретичаре да ову идеју преиспитују и у пракси тестирају, па се тако Хербартов ученик Зилер касније, поред осталог, највише

бавио овим питањем. Иако, под утицајем развоја нових парадигми у образовању, у литератури наилазимо на прилично оштре критике и замерке Хербартовом учењу, мишљења смо да претеране и оштре дистинкције нису сасвим оправдане, јер је управо Хербартово учење пружило основ за развој дистинктивних педагошких истраживања.

Чињеница је да Хербартова педагогија спада у корпус *нормативних* наука и има, као што истиче и Никола Поткоњак (2003), исто такав карактер. Он каже да: „за Хербартовце емпирија није критеријум истинитости неког сазнања (о васпитању)”, већ да се „вредност педагошке емпирије доказује рационално њеном усаглашеношћу са педагошким принципима и нормама, а не обратно”, па „отуда Хербартова педагогија и има изразито нормативни карактер” (Поткоњак, 2003: 91). Такође, оцене аутора у погледу приступа представљања Хербартове теорије васпитне праксе различите су и оне се крећу од претежног тематизовања васпитне наставе за потребе дидактичке праксе до покушаја операционализације Хербартових теоријских ставова о васпитној настави у одређеним школским предметима (Палекчић, 2010). Осим тога, чињеница је да је за његово учење карактеристичан став да филозофија утврђује норме и вредности за одређивање васпитних циљева, а психологија треба да покаже путеве за њихово остваривање.

Према Хербартовом учењу постоје различите концепције васпитања, а педагогија треба научно да осмисли васпитну праксу што значи да је потребно свести на поуздана начела. Наиме, мисли се на три педагошка појма који се сматрју темељним појмовима Хербартовог педагошког учења о васпитној пракси, која су описана у његовом чувеном делу *Опита педагогија изведена из васпитног циља*. Ови појмови су дефинисани као: васпитна настава, позив на самоваспитање (које се некада преводи и као дисциплина) и управљање децом које се односи на ред, а не на духовно образовање (ибид.).

Хербартове оригиналне поставке о васпитној настави огледају се и у успостављању четири нивоа у организацији наставе: јасноћа, асоцијација, систем и метода. По моделу Хербартове педагогије, настава је организована тако да наставник предаје трудећи се да ученицима све буде јасно (јасност), да градиво повеже са претходним искуствима ученика (асоцијација), да ученици схвате где се то градиво уклапа у целину материје која се обрађује (систем), као и да ученици знају да понове запамћене чињенице на

провери, испиту или да их конкретно примене (метод). И овде се могу наћи корени принципа на којима почива интегративна настава иако су се у тадашњој пракси сви они отелотворили на другачији начин. Хербартово учење о педагогији уважава три компоненте васпитања: дисциплину (управљање, надзор), наставу и морално васпитање (Педагошки речник 2, 1967: 563). За дисциплину је, по његовом мишљењу, дозвољена и примена силе (што треба посматрати у складу са тадашњим општим друштвеним начелима и уклапати га у општи друштвени контекст), а сматра да васпитањем треба савладати дивљу, необуздану природу деце, што значи да њихову вољу треба усмерити у друштвеном правцу. Као средства којима се то постиже он истиче: љубав, ауторитет, претњу, надзор, заповест, али и кажњавање. Циљ моралног васпитања је да се практичним активностима дете оријентише према моралним нормама које ће бити ефикасније ако их интериоризује и усвоји као своје властите етичке принципе и вредности. Настава би требало да подстакне многоструке интересе детета. Она мора да се одвија по ступњевима: јасност, асоцијација, систем и метод. Како се истиче у *Педагошком речнику* – Хербартова педагогија јесте у основи формалистичка, нормативна и одражава развој филозофске мисли Немачке прве половине деветнаестог века и њен значај је несумњив (Педагошки речник 2, 1967: 563).

Као што смо на почетку рекли, крајње супротстављена нормативној педагогији била је либерална педагогија. Како екстремна схватања никада нису дала добре резултате, педагошка научна заједница је покушавала да изнађе решење које ће макар у неком смислу *помирити* оба правца. Упркос томе, може се рећи да је Хербартова нормативна педагогија дуго трајала, али су се крајем двадесетог века појавила и нова становишта, која су покушала да премосте „педагогију есенције” и „педагогију егзистенције” (Поткоњак, 2003: 82). У новој савременој парадигми педагогије (прелаз с поучавања на учење) тежиште се ставља на ученике уместо на садржаје, па се са традиционалних, прелази на нове облике подучавања и наставе (на развој компетенција уместо преношења знања (Палекчић, 2010). У односу на Хербартову парадигму, сматрају аутори, оно што се замера новој парадигми је неуравнотежено, једнострано – мишљење у екстремима /или-или/ (ибид.), односно свођење и редуковање Хербартовог учења на искључиву посвећеност садржају. Како неки познаваоци Хербартовог дела наводе

(Бенер, 2009), Хербартова теорија васпитне наставе не представља пример неуравнотеженог (дијалектичког) мишљења, већ пример мишљења према критеријуму праве мере (и/и). Проучавајући Хербартово дело и стављајући га у савремени образовни (друштвени) контекст, неки савремени аутори сматрају да заправо из појма васпитне наставе произилази да не треба супротстављати наставу усмерену према садржајима и наставнику, већ наставу усмерену према компетенцијама ученика. У процесу учења не егзистирају садржаји пре и изван њиховог усвајања од стране ученика, нити субјект (као ученик) пре и изван усвајања за њега нових садржаја. Пребацавање тежишта с наставника на ученике не коригује ништа у теоријском смислу, само се мења позиција у предмету посматрања. Прелаз са поучавања на учење је израз изостанка јасног теоријског разумевања ствари. С друге стране, у изворној педагошкој парадигми (као што је то Хербартова теорија васпитне наставе) међусобна условљеност показивања и упућивања наставника и спознаје и суделовања ученика су педагошки теорем” (Палекчић, 2010: 333). Овакви ставови, заправо, иду у прилог тези да су корени интегративне наставе и наставе *окренуте ка ученику* много дубљи и старији од „нових” парадигми и да се могу наћи у скоро свим радовима теоретичара који су се бавили питањима наставе и образовања. Такви ставови су негде експлицитно, а негде имплицитно исказани, али суштина је у томе да старе и нове парадигме не искључују једна другу и да нису нужно супростављене једна другој.

Кратко резимирајући, могло би се казати да је Хербартова педагогија донела много позитивних исхода школству широм света, а да је имала и својих слабости које су се у највећој мери испољиле када је цео контекст у коме се одвија учење и образовање почео да се мења.

### **Џон Дјуи**

Интегративни процеси у XX веку неизбежно асоцирају на покрет за реформу образовања који је настао крајем IX и почетком XX века чији је назив био „нова школа” или „прогресивна” школа. Основа прогресивизма своди се на тезу да је образовањем нужно обезбедити међујединство појединца и друштва, као и окружења које представља динамички систем који се развија и мења. Зачетником прогресивизма сматра се амерички филозоф Џон Дјуи, а са нашег становишта ову теорију је важно

споменути, будући да она представља један од праваца у развоју образовања у чијој основи је идеја да образовање треба да буде интегративно и усмерено ка променама и иновацијама. Она се и неретко назива и теоријом о реформама образовања и друштва (Милутиновић, 2009), па је и са тог аспекта значајна за наша даља промишљања образовања и схватања интегративних процеса у образовању.

Тенденције ка интегративном образовању присутне су све време, са мање или више *одјека* у теоријским промишљањима и практичним импликацијама. Разлози због којих се овакве тенденције јављају јесу унапређење васпитно-образовног рада како би ученици своја знања и вештине стечене у школи могли да функционализују. Као што каже Андерсон (2013), ако желимо да пређемо са оријентације „од прошлости ка садашњости” на оријентацију „од садашњости ка будућности” морамо се позабавити следећим кључним питањима: редоследом циљева у времену, померањем са памћења градива ка смисленом учењу и припремом ученика да буду успешни када напусте школу.

Џон Дјуи, као родоначелник прогресивизма, у филозофији се држао принципа да се истинитост људског сазнања цени његовим практичним резултатом, а од тог начела је полазио и у области педагогије и дидактике. По Дјуовом мишљењу, човека треба посматрати као целовитост која делује у интеракцији са окружењем. Учење је део те интеракције, а суштина учења је „учити како да се мисли”. Сматрао је да је образовање мисаона активност у којој појединац стално вреднује своја искуства и на основу тога поново дефинише своје циљеве. Осим Дјуија, сличне ставове су заступали и остали представници такозване, условно назване, „старе активне школе”. Као што неки аутори примећују „стара активна школа” представља скуп теоријских конструката и практичних покушаја трансформације школе, који се заснивају на идејама Кершенштајнера, Лаја, Декролија, Дјуија, Монтесоријеве, Фериерера, Френеа и других (Ивић и сар., 2001).

Дјуи је критиковао тадашњу традиционалну школу зато што се не заснива на интересовању и потребама, него на дисциплиновању и казнама ученика. Сматрао је да је она књишка, одвојена од живота, заснована на преношењу и пасивном запамћивању знања, те да не подстиче развој ученикових способности. Сматрао је да је вредно једино

оно знање које се стиче кроз сопствено искуство, јер само оно може корисно послужити у практичној активности. Он је истицао да садржај и циљеве наставе треба заснивати на природи и искуству детета, а да школа треба да буде не припрема за живот, него сам живот. Такође, писао је да школа треба да негује заједничко искуство које ће се стварати у сарадњи и борби мишљења, тражио да се примењују методе које се ослањају на активност детета, као и да дечја група буде носилац образовног процеса (Дјуи, 1934).

Дакле, критикујући традиционалну школу, Џон Дјуи и остали теоретичари, блиски његовом учењу, предлажу другачију парадигму образовања и концепцију школе која би пре свега уважавала потребе и искуство детета. На основу таквог полазишта – од деце – крећу да се креирају наставни програми, па се може рећи да данас многе присутне концепције школе усмерене на дете имају историјски извор у таквим педагошким правцима. Основна идеја ове концепције била је да се повеже искуство и живот деце са школом, односно да се садржаји који се обрађују у школи смислено повезују са дечијим искуством. Сам Дјуи је сликовито представио искуства са покретом прогресивне школе и на веома добар начин показао како је замишљена настава у чијој основи је интегративни приступ учењу и какви исходи се очекују применом таквог приступа (Dewey, 1963: 19–20):

„Уместо наметања одозго имамо изражавање и култивисање индивидуалности; уместо спољне дисциплине имамо слободну активност; уместо учења из текстова и од учитеља имамо учење кроз искуство, уместо изолованих вештина и техника стечених путем дриловања имамо стицање вештина и техника као средства за остваривање циљева који имају непосредни животни смисао; уместо припремања за даљу или ближу будућност имамо стварање могућности у садашњем тренутку живота; уместо упознавања са статичним циљевима и градивом имамо суочавање са светом који се мења.”

У нешто каснијој фази Дјуи је увидео ограничења сопствених ставова и у тим недостацима налазио разлоге недовољног успеха оваквог концепта.



Важно је нагласити да се у концепту прогресивистичког покрета налазе идеје на којима почива интегративни приступ настави, који у савременим концепцијама наставе добија свој пуни смисао.

## **1.2. Традиционална настава као продукт класичних теоријских парадигми**

У класичној настави и концепту рада уочљива је претежна усмереност ка усвајању знања, а не ка целовитом развоју личности ученика. Резултати истраживања и свакодневна пракса наставног рада потврђују да се традиционалним учењем у настави значајније утиче на развој когнитивних аспеката личности, а у мањој мери на развој социјалних, моралних, вољно-мотивационих и емотивних подручја. Аутори су својевремено дошли до сазнања да се у овој настави не подстиче у довољној мери развој социјалних интересовања и компетенција ученика, као ни интерперсонална комуникација међу њима. Како они сматрају, један од важних узрока кризе школе налази се и у атрофирању њене васпитне функције (Шимлеша, 1977). Критика школског система такође се односи на чињеницу да је у њему тежиште активности стављано на трансмисију готових знања, често сувишних, нефункционалних и неупотребљивих за одређени узраст ученика. Своју трансмисију енциклопедијског карактера школа је често пропуштала да базира на могућностима и потребама сваког појединог ученика (што је у условима великих група веома тежак задатак), па је већином полазила од имагинарног „просечног” ученика и на томе заснивала образовне парадигме.

Доминантна преокупација традиционалне школе (схваћене у оном екстремном смислу која у данашњим условима развоја образовања има тенденцију да се мења и развија) била је стицање знања. Ученици су најчешће поучавани конвергентним мишљењем и готовим, тачним подацима, који се негде складиште, па их само у датом тренутку треба потражити, док о дивергентном, стваралачком мишљењу има поучавања у много мањој мери. У таквом систему ученици углавном следе алгоритамске законитости и уче усвајањем „информација”, а не истраживањем и постављањем хипотетичких питања и хипотеза, што би било карактеристично за савремену едукацију

ученика. Наставници се заправо труде да пренесу што више информација и помоћу бројчаних оцена прикажу ученичко знање. То је вербалистичко-формалистички захтев и он често не осигурава потпуно и темељно образовање, јер остаје на нивоу усвајања знања, а не развијања разумевања и не даје довољно знања за кључне квалификације. Критикујући школу у том смислу, Кеј (2000) наглашава: „Тежња за знањем, самосталност и дар за запажање – све то деца доносе са собом, међутим, након завршетка школовања, тога по правилу, више нема, а није се претворило ни у знање ни у занимање” (Кеј, 2000: 145).

Највећом слабошћу школе сматра се недовољна оспособљеност ученика за самостално учење и размишљање о повезаности појава у природи и друштву. Неки недостаци постоје и могу се спорадично наћи у сферама за спремност на сарадњу, решавање проблема, неговање осећаја за заједницу и тимски рад, властиту одговорност, тачност, марљивост и вољу за постизање успеха. Неки показатеља говоре и о слабијим постигнућима ученика у школи, њиховој недовољној припремљености за даље школовање, неадекватној обучености за сферу рада и примену стечених знања и умења у практичном домену, као и о узроку таквог стања који се налази у неадекватном наставном процесу.

Нека домаћа истраживања указују на основне слабости и тешкоће наставе у нашем школском систему. Једно од таквих је и истраживање Милановић-Наход и Спасеновић (2002) спроведено са ученицима основних и средњих школа. Подаци до којих се дошло указивали су на неколико проблема: лошу комуникацију ученика са наставницима, незадовољство ученика садржајима појединих предмета које уче, неадекватан дидактички рад наставника – непримењивање основних принципа савремене наставе. Резултати, такође, указују на неоспособљеност ученика знањем како да уче, раде, на немогућност да се концентришу, на немотивисаност. Процене ученика су да је градиво незанимљиво и досадно и да пуно уче напамет.

Истраживања школског постигнућа и квалитета знања ученика указују и на недостатак знања из основних предмета, а забринутост је још већа због тога што ученици током школовања не развијају критичко мишљење (Милановић-Наход, 2005: 327).

На недостатке оваквог учења и стицања оваквих знања (неуочавање каузалних односа међу појавама, брзо заборављање ученог, слабије сналажење у новим, непознатим ситуацијама) указује се још у неким истраживањима која су код нас рађена (Хавелка и сар., 1990; Наход, 1997). Истраживања показују да је ниво основних знања и умења из природних наука нижи од познавања свих других предмета и да износи једва око четвртине обавезних, елементарних знања којима би ученици требали да владају (Хавелка и сар<sup>3</sup>, 1990; Ивић и сар., 2001).

На међународним тестирањима (нпр. PISA 2003. и TIMSS 2003) наши ученици су остварили слабо постигнуће, статистички значајно ниже од међународног просека (Павловић-Бабић, 2005).<sup>4</sup>

Истраживања новијег датума показују нешто боље резултате, али независно од тога треба се запитати који су разлози таквих резултата. Једно од објашњења је у неадекватној организацији наставе у школи и у рецептивном карактеру учења и стицања оваквих знања. У оваквој организацији наставе се теже обезбеђују услови за сталну активност ученика, а последица тога је мања продуктивност, и мања спремност ученика за истраживање различитих начина долажења до знања. У традиционалном схватању циља учења и образовања нагласак је често на вежбању функције памћења, а с тиме паралелно иде и фронтални облик рада, предавање типа *ex cathedra*. При томе се од ученика очекује само да апсорбује „пренесено” знање, да га разуме и демонстрира на захтев наставника. Без обзира што већина наставника не формулише овакве ставове експлицитно и свесно, настава се често одвија на овај начин чему погодују и опширни планови и програми који наставницима отежавају посао, услови у којима наставници

---

<sup>3</sup> Хавелка је са сарадницима испитивао ефекте основног образовања код ученика осмих разреда школске 1988/89. године. Добијени су незадовољавајући резултати у образовном постигнућу ученика, а најслабији су били у природно-научној области. Показало се да наши ученици имају низак ниво базичне писмености (знања и умења) посебно из природних наука. Закључак на основу критеријумских тестова је да већина ученика по завршетку основне школе нема потпуна елементарна знања.

<sup>4</sup> Резултати истраживања говоре о непосвећивању довољне пажње развијању мишљења ученика – нпр. истраживање TIMSS 2003 реализовано у Србији, у области утврђивања постигнућа ученика осмог разреда из математике, показало је да су наши ученици постигли резултат од 477 скалних поена и са овим резултатом они се налазе у области средњег међународног референтног нивоа. У оквиру дефинисаних позитивних домена, осмаци у Србији постигли су најбоље резултате у оквиру домена „решавања рутинских проблема” и „знање чињеница и поступака”, а најслабији резултат у оквиру домена „резоновање” (Антонијевић, 2006, 38/1, стр. 245).

раде, ограниченост простора и бројни други фактори који отежавају и успоравају прелазак на други модел образовања.

Ако се у школи и њеном деловању истиче рутински, а занемарује креативни рад, подстичу се конформистички облици понашања, а ограничава слободно испољавање личности, ученик је приморан да се таквој настави пасивно прилагођава, а не да буде активан учесник и њен креатор. Што је механизам прилагођавања ригиднији, то је вероватноћа успешности мање реална. Због тога су честе појаве: изостајање, различити видови калкулисања, агресивног понашања и сл. Ученик подстицан кроз такмичарску атмосферу на постизање задовољавајућег успеха, који је најчешће изван његових реалних могућности, а под спољашњим притиском, уместо сопственог развоја и грађења идентитета, остаје у оквирима поређења са другим учеником. То доводи до гушења личних интересовања, способности, сопствених вредности и унутрашње мотивације, али и до отуђења ученика. Од такве школе се не може очекивати да придобија ученике и да буде прихваћена од њих, већ се може извести закључак да резултатима рада овакве школе тешко да неко од актера може бити сасвим задовољан. Ако је школа конципирана тако да су претходно описани начини рада доминантни (што није случај са свим школама што показују многобројни примери добре праксе), ученици су онда најчешће у сукобу са школом, беже из ње, не прихватају њена настојања, чак и онда када су исправна. Тада размимоилажење између онога што треба у школи научити и начина како то постићи, проузрокује све веће противуречности између ученика и школе, јер они не виде перспективу учења. У свему томе, они не виде посебан смисао школе са наставницима који их вербалистичко-формалистички и некритички поучавају у ригидној колективној настави, па најчешће, идући линијом мањег отпора, уче кампањски, површно (знање репродукције) и за оцену. Основне замерке школе, ученици упућују због свог пасивног положаја (поучавање је искључиво наставникова активност на часу, при чему је временски и просторно одвојена од учениковог учења). Такође, ученицима смета што нису оспособљени у методама и техникама интелектуалног рада, што су вредновани искључиво спољашње, на рачун унутрашњег, односно самовредновања и због преференција према теоријском на рачун практичних знања.

Ово су све реални проблеми са којима је суочен наш образовни систем, а од наставника се често очекује да за њих сами нађу решења. Суштина је у томе да су ово питања од суштинског значаја за образовни систем и да траже системска решења.

Неке од критика које школа као институција доживљава су оправдане, посебно у погледу њене дидактичко-методичке конципираности. Неке од замерки се могу сажети у следећем:

- предуго фаворизовање фронталне (заједничке, колективне) наставе на рачун истраживачких поступака ученика;
- наставникова оријентација више ка поучавању, него ка напорима да ученици самостално дођу до знања;
- недовољна примена индивидуализације, акцелерације, партнерства, рада у већим и мањим истраживачким тимовима, учења решавањем проблема.

Данијелс и Бизар (2005) сматрају да је ради постизања што веће ефикасности у учењу у традиционалној настави, неопходно смањити одређене активности. Активности које треба избегавати у настави су следеће:

- држање предавања – смањити директно поучавање;
- пасивност ученика (седење, слушање, примање информација);
- награђивање мира и тишине у разреду;
- време потрошено на испуњавање радних листића;
- време потрошено на читање уџбеника;
- време потрошено на површну обраду великог материјала;
- учење напамет чињеница и појединости;
- нагласак на такмичењу и оценама;
- подела ученика у групе према способностима;
- примена посебних програма у којима учествују само неки ученици;
- ослањање на стандардизоване текстове.

Ипак, може се рећи да је услед конструктивне критике и резултата истраживања који су критици претходили, дошло до позитивних померања у школској пракси, па се данас више него раније инсистира на сарадничкој настави, групном раду и мисаоној активизацији ученика. Све то ипак може још више да напредује јер још увек постоји велики број школа које траже бољу организацију наставе и креативна решења (на пример да и распоред клупа у учионоци треба да се мења у складу са природом грађе коју ученици треба да савладају). Међутим, да слични проблеми муче и друштва која су много развијенија од нашег показује и једно истраживање спроведено у Данској које одсликава стање не само у тој земљи него говори о општем стању у Европи. Елклит (1991) истиче да је „фенотип универзитетске наставе један од ритуала; наставник предаје ширећи ауторитарно и канонизовано знање; улога студената је редукована на пасивно примање плус кратки прилози наставникових миљеника који обезбеђују алиби наставнику да се његова може сматрати и прихватити као дијалог” (Елклит, 1991: 96).

Поменути аутор констатује да се у описаном случају наставом не обезбеђује јачи и непосреднији утицај. Ученицима се не даје суодговорност за наставу, не успоставља се дијалог и повратна спрега, а критичко и оригинално размишљање је потиснуто. Ученици се налазе у улози пасивног и неприпремљеног слушаоца. Наставникова улога се може означити ставом „нека причају они који највише знају” што са прећутном сагласношћу прихватају сами ученици и студенти. Та улога је рационална и ефикасна само површински.

Д. Герин у чланку *Препреке и отворени путеви учењу* (Директор 1/96) истиче да, ако је циљ да се ученицима помогне да одрасту као појединци и стварају своје идентитете, модел наставе са „наставником у центру” не може бити привлачан. Он их оптерећује чињеницима уместо да им омогући да се удубе у учење. Уз то, и сами ученици сматрају да је такав модел наставе досадан и да их не подстиче на размишљање. Ако се све примедбе традиционалној настави сведу на кратак исказ, он би могао да гласи: у таквој настави ученик је мисаоно пасиван.

У критици традиционалне школе понекад се ишло до екстремних предлога, па је тако Иван Ивић у књизи *Доле школе* (Ивић, 1997) тражио укидање школе као институције. Код нас је Светомир Бојанин у књизи *Школа као болест* (Бојанин, 1991)

тврдио да школа од времена Вавилона па све до данас мучи и уништава децу. Таква екстремна схватања остала су без значајније подршке, али су индикативна као негација саме идеје о школи.

Из свега наведеног, ствара се јасна слика да школа треба да се отвори још више за промене будући да треба да кореспондира са временом које носи епитет доба промена и да преузме функције које јој у овом времену припадају. Настава и учење конципирано искључиво на традиционалној основи, у околностима интензивног нагомилавања информација (знања), више не може обезбедити ефикасно учење, па се може рећи да је будућност школе у интегративном приступу, смисленом повезивању садржаја и реорганизацији циљева васпитања и образовања, као и у комбинацији различитих педагошких приступа.

Проучавањем новијих истраживања долазимо до закључка да ови проблеми нису у потпуности превазиђени, али да се видно мења концепт који у великој мери даје предност интегративном приступу настави. Савремене тенденције су усмерене ка превазилажењу недостатака у области школског учења, тако да процеси који подразумевају интегративну наставу, међупредметно, тематско повезивање и интерактивне методе рада све више постају саставни део школске праксе.

### **1.3. Интегративна настава као продукт савремених теоријских парадигми**

Схватање у педагошкој науци о интегративној настави, као пожељном правцу учења, засновано је на законитостима наставног процеса, законитостима процеса учења и законитостима развоја ученика као индивидуе и друштвеног бића. У основи учења стоје научна сазнања у психологији о когнитивном развоју као активном процесу саморегулације, о начинима подстицања мишљења, о учењу као индивидуалном и кооперативном акту, о активном учењу, о значају стваралаштва за развој личности. У литератури срећемо различита полазишта и облике овог учења које темељитије мења физиономију, организацију и карактер педагошког процеса, доносећи низ значајних промена у учењу, настави и образовању.

И поред наведених сазнања, и педагошких интенција да се ученик укључи у активно стварање властитог знања, у самостално тражење целовитих одговора, у разумевање света и живота око њега, те да се преусмери на повезивање чињеница из различитих подручја у целину која је одређена неком темом, садржајем, појмом, школска пракса није показала довољно флексибилности да овакав приступ без оклевања и брзо прихвати. Наиме, школа се, као део великог образовног система, ипак споро мења и развија. Међутим, чињеница коју треба истаћи је да настојања да се идеја интегративне наставе и практично оствари никада нису утихнула, па су такве идеје присутне не само у многим напредним педагошким покретима већ све више и у школској пракси. Управо зато, како би се у школској пракси превазишле негативности приступа који фаворизује трансмисију знања и афирмацију репродукције приликом испитивања и оцењивања ученика, сликовито названог „преживање” (Чудина-Обрадовић и Брајковић, 2010) у пракси сами наставници, незадовољни спорашћу којом се мења школска пракса, почињу да уважавају и практикују начела по којима ученици сами раде на властитом стицању знања. Сматрамо да ученици то постижу тако што уз наставничково вођење самостално откривају чињенице о природи и свету око себе, усавршавајући током тог процеса вештине говора, читања, писања и изражавања у различитим облицима, али и вештине повезивања појмова, мишљења, закључивања, а највише у примени стечених сазнања из тематски повезних области у практичне животне ситуације. Овакав облик активног учења захтева другачији однос и учитеља и ученика према процесу учења.

У основи оваквог концепта интегративне наставе налази се већ спомињана активна школа, чији је један од представника А. Феријер. Он је истицао да школа треба да омогући индивидуалну, спонтану и продуктивну активност ученика, а да би се то постигло, рад школе треба да се темељи на урођеним интересовањима ученика којима треба подредити садржаје и методологију школскога рада. Он препоручује да се у школи практикују мануелни рад, социјалне активности (морално и друштвено васпитање) и интелектуалне активности као највиша форма школскога рада (Вилотијевић, 2009). Он се залагао да рад у школи буде заснован на спонтаним дечјим интересовањима, па је томе подређивао програм и методику школског рада. Предлагао је да се интелектуалне активности ученика организују у три фазе: прикупљање



разноврсног документационог материјала, распоређивање сакупљеног материјала у одговарајуће фасцикле и обрада прикупљеног материјала. Према његовом учењу, такав начин рада би омогућио да се сви предметни садржаји уклопе у једну целину, повежу са животом и јединствено обраде. Недостаци Феријерове теорије су у томе што је најснажније акцентовао дечја интересовања, па су сходно томе неки важни садржаји могли бити и запостављени.

Идеје о *радној школи* чији су представници Кершенштајнер и Гаудиг такође су садржајно усмерене ка зачецима интегративне наставе. Ови аутори се залажу за продуктивне и оригиналне идеје и теже да школа поприми радни карактер како би се превазишао њен досадашњи одраз у виду „књишког” сазнавања чињеница и пасивна улога ученика у процесу стицања знања. Представници ових идеја заговарају идеје да се школа повеже што више са практичним активностима чиме би ученици постали активни учесници и стечена знања могли да примене у свим животним ситуацијама.

Психолошки правац који представља темељ на коме се базира концепт интегративне наставе развијао се од седамдесетих година до данашњих дана. То је покрет Хербарта Кола који се развио у Америци и назван је конструктивизам. Жаклин Г. Брукс и Мартин Брукс (1999) дефинисали су савремени конструктивизам који је утемељен на теоријама Пијажеа и Виготског, а снажно поткрепљен бројним истраживањима у погледу начина на који деца уче, улоге искуства у њиховом учењу, властите активности ученика и њихових разноврсних способности. У свом делу „Конструктивистички разред” (1999) ови аутори афирмишу принципе конструктивистичког приступа учењу, на којима почива интегративни приступ настави, а која се огледају у следећем:

- основ учења је у конструкцији знања што подразумева интеракцију између учитеља и ученика;
- учење подразумева активности ученика што значи да је ученик активан саучесник у процесу стварања знања;
- рефлексивност повећава ефикасност учења, што значи да и ученик и учитељ размишљају о процесу учења, поучавања и његовим резултатима;

- сарадничко учење је услов успешног учења што значи да знање настаје у сарадњи и комуникацији међу ученицима;
- истраживачки приступу повећава шансу за ефикасно учење што значи да учениково знање настаје применом темељних начела истраживања;
- у процесу учења се развијају знања што значи да се знање развија и мења у складу са новим искуствима.

Према савременим тенденцијама овакав начин постаје императив примене нових метода и приступа учењу и веома је добродошао у школској пракси. Практичари Данијелс и Бизар (2005) описали су како треба да изгледа разред чија је активност утемељена на конструктивистичким начелима. Они истичу да је рад у таквом разреду: индивидуализован (усмерен на ученика), искуствен (утемељен на непосредном доживљају и искуству), рефлексиван (праћен промишљањем постигнутога), аутентичан (утемељен на примени знања и свакодневним задацима), целовит (утемељен на повезивању различитих подручја и извора знања, друштвен (утемељен на интеракцији, комуникацији и сарадњи са учитељем и ученицима), демократичан (утемељен на поштовању различитости), когнитиван (утемељен на мисаоним процесима и усмерен на њихов развој), развојан (знање се мења и обогаћује новим искуствима) и изазован (задаци су примерене тежине, нису ни прелогани, него мало изнад већ постигнутог знања). Сви ови аспекти конструктивизма заступљени су у интегративном, тематском учењу.

Данијелс и Бизар (2005) сматрају да постоје одређене препоруке које је пожељно да наставници поштују како би се учење у школском амбијенту заиста и „догодило”. Наиме, они сматрају да је у школи треба ставити нагласак на следеће активности:

- подржати учење из искуства и конкретног материјала;
- поспешити активно учење у разреду: ученици се крећу, раде и разговарају о раду;
- нагласак ставити на процесима мишљења вишег реда (упоређивање, закључивање, генерализација);
- обратити пажњу на детаљно проучавање ограниченог дела садржаја;
- повећати време посвећено читању књига;

- фаворизовати учениково самостално постављање циљева, вођење евиденције о резултатима, праћење и процењивање властитих резултата;
- оснажити ученикове самосталне изборе (књига, тема, партнера у тиму, пројеката);
- подржати спровођење начела демократије у животу разреда;
- усмерити пажњу на разлике међу ученицима (и мисаоне и емоционалне);
- успоставити сарадничку климу (успостављање разредне „заједнице учења”);
- ојачати хетерогеност у разреду, уз индивидуализован приступ с обзиром на разлике;
- осигурати додатну помоћ тамо где је то потребно;
- укључити учитеља, родитеља, и управу школе у живот разреда;
- оснажити ослањање на учитељеве квалитативне и анегдотске описе учениковог напретка.

На основу наведеног може се рећи да је за реформу васпитно-образовног процеса, реализација интегративне наставе и подстицање сарадничког учења, које у пракси реализујемо употребом посредних наставних облика рада, постало примарно питање. Ученици се оваквим приступом усмеравају на то да самостално долазе до различитих извора знања која нису краткотрајна и тренутна, већ примењива у свим животним пољима и процесу самоусавршавања. Укључивањем наставника, родитеља и друштвене заједнице, ученици се усмеравају, подстичу и долазе сопственим снагама до богаћења властитог искуства и остваривања свог циља.

Тиме настава, како истиче Марентич Пожарник (2000), не би била више само трансмисија – преношење (као преношење готовог знања, које је вишеструко одвојено од искуства ученика и конкретних животних околности) већ трансакција – размена (која иде за мноштвом смисаоних интеракција између наставника и ученика, те самих ученика) и трансформација (дакле промена личности и поимања света). Овим би се школа све више претварала у „радионицу за учење”, у којој се експериментише са овим „новим” облицима учења и поучавања. За наставнике и ученике настаје на тај начин ситуација да у настави нема поучавања у класичном смислу, већ се заједно међусобно учи. Применом интегративне наставе преплићу се активности поучавања и учења, које обухватају различите комуникације и интеракције између наставника и ученика, те самих ученика, а које имају инструктивни значај. Сам однос између поучавања и учења

различит је у различитим ситуацијама, али се обе активности преплићу у целовит специфичан процес. Тиме се, применом овакве наставе, промовише учење, које је увек део социјалне размене, овладавање методама и техникама интелектуалног рада, чиме се ученици боље припремају за живот у друштву које учи.<sup>5</sup> Све више се препознаје активнији положај ученика у настави и наговештава позитиван исход заједничког рада свих њених субјеката. Настава овако конципирана утиче на промену концепта знања. Због тога се може рећи да интегративан приступ предствља савремени и прихватљив аспект учења у организације самог процеса наставе.

#### **1.4. Савремене тенденције и активна школа у интегративним процесима у Европи**

Савремене тенденције у образовању указују на то да се у одређеном броју земаља са предметног модела у конципирању школских програма прелази на интегративни приступ. У том смислу важно је истаћи да интегративни приступ почива на међупредметном повезивању и тематском планирању у настави, као и на приступу који се заснива на развоју како кључних, тако и трансферзалних компетенција. Како аутори примећују, у неким земљама је у већој мери заступљен приступ који се базира на афирмацији и фаворизацији међупредметних области, као што је то случај у финском курикулуму, а у неким приступ који се заснива на развоју трансферзалних компетенција – у Енглеској, Велсу, француском делу Белгије (Спасеновић и Хебиб, 2014). Међутим, за оба школска система карактеристично је напуштање традиционалне парадигме и окренутост ка новој, у којој је основна оријентација стварање логичних тематских јединица, у оквиру којих је могуће изучавати и садржински повезивати различите тематске области и феномене. То даље значи да се у интегративном приступу настави инсистира на излажењу из *предметних оквира*, у које су раније смештани

---

Међународна комисија о образовању за 21. век при UNESCO овако говори о четири садржинска стуба образовања:

- учимо да бисмо знали;
- учимо да бисмо били способни радити заједно са другима и да бисмо били способни не само решавати проблеме у све непредвидљивијим околностима, већ их и унапред опажати;
- учимо за постојање – развијати способности критичког вредновања, самосталности и преузимања личне одговорности при остваривању заједничких циљева;
- учимо живети заједно (Делорес, 1996).

међусобно мало повезани садржаји, и на отварању могућности за креирање активности које ће ученике у већој мери подстицати на размишљање, радозналост и сарадњу.

Како аутори наводе (Спасеновић и Хебиб, 2014), у свим школским системима постоје званични програми образовања, а њихова употреба се одобрава на различитим школским инстанцама. Званични школски програми су заправо национални курикулуми и разликују се по концепцији, структури и садржају. Оно што сваки од њих садржи и што је њихов заједнички именитељ су: циљеви, очекивана постигнућа и садржаји које треба изучавати, док се разлике очитују у степену прескриптивности и разрађености елемената програма (ибид., 2014). Из школских програма се најјасније може видети у којој мери је у његовом креирању заступљен принцип интегративности наставе. „Пракса је показала да су у неким земљама програми детаљно разрађени (циљеви, садржаји, временска димензија рада итд.), уз постојање мање или веће аутономије школа у њиховој реализацији (нпр. у Грчкој, Шпанији, Француској, Аустрији, Немачкој и Португалији). С друге стране, постоје и школски системи у којима се на нивоу централне власти дефинише главни оквир, а локалне власти и школе имају приличан степен аутономије приликом разраде и имплементације програма” (ибид., стр. 38). У земљама у којима је присутна децентрализација у области образовања пракса је да сама школа има могућност да уређује школски програм у складу са својим потребама. Како аутори наводе, таква ситуација је у Холандији, Чешкој, Мађарској, Данској, Белгији.

У претходном тексту већ је било речи о томе да се акценат у креирању програма у све већем броју земаља помера са садржаја на развијање компетенција и исхода образовања, што јесте један од принципа на којима почива интегративна настава. Овако конципирани програми означавају промену парадигме у којој је ученик у центру учења, а не садржај и наставник. Наиме, есенцијално питање у овом концепту јесте како оптимизовати услове за учење како би се оно суштински и „догодило”. Оријентација на компетенције, стандарде и исходе учења мења положај ученика у процесу учења и образовања, али и положај и улогу наставника. Наставникова улога у интегративној настави мења се утолико што му треба више времена за припрему наставе, а „његов главни задатак постаје стварање услова за оптимално учење и развој способности

сваког ученика, а не превасходно преношење знања. Управо се квалитет рада наставника сматра кључним фактором који утиче на очекивана постигнућа” (Спасеновић, Хебиб, 2014: 39).

Као пример доброг образовног система најчешће се наводи Финска. Добро подучавање кључ је успеха у финским школама. У Финској је релативна стабилност политике омогућила доследан развој образовања, па она данас има један од најбољих образовних система на свету (Груб и сар., 2005; према: OECD). Образовање је у Финској у надлежности Министарства просвете и културе. Фински Национални одбор за образовање ради са Министарством за развој образовних циљева, садржаја и метода за основно, средње и образовања одраслих. Обавезно образовање почиње у узрасту од 7 година и траје 9 година. Обавља се у једној структури система, који се зове основно образовање. Предшколско образовање се спроводи годину дана пре основног образовања и већина деце похађа ово добровољно образовање. Целокупно образовање у Финској, од предшколског до терцијарног нивоа, јесте бесплатно.

Оно што систем образовања ове земље чини интересантним за проучавање и представља изазов светској јавности јесу радикалне реформе које је ова земља успела да спроведе (Груб и сар., 2005; према: OECD). Основна одлика ове реформе односи се на укидање наставних предмета у корист проучавања области или феномена. Наиме, овде је управо реч о изразитом примеру интегративне наставе, у којој је предметна настава замењена проучавањем феномена или области. То практично значи да ученици проучавају области/феномене који су интердисциплинарни и у којима се преплићу конкретни, различити наставни предмети.

У процесу реформе у Финској је више од 70% наставника средњих школа похађало обуке за спровођење новог приступа образовању. Оно што посебно завређује пажњу са аспекта интегративне наставе јесте пракса ко-наставничког приступа планирању часова како би се добиле идеје из више наставних области и како би се обезбедила целовитост наставе.

Пример који следи илуструје начин на који је организована наставничка професија у Финској.

### **Пример: Наставничка професија у Финској**

*Постоје екстензивни програми високог статуса који припремају наставнике да раде у интегрисаним разредима са децом која имају разнолике потребе при учењу. „Наставна пракса испреплетена је са праксом у учионици, кроз серију пракси стажирања са различитим педагошким проблемима – најчешће један период у свакој од четири године припреме, или у локалној школи или у универзитетској школи за обуку наставника. Један од принципа припреме наставника је да искуство из учионице, уз усмеравање ментора наставника, даје новим наставницима могућност да се носе са различитим питањима у разреду, почев од ученика који имају различите нивоа постигнућа, преко посебних потреба имигрантске деце до тежих случајева феталног алкохолног синдрома или синдрома поремећаја пажње и хиперактивности, који захтевају да их евалуирају посебни едукатори. Други принцип је да се наставници припремају да буду независни професионалци, са добрим просуђивањем и стручношћу и у предметној материји и у педагошким могућностима, уместо да само аутоматски излажу курикулум који су одобрили други наставници. Како је и Министарство образовања објаснило сврху образовних студија, „њихов циљ је да створе професионалне наставнике који су у стању да сами развијају свој рад и радну средину”*

(Груб и сар., 2005 – *Equity in Education Thematic Review: Finland Country Note*, OECD; према OECD: 108–109).

Наравно, пошто се обично промене тешко прихватају јер подразумевају напор да се савладају нова знања и вештине, мора се нагласити да ове промене сви наставници нису одмах прихватили. Било је отпора променама, али је ипак направљен напор да се промени приступ настави и уведе иновативни приступ, што је резултирало подстицањем наставника из различитих области на бољу сарадњу. Досадашњи подаци показују да су ученици задовољни новим приступом и остварују боље резултате.

Пример који следи из интегративне наставне праксе у Финској, са ученицима који имају потешкоће у учењу, илуструје у којој мери је промењена улога наставника у подучавању.

### **Пример: Решавање проблема у учењу у Финској**

*Прву борбену линију представља наставник, који је одговоран за уочавање ученика који заостају за другима. Наставник ради индивидуално са учеником или понекад у групама од по два до четири ученика како би исправио проблем. Друга борбена линија је асистент наставника, особа са одређеним степеном обуке која ради под вођством наставника. Они понекад седе поред ученика и одговарају на њихова питања, мотивишући оне чија пажња попушта. Асистенти раде индивидуално или у малим групама, увек под руководством наставника, на материји редовног часа или помажу при обради тема за чије разумевање је ученику потребна помоћ. Трећа линија борбе је квалификовани наставник за посебне потребе. Поново, у консултацији са наставником, наставник за посебне потребе ради индивидуално или у малој групи са ученицима код којих нису довољно резултата дале прве две линије помоћи. Наставници за посебне потребе се најчешће фокусирају на језик (фински или шведски) и на математику. Посебна едукација укључује око 1,8% ученика са озбиљним посебним потребама који похађају специјалне школе, те још 4,4% оних са мање озбиљним посебним потребама који иду у обичне школе. Обе ове групе специфично су дијагностификоване. Трећа група, коју чини око 20% генерације, јесу ученици са посебним потребама који нису посебно дијагностификовани већ им је најпросто потребна посебна пажња да би напредовали. Четврти приступ представља мултидисциплинарни тим за ученике чије је слабо напредовање у вези са кућним (у ширем смислу) или друштвеним проблемима. Тим чине наставник, наставник за посебне потребе, школски саветник и неколико појединаца који нису запослени у школи – психолог, социјални радник из одељења за*



*социјалну заштиту, представник здравственог и система за ментално здравље, по потреби, и појединци из система јавног становања ако се чини да је то део проблема. Све у свему, ови приступи за смањење броја ученика који заостају за другима показује две особине: интензивирање (обезбеђивање више времена уз помоћ више инструктора) и алтернативне приступе (уместо „више истог”), нарочито путем напора наставника за посебне потребе и мултидисциплинарног тима. Али, они то раде на конзистентан начин, радећи са разредним наставником на посебним предметима са којима ученици имају проблема, уместо да се ослањају на широко постављене програме након школе и туторску наставу насумично организовану по разредима и предметима.*

(Груб и сар., 2005 – *Equity in Education Thematic Review: Finland Country Note*, OECD, према: OECD: 106).

Аутори наводе да је национални оквир курикулума у Финској специфичан у односу на англосаксонске земље, те да су у првом случају курикулумом регулисани и циљеви и исходи, као и садржаји различитих предмета и ученичка постигнућа (Спасеновић и Хебиб, 2014). Наставници имају слободу да интегришу садржаје како би учење учинили функционалним. У англосаксонским земљама (Шкотска, Велс, Република Ирска) курикулуми се односе на развој компетенција, али је присутан интегративни приступ настави који се у највећем огледа у развоју предметних подручја, а не појединих предмета. „С друге стране, специфичност енглеског курикулума је што су предметни програми, дефинисани за сваку од четири кључне фазе обавезног образовања, разрађенији (садрже описе шта ученици треба да уче и какве исходе треба да остваре на крају сваке од кључних фаза). Очекивана постигнућа, дата као стандарди, разврстана су на осам нивоа постигнућа (плус ниво изузетних постигнућа). Неке средњоевропске земље (Аустрија, Словенија) одликују предметни курикулуми, који су детаљније описани, уз дефинисање исхода постигнућа и уз прецизиран фонд часова. У Немачкој су недавно на савезном нивоу установљени национални образовни стандарди

за обавезно образовање, те су у складу с тим мењани и курикулуми за које су надлежне федералне државе/покрајине” (Спасеновић и Хебиб, 2014: 40).

Пример који следи илуструје начин на који се у појединим земљама одвија стварање заједница за учење које карактерише интегрисано образовање.

### **Пример: Стварање заједница за учење**

- У Ирској, програм *Партнерство школа и бизниса* (Schools' Business Partnership – SBP) спаја поједине школе које учествују у Програму за завршавање школе са локалним компанијама. Наставник којег именује Одељење за образовање и науку обавља функцију извршног директора Образовног програма унутар Програма за завршавање школе. Програми укључују Програм менторског рада са ученицима, двогодишњи програм за ђаке од 16 до 18 година у којем су ментори, заправо, запослени у компанијама. До данас је у програму учествовало 500 волонтера из 16 компанија и њихове партнерске школе. Тврди се да је овај програм резултирао повећањем броја ученика који су уписали терцијарни ниво образовања (OECD, 2005).

- У Барселони, Градски образовни пројекат (РЕС) спаја представнике цивилног друштва и јавних институција како би промовисали мрежу интегрисаног образовања. Пројекат обухвата активности од реновирања школских башти до успостављања образовног и имиграционог форума. Образовни координациони одбор Барселоне (1991) спаја организације које нуде образовне активности за школску децу. Активности укључују музику, музеје, филм и уметност, јавни превоз и науку и технологију (Institut d' Educació, Ajuntament de Barcelona, 2004).

- Шведски омладински центар *Fryshuset*, који је 1984. основао YMCA, данас „поседују” млади људи и локална заједница. Центар се бави културним и спортским активностима и иновативним друштвеним пројектима за спречавање насиља и промовисање друштвене

*(ре)интеграције у мултикултурним урбаним срединама. Ово укључује Shadaf Heroes (Хероји Шадафа), покрет муслиманских младића који се противе насиљу над девојчицама у својој заједници; Exit (Излаз), који помаже омладини да напусти неонацистичке покрете и Calm Street (Мирна улица), групу незапослених младих људи који су унајмљени да патролирају и спрече насиље у сектору јавног превоза. Покрет Calm Street такође нуди младим људима тренинге из решавања конфликта, прве помоћи, права и етике итд. Виша средња школа која спаја спорт и културно образовање са основним курикулумом гимназије, под називом Knowledge centre (Центар знања), образовни је стуб центра Fryshuset. Ову школу похађа 850 ученика.*

(Никаисе и сар., 2005 – *Equity in Education Thematic Review: Sweden Country Note*; према: OECD: 115–116).

У развијеним земљама, попут скандинавских, образовни систем је у великој мери децентрализован, па се, како аутори наводе, само на централном нивоу доноси одлука о обавезном програмском минимуму. Такав приступ омогућава школама да саме креирају један део школског програма и прилагоде га својим потребама и потребама својих ученика. То у пракси значи да дефинисани циљеви и исходи „диктирају” начин рада, планирање активности, временску организацију рада, повезивање са локалном заједницом и слично. (Спасеновић и Хебиб, 2014). У појединим случајевима (модел швајцарског образовања) школе, а самим тим и наставници, имају право да одреде садржаје који ће се изучавати, али у дефинисаном оквиру, тј. у складу са дефинисаним постигнућима и уз одобрење надлежних органа на локалном и националном нивоу. Тако се, на пример, у Швајцарској наставни планови и програми разликују, од кантона до кантона, али и од школских крајева, а наставницима је остављена слобода да у складу са оквирним обавезним програмом изабере садржаје које ће презентовати ученицима. Тежи се ка интегративном приступу настави, као и ка томе да наставници у оквиру свог стручног већа сарађују, размењују искуства и креативне идеје које су доступне свима. Такав сараднички однос, након тога преносе и у своје разреде.

Аутори који су се бавили компаративним истраживањима у погледу организације и начина функционисања европских образовних система наводе пример Холандије у којој је систем организован тако да су на националном нивоу одређени исходи које ученици треба да испуне након завршене основне и ниже средње школе. Будући да је систем конципиран у складу са принципима на којима почива интегративна настава, наравно да се исходи односе на одговарајуће предметне области и кроскурикуларне теме. За сваки ниво образовања понаособ дефинисано је по 58 очекиваних исхода груписаних у шест предметних области (курикуларних подручја) (ибид., 2014). Тако „школе имају обавезу да организују наставу тако да обезбеде да се предвиђени исходи остваре до краја основног, односно средњег образовања. Наставни садржаји нису унапред прописани, већ дефинисани исходи процеса наставе и учења чине основу на којој школе (и наставници) планирају свој рад” (ибид., 2014: 41).

Флексибилност образовних система карактеристика је не само Холандије, већ све већег броја земаља. Како документи показују, та отвореност се показује и тако што се школама дозвољава да саме донесу одлуку о томе како ће распоредити фонд часова (који је унапред, на централном нивоу одређен) и уклопити га са планираним школским активностима. То, такође, иде у прилог тези да интегрисана настава све више постаје реалност. Као илустрација за овакву тврдњу може послужити податак да у Уједињеном Краљевству и Холандији школе потпуно аутономно одлучују о распореду фонда часова. Такође, док у појединим земљама (Белгији и Италији) три четвртине укупног фонда часова у основној школи чини флексибилни део, у Немачкој и Пољској тај део износи између трећине и половине, а у Шпанији обавезни део националног курикулумачини 65% школског програма. Има примера где школе могу самостално да распореде фонд часова по разредима и предметима, јер је у националном курикулуму дефинисано да се минимални фонд часова одређује за одређени циклус или чак ниво образовања. Неке од тих земаља су: Чешка, Пољска, Шведска, Норвешка, Исланд. (*Key data on education in Europe 2012*).

За интегративну наставу карактеристична је и улога наставника у процесу избора метода и техника, које ће користити у настави. Како се у литератури наводи, скоро у свим европским земљама наставници активно партиципирају у процесу доношења

одлука у погледу одабира наставних метода, као и у одлукама које се тичу школске праксе (ибид., 2014). Одлуку о методичким приступима у настави, као и одлуку о уџбеницима који ће се користити наставници најчешће доносе у току међусобних консултација и договарања. У већини европских земаља наставници учествују у изради и дефинисању критеријума школског оцењивања, а укључени су и у процес припреме тестова који се користе за завршне испите.

Ради стварања целовите слике о процесима интегративне наставе који су присутни у Европи представили смо преглед стања у неким од тих земаља. Убразним развојем технике и технологије и ти процеси су додатно убрзани, што нарочито важи за развијене европске земље. Међутим, како видимо, такве тенденције не заобилазе ни остале, мање развијене земље будући да је напредак цивилизацијска датост.

## 2. ДИДАКТИЧКЕ ТЕОРИЈЕ КАО ОСНОВА ИНТЕГРАТИВНОГ ПРИСТУПА НАСТАВИ

Савремени дидактички правци ослањају се на проучавања психолошке заснованости наставе, а ослањају се на разноврсне теорије у практичном васпитно-образовном деловању. Један од основних циљева је долажење до технолошких решења и довођења иновација у стање активне комуникације са непосредном животном реалношћу у школи. Јачањем конструктивизма, долази до експлицитног и снажног отпора према традиционалном начину организације наставе. У савременим моделима наставе све више до изражаја долази тежња да се у реализацији васпитно-образовних циљева и задатака оствари спој сазнања теорија учења, теорија развоја и теорија личности. Оријентација у педагогији, чије резултате треба користити, јесу еманципаторско васпитање (Моленхауер) и учеником усмерена настава (Роцерс). Ипак, због различитих полазних основа аутора, настају и различите концепције наставе.

Под утицајем теоријских претпоставки когнитивне, хуманистичке и критичке психологије развила су се нова одговарајућа схватања учења, која имају различита полазишта, али веома често имају и неке заједничке карактеристике. Реч је о сигнификантном, тј. значајном учењу, о „живом учењу”, о „конструктивном учењу”, о искуственом, иновативном учењу. Заједничка карактеристика свих ових праваца је да на учење не гледају као на процес „стицања знања, умења и навика”, већ шире, као на процес „прогресивног, трајног мењања појединаца на основу сопствених искустава”. На то шта ће и како ће појединац научити, значајно утичу његова постојећа знања, ставови, очекивања, осећања и његов социјални оквир (Пожарник, 1998: 252).

Данас се пред школу постављају другачији задаци припреме младих за живот и рад у технолошки не само промењеним, већ и нестабилним, непредвидивим захтевним и независним условима. Традиционална концепција образовања утемељена на предавачко-приказивачком преношењу чињеница није више примерена овим задацима. Актуелна квалитативна стратегија промена у образовању значи његово заснивање на квалитативно новој филозофији образовања. Ово утемељивање инаугурише

оспособљавање човека за живот и рад у „активном друштву” брзих промена, тражи ангажоване, активне личности, које ће бити у стању да следе токове тих промена и да на њих утичу. Отуда се савремена школа или школа „трећег таласа” развоја цивилизације (Тофлер, 1972) конституише на идејама о ученику као активном и креативном учеснику процеса образовања.<sup>6</sup> Пасивна позиција ученика је поуздан индикатор „празног хода” и нерационалности<sup>7</sup>, па су настојања савремене дидактике усмерена ка наглашавању значаја активније улоге ученика у наставном процесу. Због тога школа, да би постала место на коме се живи и припрема за живот, мора у правилној мери и функционално употребљавати све методе и облике рада којима се активност ученика може подстицати, као и искористити све њихове предности како би она постајала све самосталнија.

Многобројна истраживања указују на то да ефикасност наставе зависи од заједничког деловања већег броја фактора, међу којима је један од кључних начин организовања процеса наставе.<sup>8</sup> Само наставничко излагање није истовремено и поучавање, учениково слушање или и слушање и гледање није увек и учење, а оно што су ученици само слушали, само гледали или само површно и делимично читали није квалитетно и трајно знање. Такво знање тешко се примењује у пракси. Ако се учење реализује кроз рад, када је подстакнута ученикова пажња и усмереност, кроз решавање проблема и савладавање разних тешкоћа, кад су подстакнути на разноврсне активности и коришћење извора сазнања, пре наставе и у њеном току, створени су услови не само за усвајање неке количине знања већ и за његово стицање са великим степеном разумевања, за утицај таквог знања на развој и богаћење личности, на развој мотивације за даље учење и самообразовање.

---

<sup>6</sup> Школа слушања, непомичног седења, тј. школа која негује културу ћутања, монолога и једносмерне комуникације („напунити уши, очарати очи и затворити уста”), мора уступити место педагогији активног учења, хоризонталне, тј. дијалог-комуникације, комуникативне педагогије. Концепција активног учествовања ученика у свом васпитању и образовању представља прави „коперникански обрт” у савременој педагогији.

<sup>7</sup> У испитивању Г. Бабића на основу процене наставника, оспособљеност ученика за самостално учење отежава рационалност и квалитет наставног рада (Бабић, 1999: 293). Међутим, питање је да ли ученик има повољне околности да у оквиру традиционалног школског рада развија своје способности за самостално учење. Rogers (1985: 5) каже: „(...) у том случају ми можемо гарантовати да ће значење учења бити на апсолутном минимуму”, истичући значај ангажовања личности ученика у процесу учења.

<sup>8</sup> Истраживања у свету (Огородников у Русији и др.) и Г. Бабић код нас (1999) уверљиво говоре о малој ефикасности наставних часова, што нужно условљава недовољну ефикасност наставе као целине.

Истраживања (Брансдорф, 2000, према Грмек, 2004/1,10) показују да трајност и применљивост знања, која су стечена на тзв. активан начин и у процесу, већа него знања која су преузета готова. Директно, спољашње наставничково вођење нема велики утицај ако иде мимо учениковог самоделовања. Због тога, за добру мотивисаност није од пресудног значаја шта и како ради наставник, већ шта и како раде ученици. Самоактивност је елементарна потреба и функција учениковог психофизичког развоја, главна полуга његовог самоостваривања. Ученици јасније опажају и сазнају уколико више самостално раде, а такво знање је и најцелисходније и најприродније. Проблем је у томе колико је ученик оспособљен да самостално стиче знања.

Умеће учења „*arsdiscendi*” све више се поставља као главни задатак образовања и служи као полазна тачка да се учини више и боље, а самим тим и другачије. Више се не цени ученик по томе шта и колико зна, већ шта може генерисати на бази тог знања. Знање је један од циљева, али у првом реду и изнад свега средство развоја и оспособљавања младих за живот и рад. Зато се тежиште рада у школи усмерава ка развоју оних квалитета личности, који се односе на сложеније менталне функције, како би усвојена знања добила карактер уверења, чиме постају средство акције у животу, а велики део знања добио виши квалитет вештина и навика. У оваквим околностима учење расуђивањем постаје суштина савремене наставе. Доминантни циљ наставе постаје развој мишљења и овладавање стратегијама самосталног стицања знања – „развијање мишљења мишљењем” (Баковљевић, 1983: 43).

И поред оваквих тежњи и тенденција, у условима опстајања схватања наставе као једносмерне комуникације (пасивни модел учења) и изједначавања знања са дескриптивном информацијом<sup>9</sup> – чињенице и дефиниције (сурогати знања), због подстицања памћења и способности репродукције меморисаног градива, велики број ученика не успева да развије своје сазнајне могућности, способност за разумевање, трагање, откривање, истраживање и креативност. Због немогућности да се у настави ученици више активирају према својим могућностима, право освежење је примена интегративне наставе.

---

<sup>9</sup> У складу са тим многи педагози сматрају да је информација тек гража знања, а не знање, због чега и проблем ефикасности наставе треба посматрати комплексније, имајући у виду значај квалитета знања.



## 2.1. Гешталт теорија као основа интегративне наставе

Многе дидактичке теорије подржавају интегративне процесе, али се с правом може рећи да се међу њима посебно издваја гешталт теорија. Она даје добру теоријску подлогу за интегративну наставу. Заступници ове теорије (Вертхајмер, Кофка и Келер) полазе од става да се психички процеси не могу рашчлањавати на ситне делове. Они сматрају да су организованост и целовитост најважније одлике психичких процеса, а оне се аутоматизацијом губе. У учењу је најбитније разумети односе у организованој целини, схватити елементе као чврсто повезане делове организоване целине.

Сазнања су целовита и не могу се стицати у деловима, него у целини која, по законима организације, обједињава делове. Гешталтисти сматрају да учење не тече поступно, него да се сазнања стичу одједном. Они поричу тврдње структуралиста да свест чине елементи повезани асоцијацијама.

Представници гешталт теорије (Вертхајмер, Кофка, Келер) сматрају да је суштина учења у разумевању и опажању односа у организованим целинама. Због свега тога је неопходно да наставници схвате значај ученикових перцептивних реакција на окружење и да га стално упућују на целину. Основне замерке поборника гешталт теорије упућене су структуралистима због тога што мисаоне процесе објашњавају анализом и распоредом њихових елемената. Главна карактеристика учења је организација материјала.

Према гешталт теорији, процес учења пролази кроз неколико етапа (Вилотијевић, 1999: 186), а то су:

- препарација (уознавање са проблемом)
- инкубација (привидан мир, стање притајене психичке активности)
- илуминација (изненадно решење проблема) и
- верификација (проверавање).

Да би се решио неки задатак, пре свега је потребно да га ученик претходно добро разуме и анализира. Тиме се врши сагледавање проблемске ситуације као саставног дела шире целине. Проблемска ситуација се може решити сагледавањем доброг облика, а добар облик је целина. Када се ученик у наставном процесу налази пред проблемом,

потребно је да прво сагледа структуру проблема. У свакој проблемској ситуацији или задатку постоји нека нејасноћа коју ученик мора да превазиђе и реши. Због тога интегративна настава представља одличну практичну реализацију гешталт теорије. Задаци се решавају у моменту када ученик сагледа битна својства, групише их и нађе им место у укупној структури.

Према схватању Макса Вертхајмера, продуктивно мишљење обухвата више мисаоних операција: груписање, усредсређивање, реорганизацију и редефинисање. Поборници гешталт теорије истичу и да процесом опажања управљају закони организације, међу којима су најважнији:

- закон односа облик – основа
- закон континуитета (додира)
- закон сличности
- закон прегнанције (прецизности, форме)
- закон клозуре (затворености облика) и
- закон транспозиције – премештања (Вилотијевић, 1999).

Гешталт теорија је дала добру теоријску подлогу за интегрисану наставу, у којој се захтева да се структура садржаја организује тако да ученик нађе пут ка решавању проблема. Посебна пажња се посвећује разумевању садржаја, а критикује механичко учење. У практичној примени, ученици путем истраживања (посебно у савремено доба технолошких иновација) откривају и повезују садржаје у смислене целине и организују их. Знање које је ученик стекао на овакав начин је продуктивније и значајније у односу на оно знање које је ученик стекао учењем напамет, памтећи тренутно оно што је важно да би остварио добру оцену или постигао жељени успех. Баш због ових, горе наведених аргумента, гешталт теорија даје једну сигурну базу, на којој се развијају новија учења и правци усмерени ка савременим приступима и примени интегративне наставе.

## 2.2. Хуманистичке теоријске основе организације наставе

Хуманистичка психологија, схваћена као покрет<sup>10</sup> представља човека као слободно биће. Суштину овог психолошког и филозофског погледа на свет карактерише и да је у центру пажње доживљавање појединца. Посебан нагласак стављен је на специфично људске особине, као што су: способности избора, креативности, вредновања и самоостваривања и др. Основна идеја је очување човекове вредности и достојанства, а интерес развој унутрашњих снага и способности сваког појединца. Овај правац даје човеку, било да је реч о откривању сопствене личности било о односу према другим људима и социјалним групама, централно место. Ова теорија је значајна за наш рад зато што је хуманистички приступ учењу у блиској вези са интегративним приступом учењу и настави.

Утемељивачи хуманистичке теорије, Маслов и Роџерс, полазећи од личности као суштинске одлике људског бића, од људског достојанства и потребе целовитог развоја сваког појединца, сматрају да ученик треба да развије своје унутрашње снаге, да се самоактуелизује као личност. Хуманистичка психологија се састоји из различитих, међусобно сличних праваца и поставки.<sup>11</sup>

Према хуманистичком схватању, човек је протумачен као биће у сталном процесу настајања, односно као активно и стваралачко биће чије могућности зависе од околности и његове властите активности. Изразити представници хуманистичке оријентације у психологији говоре о међузависности унутрашњих предиспозиција личности и срединских услова за развој личности. Према њиховом схватању, у повољним условима развоја човек има потенцијале да израсте у здраву и психолошки зрелу особу, способну да успоставља добру сарадњу са другим људима. Појединац настоји да током свог развоја, уз своје ангажовање и уз помоћ других људи, оствари у што већој мери своје људске потенцијале. Познато је да се развој личност постиже

---

<sup>10</sup> Настао је 60-их година у САД и проширио се и на Европу, где је имао неке своје духовне корене. Означавана је и као трећа сила или трећа могућност поред бихејворизма (човека схвата посредством условљавања) и психоанализе (човек је контролисан нагонима).

<sup>11</sup> Маслов (Maslow) је поставио теоријске основе ове психологије, при чему централно место заузима захтев за самоостваривањем. Он је посветио десето поглавље „Креативности самоостварујућег човека” таквој креативности примењеној на живот човека, а не на његове производе. Овој тенденцији посвећено је и девето поглавље „Развој личности” водећег теоретичара хуманистичке психологије Роџерса (Rogers).

преко задовољавања основних потреба, а оне се могу задовољити само у односу с другим људима, јер је човек човеку основна потреба. Сама личност се може успешно развијати интеракцијом са окружењем (непосредно искуство) и коришћењем искуства других (индиректно искуство).

Основне идеје хуманистичке теорије довеле су до преокрета у приступима учењу, усмеривши се ка личности, као и визијама промене индивидуе и квалитета међуљудске комуникације. Психолози хуманисти посебно истичу тезу да је сваки човек, без обзира на различитост, значајан сам по себи и да се може схватити као теоријски оквир демократског васпитања, које се промишља са становишта детета.

Хуманистичка парадигма<sup>12</sup>, као један од научних трендова у објашњавању међуљудских односа, представља императив и у објашњењу односа учесника наставног процеса. Да би били што продуктивнији и ефективнији, специфични односи учесника наставног процеса треба да буду засновани на хуманим принципа људског понашања. Базу за све ове принципе можемо наћи у хуманистичкој васпитној парадигми, која на различите начине тумачи и регулише међуљудске односе. Постоје многобројне теорије засноване на интерактивној комуникацији и специфичним односима, помоћу којих настају конструктивне промене код свих учесника. Можемо приметити да је у основи ових различитих теорија у васпитању и комуникацији поштовање потреба и могућности детета у самом процесу комуникације. За све хуманистичке приступе настави и учењу постоје неке заједничке карактеристике, које се односе на емоционалност, развој позитивне слике о себи, комуникацију и личне вредности (Вилотијевић, 1999: 306).

---

<sup>12</sup> Кључне речи за хуманистички оријентисану наставу су: сигурност, припадност, признање (Штефан, према Станојловић, 2001: 25). Штефан је развио концепт хуманистички оријентисане наставе у виду правила, чији модификовани извод важнијих правила наводи Станојловић:

1. Емоционализација наставе (нпр. кроз демонстрацију способности емпатије);
2. Стимулација ученичке независности и креативности при симултаном развоју потребе за узајамном међузависношћу;
3. Поштовање јединственог карактера ученика као непоновљиве индивидуалности и носиоца људских права и вредности;
4. Побољшање ученичког самопоуздања и самопотврђивања;
5. Толерисање другачијих мишљења, убеђења, приступа и другачијег културног стила других особа;
6. Давање приоритета позитивном процењивању ученика;
7. Стварање пожељне социоемоционалне климе и стимулативне средине у одељењу.

Хуманистичкој оријентацији у психологији (Левин, Алпорт, Роџерс, Кели, Мари, Марфи, Маслов и др.) својствено је схватање човека као слободног и разумног бића, које има активан однос према себи и околина, бића оријентисаног према будућности, што је подстакло, можда са пресудним утицајем, промену угла гледања на позицију, активности и односе ученика у настави. Сада се ученик посматра као активан учесник у интеракцији, који својим активностима и способностима значајно утиче на понашање околине, а самим тим и на интеракцију. То истичу и главни представници хуманистичке психологије Фром (1969), Маслов (1982), Алпорт (1997) и др. Они наглашавају да човеков живот одликује стална комуникација са другима, па се тако може лако доћи до закључка да комуникација представља једну од најважнијих карика добре организације наставног рада и фактор развоја личности као целине. Од изузетне важности за социјализацију и складан развој личности јесте спектар различитих интерперсоналних односа појединаца и група. Заговорници хуманистичке психологије сматрају да су социјални односи пресудни за унапређивање педагошког рада у школи и доприносе не само социјалном, емоционалном и вољном него и когнитивном развоју појединца. Успостављање друштвених контаката током учења кључно је за нормалан развој деце, јер доприноси богаћењу личних искустава.

У основи хуманистичке оријентације је да се човек развија искључиво сопственим активностима и да је он сам најбитнији режисер сопственог развоја. Роџерс (1985) у својој психологији међуљудских односа наводи неколико начела релевантних за васпитање, којима исказује своја уверења да једино учење које заиста утиче на понашање јесте оно када човек сам открива и самостално долази до сазнања. Он говори о суштинском учењу (треба укинути предавања која се намећу ученицима и оцењивање, зато што они ометају суштинско учење), које доводи до промена. Други начин учења представља, по Роџерсовом мишљењу, исказивање сопствене недоумице, покушај да се разјасни оно што човека чуди и да се, на тај начин, приближи ономе што његово искуство у ствари значи (Роџерс, 1985: 213). Можемо закључити, да би ученик требало онда прво да доживи смисленост и делотворност властитог учења, а затим све остало.

Како је у хуманизму базично поштовање људских вредности и право појединца на сопствену индивидуалност и развој, Роџерс се залаже да се сваком појединцу помогне толико да он сам себи може помоћи. Омогућени успех је најснажнији мотив за даљи напредак. Помоћ другог се састоји што поверењем<sup>13</sup>, односом у коме се особа осећа сигурном и слободном, подстиче се њена отвореност према сопственом искуству (Роџерс, 1985: 86, 89, 93).

Иако Роџерс има резерве према „преношењу искуства”, процес мењања личности се активира када партнер има позитиван став и разумевање за њихова полазишта. Веома је важно подстицање „односа који помаже”, који је „однос у коме бар један од учесника тежи да у другом покрене израстање, развој, зрелост, боље функционисање и складнији однос са животом” (Роџерс, 1985: 38–39). Пошто су за педагогију посебно значајне оне теорије промене личности које промену тумаче као резултат интеракције, као процес који се јавља у односима између људи, отуда схватање Роџерса има посебну вредност, пошто он расправља о недирективном, неуслереном односу, а потом и о односу који сам ученик усмерава.

Хуманистичка оријентација у васпитању се залаже за аутономију личности и настоји да понашање, тј. развој личности као динамичне целине објасни „мотивационим механизмима”. Може се запазити да ова оријентација полази од претпоставке да у човеку постоји природан раст, тежња ка остварењу сопствених могућности – ка самоактуализацији. Ово је мотив коме човек тежи и из кога су изведени сви остали подстицаји понашања. Динамика мотивације одређена је њеном основном улогом – да оствари и потврди самоделатност личности. Највиши интринзички мотиви су покретачи самоактуализације личности, као врховне потребе у хијархији људских потреба (Маслов, 1982: 48). Потреба за љубављу, наклоношћу, пријатељством и припадањем чини мотивациони ниво, чијим задовољавањем се

---

13 Роџерс поседује веру у развојно-васпитну улогу искрених и отворених сусрета између људи. Поверење у другог, везивање, прихватање и предавање другоме, то откриће је „можда једно од најбољих сазнања са којима се човек сусреће, било у терапији или ван ње” (Роџерс, 1985: 73). Ради се, вероватно, о искуству блиском ономе које се јави при сусрету са правим пријатељем. Таква врста односа, сматра Роџерс, ослобађа и осамостаљује, спешује развој – могућности аутентичног односа. Други услов у том смислу би био: уколико према некој особи осећам више наклоности, уколико сам више у стању да је прихватим, уколико ће однос који са њом успостављам бити успешнији, јер ће она у већој мери моћи да га искористи за сопствени развој (исто: 22, 23).

доприноси изграђивању социјалних ставова, сигурности, самопоуздања, мотивације у раду, постизању емоционалне равнотеже и хуманизације личности. Родерс (1985) самоактуализацију схвата као потпуно функционисање, а Маслов (1982) као „високо функционисање” индивидуе, као тежњу човека да „оствари оно што у њему постоји као могућност”, односно да се актуализује у ономе што потенцијално јесте, да се понаша и изражава на себи својствен начин.

Интегративна настава пружа могућности ученицима за њихов аутентичан развој и самореализацију. Путем ове наставе ученицима се омогућава задовољавање биолошке потребе за сигурношћу и социјалне потребе за самопоштовањем и поштовањем других људи, што је неопходно за нормално и прогресивно функционисање. С обзиром на то да у процесу самоактуализације посебну улогу имају сазнајни, доживљајни и психомоторни интереси ученика, интегративно учење има функцију задовољавања тих интереса, чиме веома доприноси процесу самоактуализације.

Скуп начела хуманистичке оријентације чини једну комплексну целину, која је у складу са захтевима савремене наставе. На тим захтевима почива и интегративна настава, која многе своје специфичне методе, облике и принципе заснива управо на постулатима хуманистичко теоријске организације наставе.

### **2.3. Конструктивистичке теоријске основе организације наставе**

У данашње савремено доба учење није само памћење што већег броја информација, њихово меморисање и преношење, већ оно представља конструкцију сопственог знања. Због тога су и социоконструктивистичке теорије учења значајно полазиште интегративне наставе.

Развоју социоконструктивистичке теорије учења доприносиле су различите филозофске и психолошке теорије. Базично упориште ове теорије имају у радовима женевске психолошке школе (Пијаже – „активна конструкција знања”) и московске психолошке школе (Виготски – „конструкција знања у оквиру асиметричне интеракције”). Основне идеје за разматрање односа социјалног и когнитивног развоја, налазе се у когнитивно-развојним теоријама Пијажеа и Виготског. Са становишта ових

теорија, развој личности детета је педагошки циљ, без обзира на то да ли је реч о водећој улози наставе (Виготски) или о субординацији наставе у односу на развој (Пијаже). По многим се ова два става дијаметрално разликују, али они ипак имају и одређених сличности (Tudge&Rogoff, 1989, према Спасеновић, у: Крњајић, 2006: 157). Једна од заједничких карактеристика је што обојица наглашавају значај социјалне средине за когнитивни развој, сматрајући да се улоге појединца и средине не могу раздвојити. Пијаже повезаност између појединца и средине описује помоћу процеса асимилирације и акомодације, а Виготски објашњава ове међузависности види у анализи нивоа филогенетског, социоисторијског, онтогенетског и микрогенетског развоја. Потреба за активним деловањем појединца у социјалном окружењу и значај активности у процесу сазнавања наглашена је у обе теорије. Веома важни фактори у сучељавању мишљења Пијажеа и Виготског, којима се тумачи утицај социјалних фактора на когнитивни развој су: сарадња, размена, дискусија, дијалог, когнитивни конфликт и интерсубјективност. Међутим, аутори им не придају подједнак значај и поред тога што су сагласни да су социјална интеракција и трансмисија неопходни елементи развоја. На пример, за Пијажеа су социјални фактори важни зато што употпуњују структуре интелигенције, али они нису у основи тих структура, већ се на њих гледа као на допунске варијабле које могу имати утицаја на понашање појединца (Крњајић, 2002). Виготски социјалним утицајима даје кључну улогу у когнитивном развоју, зато што сматра да се више физичке функције могу развијати само у контексту социјалне интеракције.

У својим делима, Пијаже наглашава и важност социјалног учења, пре свега у области моралног развоја и улози вршњака у социоемоционалном развоју деце и младих уопште (Пијаже, 1960), указивањем на специфичне карактеристике вршњачких односа (релативна равноправност и узајамност). Он уочава да се вредносни свет детета озбиљније мења после једанаесте године и да се јавља потреба за симетричном интеракцијом, потреба за поштовањем на бази реципроцитета. По схватању Пијажеа, између вршњака постоји симетричан однос, тј. однос сарадње међу једнакима и узајамно поштовање због једнакости (фактичка или реална) у моћи (Пијаже, 1960: 66). У „узајамном респекту и солидарности” Пијаже види кључ моралних интенција, које у васпитању врло рано дају резултате. Ова кооперација треба најпре да тежи сарадњи



међу децом, а тек након тога сарањи деце и одраслих, што би значило да би улога наставника требало да буде знатно оријентисана на коришћење интергрупних снага колектива ученика. По Пијажеу, деца кроз заједничке активности имају прилику не само да успоставе равноправне и реципрочне односе већ и да стекну искуство преговарања у конфликтним ситуацијама и постизању компромиса.<sup>14</sup> Интеракција са вршњацима је у вези с развојем логичког мишљења иако се те тврдње у његовом експерименталном раду не примећују. За социоконструктивистичку теорију учења је веома важан првенствено његов конструктивистички приступ развоју. Развој мисаоних операција усмерен је ка дететовим активним бављењем околином – операција је поунутарњена реверзибилна акција (Пијаже и Инхелдер, 1996). Дете активно конструише своју когнитивну структуру у процесу асимилације (укључивање информација, њихово интегрисање у постојећу структуру) и акомодације (мењање постојеће структуре ради укључивања нове информације).

Социјална интеракција и социјална трансмисија су, по мишљењу Пијажеа, веома важни чиниоци когнитивног развоја детета. Он сматра да социјални живот мења индивидуу у самој њеној структури. Развој се одвија током интеракције са социјалном средином, при чему дете није пасивно и рецептивно, већ се асимилира уколико је укључено у стварне интеракције. Тада је дете активан учесник у конструисању сопственог света, активно сарађује са окружењем, реагује на социјалну средину, али и самостално иницира сопствене активности. Ипак, Пијаже социјалној средини не придаје пресудан значај (Пијаже и Инхелдер, 1996). Однос између социјалних размена и индивидуалних структура у развоју мишљења добија свој пуни смисао тек на стадијуму конкретних и формалних операција. Током бављења међузависношћу структура мишљења и облика кроз које се исказују, те међузависношћу структуре мишљења и облика кроз који се исказују социјални односи, Пијаже је посебну пажњу посветио улози сарадње, сматрајући је пресудном.

---

<sup>14</sup> Вршњачки односи утичу на развој дететовог разумевања интенција и мотива других посредством успешне индукције и решавања когнитивних конфликта (Пијаже, 1960), што чини дете комплетнијим у комуникацији са другом децом. У групним дискусијама, у сарадњи са другом децом, стварају се предуслови да се деца баве различитим становиштима, која стимулишу изазове њиховом сопственом мишљењу (Пијаже, 1971; Нилсен, 1982).

Кроз различите активности са вршњацима, деца раде заједно, постављају питања, размењују информације и дискутују. То им омогућава да увиде да постоје и другачија становишта од њиховог, да се перспективе других разликују од њихових и то изазива когнитивни конфликт. Током сарадње са другима, деца имају могућност да размотре предлоге или решења друге деце, што их наводи на преиспитивање сопственог гледишта. Дискусија која се јавља током активности сарадње води неравнотежи и покушају детета да логички реши сопствени когнитивни конфликт, а то доприноси когнитивном напретку. По схватању Пијажеа, когнитивни конфликт проузрокован неравнотежом насталом током социјалне интеракције један је од основних механизма социјалног утицаја. Кроз процес супротстављања и координисања својих гледишта током кооперације, дете стиче осећај објективности и рационалности (Крњајић, 2002). Децентрација, до које долази омогућава „ослобођење” мишљења и тиме потпомаже развој концептуалног мишљења, које произилази из правила и заједничких норми. Један од најпримарнијих извора таквих општих правила је интерперсонална кооперација.

Знајући да индивидуална сарадња подразумева реципроцитет и реверзибилност, она се не може остварити при односима који се заснивају на принуди, присили или слепој послушности ауторитета, карактеристичним за асиметричне интеракције. Као заговорник таквог става, Пијаже је указао на изузетан значај вршњачке интеракције и нужност уравнотежених координација гледишта приликом односа дете – дете. До опадања егоцентризма и долази када деца почну чешће да ступају у интеракцију са вршњацима него са одраслима (Пијаже, 1960). За разлику од односа са одраслима, заснованом у великој мери на принуди, интеракција са вршњацима темељи се на узајамности и узвратности. Равноправност, једнакост и узајамно поштовање, који карактеришу однос сарадње, приморавају дете да се стави на туђе место и да тако боље разуме свет око себе. Разликовање односа принуде и сарадње заузима централно место и у погледу моралног развоја.

У Пијажеовој теорији је значајно да деца имају активну улогу у прихватању чињеница да постоје и другачија гледишта и да се перспективе других разликују од њихових. Дете схвата да мора пристајати на компромисе, при чему у процесу њиховог

успостављања група нуди решења која су, по правилу, зрелија од било ког индивидуалног решења.

Социјална размена, координација између одраслих и деце и између саме деце је најрелевантнија за когнитивни развој. Пијаже (1977) сматра да у већини случајева не постоји јасно одређена линија која дели индивидулане активности и сарадњу. Међу старијом децом постоји напредовање у два смера: индивидулана усмереност (када дете ради само) и сарадња у групи. Када деца раде заједно, она примају различите информације, дискутују, постављају питања и ове различитости условљавају потребу за координисаном перцепцијом. Проналажење решења и њихова верификација су две когнитивне функције које се јављају у социјалном контексту.

Пијаже (1960) тврди да деца постепено развијају посебне процедуре за једнаке интеракције са својим вршњацима унутар групе. Ове процедуре илуструју општу норму реципрочности, а Пијаже их дефинише и као стварање атмосфере узајамног поштовања.<sup>15</sup> Он сматра да ове процедуре за вршњачку интеракцију, засноване на реципрочности, узајамном поштовању и преференцији за једнакост, постају основа за принцип понашања, који проширује преференцију за једнакост на све остале особе. Овим дати принцип постаје део дечје моралности и један од примарних извора њиховог просоцијалног понашања. Пијаже образлаже и то да ли деца овладавају когнитивним операцијама због свог социјалног развоја, који им омогућава да сарађују или развој логичких операција омогућава разумевање других особа и сарадњу тако што ови процеси теку заједно и чине два аспекта једне исте реалности, истовремено социјалне и индивидуалне (Tudge&Rogoff, 1989, према Спасеновић, у: Крњајић, 2006: 163). Когнитивне и моралне структуре представљају исход интеракције детета и других особа. Ипак, иако су за развој мишљења и мењање природе појединца важни социјални фактори, Пијаже им не даје централно место у развоју у својој теорији. Он сматра да је важност социјалне средине ограничена на убрзавање или на успоравање периода у ком деца пролазе кроз одређени стадијум развоја.

---

<sup>15</sup> Пијаже је веровао да се процедура усвајања заснива на реципрочности и узајамном уважавању, који доводе до извесних принципа алтруистичког понашања према вршњацима. По његовом мишљењу, ови принципи понашања се развијају постепено током средњег детињства и ране адолесценције. Током времена, реципрочност, узајамно уважавање и преференција за једнакост се проширују на све особе, чиме овај принцип постаје део дечје моралности и извор њиховог алтруистичког понашања.

Утицај социјалних фактора на когнитивни развој посебно истичу социјални психолози у Женеви (Доисе, Мугни, Перет-Клермонт, 2004). Они су путем више експеримената доказали да интеракција међу децом при решавању проблема може подстаћи когнитивни развој (Гартон, 1990, према Пеклај, 1994/3: 153). Централно место при томе има социокогнитивни конфликт, који дефинишу као несклад две супротне перспективе, два мисаона приступа које изражавају различита деца у неким социјалним ситуацијама. Ова неусаглашеност може настати услед неподударања визуелних, просторних или стратешких перспектива појединца. Да би социокогнитивни конфликт подстицао мисаони развој, потребно је да дете буде активно укључено у његово решавање – учествовати при тражењу могућих решења и укључити се у практичне активности за решавање проблема.

Виготски у својој теорији развоја (Виготски, 1983, 1996), за разлику од Пијажеа, даје предност социјалним утицајима. Он наглашава одлучујући утицај социјалних чинилаца на развој детета. Више менталне функције (усмени и писани говор, вољна пажња, логичка меморија, вербално и појмовно мишљење, сложене емоције) имају код деце социјални извор, а стицање социјалног искуства један је од основних фактора развоја. Без деловања социјалне интеракције није могућа појава и развој виших психичких функција, па се развој детета не може посматрати ван социјалне, тј. културне средине у којој постоји. За разлику од Пијажеа који сматра да се когнитивни развој одвија од „унутра ка споља” посредством сазревања, чиме примат даје биолошком, тј. матурационом аспекту, Виготски истиче да когнитивни развој не иде у правцу социјализације, већ ка преображавању социјалних односа у психичке функције, од „споља ка унутра”, од социјалног ка индивидуалном. Он општи став о зависности понашања од социјалних фактора (Виготски, 1996: 115) конкретизује у учењу о развоју виших психичких функција, због чега су социјални утицаји, пре него биолошки, примарни у когнитивном развоју. Појам „интериоризација” централни је појам теорије Виготског. Он је доказао да оно што деца могу да учине у социјалној интеракцији временом постаје део њиховог независног репертоара (Виготски, 1996: 125). Највећи део учења јавља се посредством дететових интеракција унутар средине која у великој мери одређује шта ће дете интериоризовати.

За сваку развојну функцију је основно да се она јавља кроз процес социјалног учења и да тај процес укључује асиметричну интеракцију у „зони наредног развоја”. Одредница „зона наредног развоја” произилази из ове интерактивне форме учења, а Виготски (Виготски, 1983: 254) је дефинише као „несагласност међу менталним узрастом или нивоом актуелног развитка и нивоом који достиже дете приликом решавања задатака не самостално, него у сарадњи” са одраслим или компетентнијим вршњаком. Може се закључити да постоји разлика између стварног и потенцијалног развоја појединца, што зависи од тога да ли дете решава проблеме и учи само или то ради у интеракцији са другима, базираној на међусобној комуникацији и различитим односима који се током ње успостављају (партнерски односи са одраслима или у сарадњи са способнијим вршњацима). Социјална средина ствара зоне наредног развоја (когнитивне промене подразумевају кретње кроз њих), које делују иницијално само у овим кооперативним интеракцијама. Виготски је у својим експериментима доказивао да је оно што деца могу да учине уз помоћ других „индикативније за њихов ментални развој” него оно што могу да учине сама (та разлика је зона наредног развоја). Мисаоне процесе, стратегије које првенствено усмеравају други (родитељи, наставници, вршњаци), дете мора поунутарњити и интегрисати их у своје мисаоно функционисање, тако да само буде способно да успешно решава проблеме (Вертч, 1979, према Пеклај, 1993/3: 154).

У дететовом когнитивном напредовању, Виготски је социјалној интеракцији приписивао значајну конструктивну улогу. База свега тога је да дете у социјалној интеракцији, радећи у сарадњи са одраслим или компетентнијим вршњацима, мора да уради више (да оствари боље постигнуће) него када ради самостално. За учење и развој кључна је могућност да се у сарадњи интелектуално функционисање подигне на виши ниво, односно да дете помоћу подражавања пређе са онога што уме на оно што не уме. То аутоматски указује да дете може урадити много више кроз сарадњу него када ради самостално, у границама одређеним његовом развијеношћу и интелектуалним способностима. У сарадњи тежина решавања задатака расте од зоне најближе актуелном нивоу развоја, до несавладиве тежине, чак и за решавање у сарадњи

(Виготски, 1996). Суштина је да ће оно што у одређеном тренутку може да уради у сарадњи дете у наредном периоду моћи да уради самостално.

По мишљењу Виготског, дете је активан учесник интеракције. Оно позива на интеракцију и иницира комуникацију, али делује и на сам ток одвијања интеракције. До успешнијих ефеката сарадње и когнитивног напретка, неопходно је заједничко учешће у активностима са напреднијим вршњаком. Социјалне размене омогућавају детету да се креће у оквиру зоне наредног развоја ослањајући се на већ развијене функције.

Когнитивна социјализација у наставној пракси подразумева да ученици активно учествују у процесу решавања задатака, да је основни контекст учења сарадња (дијалог), током које постоји међусобно утицање и узајамно прилагођавање у активностима при решавању задатака.

#### **2.4. Интеракционистичке теоријске основе наставе**

Многи аутори су у својим истраживањима доказали да су квалитет интерперсоналних односа детета и особа из његовог окружења веома значајни параметри социоемоционалног и когнитивног развоја појединца. Тиме су потврђене чврсте споне квалитета социјалних односа и ефеката васпитно-образовног рада.<sup>16</sup> Међусобни односи и двосмерни обострани утицаји су реципрочни и израженији у међувршњачким односима (применом облика заједничког рада ученика долази до изражаја деловање вршњака који су, по мишљењу многих аутора, можда најутичајнији фактор у формирању личности деце и младих, важнији и од наставника и по значају одмах после родитеља) него у односима са одраслима, наставницима. Заједничким самосталним радом, дружењем и односима на релативно равноправној основи, ученици остварују своја интересовања и међусобно утичу на интересовања, ставове и вредности, стичу социјално искуство и социјалне вештине, развијају осетљивост за друге и њихове потребе, уче да сарађују и брину о другој и осамостаљују се у настави. Овим се

---

<sup>16</sup> Неке бихејвиоралне и интерперсоналне форме компететности често су поузданији предиктори школског постигнућа и прилагођавања него интелектуалне способности. Емпиријски налази, такође, показују да је социјална прилагођеност у детињству предиктор успешног функционисања појединца у каснијим периодима живота, док лоши вршњачки односи и социјално неприхватљиво понашање утичу на каснији академски, емоционални и бихејвиорални развој.

развија и пријатељство међу ученицима (однос заснован на слободном избору, узајамној привлачности, поверењу и лојалности), чиме ученици добијају још већу подршку, стичу сигурност и самопоуздање, задовољавају потребу за припадањем и афективном везаношћу.

Позиција ученика у настави битно зависи од квалитета интеракције у учионици. У интеракцији са околином, са другим особама појединац изграђује појам о самоме себи, схвата ко је и шта је. Од других добија повратну информацију о себи и укључује је у свој концепт о себи. Непосредно искуство детета је важан извор из кога оно црпи информације за изградњу свога „ја”. Ако је у породици и окружењу жељено и вољено, ако родитељи и учитељ имају поверења у његове снаге, оно ће развијати самопоуздање и обрнуто. Информације из окружења могу бити и различите, односно контрадикторне, па детету остаје да самостално, или уз нечију помоћ, закључи које су информације праве, односно које информације треба да унесе у свој концепт о себи. Роџерс сматра да узроке нечијег неприлагођеног понашања најчешће треба тражити у неуспесима из раног узраста, односно у конфликтним представама о себи стеченим у томе периоду. Из овога следи важан закључак за наставнике: не треба дозволити да ученик стекне слику о себи као неуспешном појединцу. Успех је најснажнији мотив за даљи напредак. Добра наставна интеракција се темељи на неколико значајних теоријских концепција учења и мотивације. Свакако да је утицај хуманистичких теоретичара, чија се концепција учења заснива на задовољавању појединчевих потреба и развоју његових потенцијала, највећи. Они полазе од тога да унутрашња мотивациона снага треба да буде тежња ка самоактуелизацији. Бихејвиористи сматрају да је циљ учења промена понашања што се, по њиховом мишљењу, може постићи позитивним или негативним поткрепљењем. Когнитивисти полазе од тога да је у процесу учења важна ментална организација, начин прераде и ускладиштавања информација, а очекивање успеха делује подстицајно. Присталице развојног приступа се залажу за учење засновано на интеракцији са окружујућом стварношћу, а као мотивација треба да делује настојање да се разреши когнитивна дисонанца. Д. Крстић (1996) наглашава да је когнитивна дисонанца тежња да се у социјалној интеракцији смањи тензија која извире из индивидуалних разлика у начинима веровања, мишљења и понашања увођењем више

сагласности. Кад појединац уочи да се његови судови разликују од судова у окружењу, он ће настојати да измени своје суђење и приближи га судовима осталих или ће значај садржаја који је узрок неслагања смањити и учинити мање вредним. (Д. Крстић, 1996).

Добра наставна интеракција не може се ослањати само на један теоријски приступ иако на њу највише утичу хуманистичке теорије. Она се темељи на преплитању утицаја неколике теоријске концепције. Основне интерперсоналне способности има појединац који:

- адекватно вреднује управљање жељама, намерама и могућностима других особа (друкчије се треба понашати према агресивној него према доброћудној особи);
- остварује добру интеракцију са другима и
- ступа у емоционалне односе са другима и прихвата друге.

Једна врста интелигенције, односно интелектуалних способности може код појединца бити развијенија од других, може бити и доминантна, али сви облици способности морали би код њега бити развијени у толикој мери да може бити успешан у личном и друштвеном животу. На развој способности утиче више фактора. Један од њих, и веома битан, јесте наслеђе које је основа за развој способности. Човек може да развија оно што је собом донео на овај свет. Ако неко нема музичкога слуха, он га не може вежбом стећи, па макар имао и најбоље учитеље. Међутим, од два појединца који имају приједнак музички слух више ће и брже напредовати онај који је више учио и вежбао. Развој једне врсте способности подстиче развој других. Цртањем се развијају способности не само ликовног обликовања већ и визуелно-просторне способности. Гарднер тврди да ученик најуспешније развија своје способности сопственом активношћу и то у интеракцији са предметима, појавама и другим особама и властитим размишљањем.

Да би савладао садржаје апстрактног карактера, ученик мора да савлада симболе писаног и усменог језика, а за то савладавање неопходна му је социјална интеракција, у којој је значајна улога комуникације у облику сучељавања мишљења, што подстиче развој сазнајних способности. Основне способности у оквиру појединих облика интелигенције могу се плански развијати кроз наставни процес.



Развој тих способности треба поставити као наставни циљ и разрадити га и конкретизовати на задатке. Кроз језичке вежбе може се развијати ученикова моћ убеђивања или објашњавања и тако развијати његова лингвистичка способност. Наставник за ту сврху треба да организује одговарајуће наставне ситуације. Интеракција је веома ефикасно средство за постизање тих циљева. Гарднер оштро критикује школску праксу, у којој сви ученици савлађују исти програм, јер сматра да не постоји само један општи фактор интелигенције, него да постоји мултипла интелигенција и бар седам чинилаца на основу којих појединци уче и стичу знање. Он тражи да се школски програми и захтеви прилагоде тој чињеници.

Ако нека деца имају мање развијену једну врсту интелигенције, једну врсту способности, могу имати изнад просечно развијене друге способности. Школе се у своме раду ослањају углавном на две врсте ученичких способности – на вербалне и логичко-математичке, чиме је велики део ученика озбиљно оштећен. Гарднеров модел вишеструке интелигенције подстакао је неке педагоге да се више ослањају на учење преко пројеката и да више практикују групни рад. Циљ је да школа омогући ученицима да постигну оно што им унутрашњи потенцијали омогућују. Дакле, градиво треба прилагодити урођеним способностима ученика, што ће побудити њихову радозналост и подстаћи их да и друге способности развију до могућег нивоа. Н. Сузић (2002) наглашава да Д. Гоулмен (1998) анализира интерперсоналну и интраперсоналну интелигенцију као емоционалне и социјалне способности (он користи термин компетенције). Гоулмен под емоционалном способношћу подразумева начин којим појединац управља собом, а чине је следеће компоненте:

- самосвест (свест о унутрашњим стањима, могућностима, изворима и интуицији);
- емоционална свест (познавање емоција и њихових ефеката);
- тачна самопроцена свести о властитим моћима и ограничностима;
- самопоуздање (осећај властитих вредности и способности);
- саморегулација (управљање властитим унутрашњим стањима,
- импулсима и ресурсима);
- самоконтрола (контрола ометајућих емоција и импулса);
- истинољубивост (изградња стандарда части и интегритета);

- савесност (преузимање одговорности за лична остварења);
- адаптабилност (флексибилност у прихватању промена;
- иновација (отвореност за нове идеје, приступе и информације);
- мотивација (емоционалне тенденције које воде циљу или олакшавају реализацију циљева);
- мотив постигнућа (тежња за побољшањем или постизањем највиших квалитета);
- сагласност (усаглашеност са циљевима групе или организације);
- иницијатива (спремност да се искористе указане могућности);
- оптимизам (истрајавање на циљевима упркос препрекама и неуспесима) (Гоулмен, 1998, према Сузић, 2002).

Социјална способност се дефинише као начин на који појединац управља односима, а обухвата емпатију, разумевање и подршку другима, препознавање потреба сарадника, уважавање различитости, способност уверавања, разрешавање несагласности, вођење појединаца и група, управљање променама, успостављање веза, сарадњу.

Између неких Гарднерових и Гоулменових категорија способности може се наћи доста заједничког. Гарднер сматра да су две важне компоненте интраперсоналних способности: (а) познавање властитог начина функционисања и (б) начина функционисања других, а Гоулмен каже да је важан елемент емоционалних способности управљање собом. Први сматра да је важно успоставити адекватан однос према властитим емоцијама, интересима и способностима, а други да треба тачно самопроцењивати властите моћи и лимите. Гарднер тврди да је битна карактеристика интерперсоналне способности евалуација емоционалног управљања жељама, интенцијама и могућностима других, а Гоулмен наглашава да лидерство подразумева инспирисање и вођење индивидуа и група.

Најприхваћенија теоријска схватања истичу огроман значај интеракције у одрастању, васпитању и животу уопште. Зато је неопходно више практиковати оне облике наставе који су интеракцијски најбогатији, који дају највеће васпитно-образовне (развојне) учинке. Сарадничка (кооперативна) настава се заснива на интеракцији, па је зато многи дидактичари називају интерактивном наставом. За сарадњу је кључан однос у коме се партнери међусобно једнако уважавају као личности. У односу наставник –

ученик постоји асиметрија у знању и искуству у корист наставника. То, међутим, не би требало да подразумева и асиметрију моћи, него сарадњу у којој наставник подстиче и усмерава ученика да буде активан чинилац властитог развоја. Сараднички однос је карактеристичан по комплементарности потреба и циљева наставника и ученика. Наставник води процес учења и когнитивног развоја. Ученик се труди да открива ново, а наставник треба да препозна ту откривалачку потребу и усредсреди је на стицање знања и формирање стратегија учења. У новијој дидактичкој литератури много је запажених радова у којима се аутори баве предностима сарадничке (кооперативне) наставе. П. Рудерс истиче да је сарадничко учење често усредсређено на остваривање когнитивних циљева, али сматра да су сарадничке групе мање погодне за то и да су погодније за облике подршке у интеракцији и међусобним односима. Овај аутор је анализирао резултате девет различитих студија које се баве том темом и закључио да постоје разлике између учинака кооперативног учења у развоју когнитивних способности, са једне стране, и учинака у социјално-афективном развоју, са друге стране. Међутим, упоређивања класичне (традиционалне) и сарадничке наставе показују да су резултати ове друге бољи од резултата које дају други наставни облици, па чак и индивидуално учење, што се огледа у писменом изражавању, речничком фонду, општој информисаности, успеху из математике и историје. Уз то, сарадничка настава даје знатне ефекте у оспособљавању ученика за расуђивање и критичко мишљење. Наводимо сажето Рудерсову листу процеса и предности карактеристичних за облике сарадничке наставе:

1. Дискусије вођене током сарадничке наставе и учења више подстичу развој когнитивних способности него други облици наставе.
2. Активно учешће у сарадничким групама поуздано доводи до сучељавања мишљења, идеја или информација. Ако се такве ситуације правилно искористе, то ће дати веће ефекте и допринети бржем усвајању наставних садржаја.
3. Активан разговор приликом решавања задатака у различитим облицима интеракције највише доприноси остваривању циљева учења. Једини услов је да се разговор води у пријатној атмосфери.

4. Рад у малим хетерогеним групама један је од најбољих начина за стицање нових знања. Групе не смеју да буду претерано хетерогене, јер велика разлика међу ученицима може довести до тога да се извесни кораци у процесу мишљења и развоја пропусте.

5. У групама хомогеним по знању и вештинама могу се, у одговарајућим условима, врло оригинално и креативно решавати различити проблеми. Ипак, у таквим групама ученици се могу потпуно сагласно одредити за погрешан начин решавања проблема. Цела група може да залута. Да би се то спречило, учење путем открића треба да буде основни облик рада.

6. Расправе у сарадничкој настави омогућавају ученицима да стално понављају информације, аргументе, објашњења и да их тако дугорочно меморишу и увек призову у потребном тренутку (П. Рудерс, 2003).

Неке доринесе сарадничког учења когнитивном развоју ученика наводи И. Ивић, а ми издвајамо два:

а) различитост нивоа и знања ученика омогућава плодну размену међу њима – свако на свој начин разуме неке аспекте феномена о коме се учи и тиме их извлачи у први план;

б) сукоб идеја и личности омогућава практиковање дијалога, размене, расправе и на тај начин омогућава формирање важних интелектуалних и комуникативних способности.

Две исте одлике сарадничке наставе истичу и Рудерс и Ивић: прво, ова настава омогућа сучељавање и размену мишљења и друго, она доприноси развоју интелектуалних способности. Наставник је добар ако је ученик мисаоно максимално активан, тј. ако у комуникацији више учествује, ако је интеракција богата. Колико је важна интеракција наставник – ученик, исто толико је важна и интеракција ученик – ученик, јер ту је реч о односу равноправних. Кроз сарадњу у учењу ученик се оспособљава и за сарадњу на послу (тимски рад), у друштвеном и приватном животу.

Сажето речено, кооперативно учење доприноси социјализацијско-вредносном, когнитивном и емоционалном развоју.

*а) Социјализацијско-вредносни развој*

Изградња вредносног система је социјализацијски процес и остварује се у оној групи у којој постоји активна комуникација међу члановима. У односима вршњака, у дружењу равноправних израстају различите вредносне оријентације. Ученици их међусобно упоређују и усвајају оне које су им најприхватљивије. У групама постоје узорци који некима служе као модел и чије погледе и одлике усвајају. Ту се ученици оспособљавају да схвате и прихвате другог, да другог подржавају и прихватају као сарадника, а не као ривала и конкурента. Они се уче да себе посматрају из перспективе другог.

*б) Когнитивни развој*

Учење са другом из одељења, учење у мањој групи има велике когнитивне вредности. Оно што појединац није разумео у наставниковом излагању лакше ће разумети у комуникацији са другом којег одређена област посебно интересује. Ту нема устручавања које врло често постоји кад ученик од наставника треба да тражи објашњење. Ученик се прибојава да ће наставник о њему стећи неповољно мишљење, па се опредељује за ћутање.

*в) Емоционални развој*

У емоционалном развоју, изградњи личног идентитета и стабилности подршка вршњака је изузетно значајна. Прихватање и одобравање нечијег понашања у групи једнаких веома је важно за стицање самопоуздања и једна је врста верификације одређених ставова. Подршка вршњака која је тако значајна могућа је ако међу њима постоји богата интеракција. Наставни процес заузима највећи део школског времена и у њему би требало да постоји богата међуученичка комуникација.

### **3. НАСТАВА УСМЕРЕНА НА УЧЕНИКА КАО ФУНДАМЕНТ ИНТЕГРАТИВНОГ ПРИСТУПА НАСТАВИ**

#### **3.1. Целовитост наставног процеса**

Савремени трендови у процесу образовања и реформе које се непрестано спроводе неминовно доводе до прогресивних промена. Тежи се ка томе да настава постане прогресивнија, динамичнија, ефективнија, креативнија и занимљивија, а да ученик више није само пасивни посматрач и прималац информација. Такве тенденције налажу и промене у организацији наставе у смислу тзв. унутрашње реформе наставног процеса (Пољак, 1965).

У веома разгранатом систему дидактичких модела важну улогу заузима и личносно усмерена настава, у којој је ученик у центру наставног процеса. Због тога је веома важно анализирати један ужи проблем – дидактички принцип целовитости наставе, будући да је уско повезан са принципом личносно усмерене наставе. Овај принцип је од свог зачетка имао различите приступе прихватања и интегрисања у школске системе или потпуног одбацивања. Тако се у једној групацији принцип целовитости наставе сматрао епохалном променом у дидактичкој теорији, који је олакшавао педагозима рад на проналажењу нових решења, па су му се због тога приписивали велике заслуге у настави, док су овај принцип у другој групацији најоштрије критиковали, осуђивали и приписивали му обележја која имају негативну конотацију.

У савременим реформама, у многим западноевропским земљама, о чему смо и говорили, изражена је тенденција да се на дидактичкој идеји целовитости (по узору на некадашње наставне системе, као групна настава, глобализација наставе, комплексна настава и сл.) оформи нови организациони наставни систем, па чак и као посебан дидактички процес под називом целовита настава.

За савремено друштво постаје императив да се приступи систематском обрађивању дидактичких питања према основним поставкама реформе школе и тиме оствари јаснија теоретска оријентација за практични наставни рад.

### 3.2. Ученик/учење у центру наставног процеса

Концепт према коме се учење и ученик налазе у центру наставног процеса представља срж онога што у теорији подразумевамо под целовитом наставом. Ова концепција учења упућује на начин на који је могуће учење учинити занимљивијим, лакшим и приступачнијим ученицима упркос томе што је познато да учење само по себи представља веома комплексан процес. Познато је да се учење одвија у најразличитијим условима и местима, како у школи тако и ван школе, те да одговорност за његове систематски организоване могућности, за његов развој према дефинисаним циљевима и критеријумима квалитета, као и његовим резултатима, почива на школама. Треба имати на уму да учење није готов производ, већ процес који траје (НОК, 2013).

Два приступа која омогућавају спровођење учења које ће се ослањати на исходе, стандарде и компетенције јесу холистички и интегрисани приступ. Целовитост и интегративност у настави доприносе развоју оних елемената учења који су потребни да би се код ученика пробудила радозналост и флексибилност, способност да се већ усвојена знања уопште и интегришу у шири систем, као и да се путем истраживања и трагања за местима на којима се могу пронаћи релевантне информације оне употребе тако да се постојеће знање на најоптималнији начин може структурирати. На тај начин код ученика се развија не само способност за развијање различитих стратегија учења, као и способност њихове примене у одговарајућим ситуацијама, већ и креативност и могућност критичког и апстрактног мишљења. Такође, овај процес омогућава ученицима да самостално регулишу вештине учења и компетенције којима се оно што је научено у школи повезује са свакодневним животом (НОК, 2013; Sahlberg, 2011; Fullan, 2007).

Како би процес учења могао да добије свој пуни смисао и афирмацију у школи, мора се схватити да се он мора структурирати тако да почива на претходно побројаним елементима, а не на преношењу одвојених *пакета информација* које треба научити напамет. Зато је наставу потребно планирати, узимајући у обзир интегрисане и међупредметне циљеве и садржаје. *Ново знање* треба да почива на већ постојећем

искуству и знању ученика, при чему треба водити рачуна да се прате ученикови афинитети и интересовања. Интегрисана настава, ширином приступа, управо пружа могућност да сваки ученик оствари своје потенцијале и задовољи сопствена интересовања. За повећање успешности и ефикасности учења није довољан само однос који се одвија на релацији наставник – ученик, већ цео контекст треба да буде уподобљен тако да обезбеђује пријатну атмосферу у којој се учење одвија. Ту се мисли и на физички простор (школе, учионице и када немају довољно средстава да обезбеде све *инструменте* и савремена средства која подстичу учење, увек се заједничким радом сам простор може оплеменили тако да атмосфера у учионици и школи погодује успешном учењу), на психолошки (уважавање ученика као личности, његових знања и интересовања) и на социјални контекст (подстицање на сарадњу и кооперативност кроз уважавање сваке различитости међу ученицима и наставницима). Због тога је важно да наставници стварају процесе учења и задатке који су повезани са стварним ситуацијама и контекстима: физичким, психолошким, социјалним (НОК, 2013). Само такво учење може да резултира разумевањем, знањем, флексибилношћу и саморефлексијом.

На основу својих истраживања чувени амерички психолог Бенџамин Блум својевремено је направио је поделу на образовне циљеве, и то у три домена: когнитивном, афективном и психомоторном. Когнитивни домен представља могућности ученика да обрађује и процењује информације из своје околине, афективни домен представља емотивни аспект реакције ученика на учење или при учењу и психомоторни домен представља могућности ученика за усвајање моторичких вештина. Блумова таксономија образовних циљева у когнитивном домену претпоставља 6 нивоа: знање, схватање, примену, анализу, синтезу и евалуацију. У својим истраживањима Блум је констатовао да се у школи пре свега инсистира на памћењу чињеница и да се већина тестова и оцена базира управо на провери меморисаних информација. Он дефинише више нивое од памћења информација у образовним циљевима, али инсистира да је предуслов за савладавање образовног циља вишег нивоа савладавање претходних нивоа у хијерархији образовних циљева (Савовић, 2009).

У табели су представљени образовни циљеви у когнитивном домену:



**Табела 1** Блумова таксономија у когнитивном подручју – основа за оцењивање

(Савовић, 2009, *Примена тестова знања у основној и средњој школи*)

Компетенција	Демонстрирана знања и вештине:	Захтеви којима се проверава оствареност исхода на датом нивоу:
<b>Знање</b>	опажа и именује информације; зна датуме, податке, места; зна главне идеје	дефиниши, наведи, опиши, идентификуј, покажи, означи, изабери, испитај, именуј, ко, када, где итд.
<b>Схватање</b>	разуме информацију; преводи из једног у други контекст; интерпретира податке, упоређује, разликује; уређује, групише, открива узроке; предвиђа последице	резимирај, опиши, интерпретирај, повежи, разликуј, процени, дискутуј, прошири
<b>Примена</b>	користи информације; користи методе, појмове, теорије у новим ситуацијама; решава проблеме користећи усвојене вештине или сазнања	примени, демонстрирај, израчунај, комплетирај, покажи, реши, испитај, преобликуј/модификуј, повежи, промени, класификуј, експериментиши, истражи
<b>Анализа</b>	одређује структуру; организује делове; препознаје главни смисао; идентификује компоненте	анализирај, издвој, уреди, објасни, класификуј, подели, упореди, изабери
<b>Синтеза</b>	користи старе идеје за стварање нових; генерише из датих података; повезује знања са другим областима; предвиђа закључке/закључује	преобликуј/модификуј, интегриши, замени, направи план, предвиди – шта ако, укомпонуј, формулиши, припреми, генерализуј/уопшти, поново напиши
<b>Евалуација</b>	упоређује, утврђује сличности и разлике између идеја; процењује вредност теорија и излагања; бира на основу рационалних аргумената; верификује вредност података; препознаје субјективност	процени, одлучи, оцени, провери, тестирај, измери/одмери, предложи, изабери, просуди, објасни, разликуј, закључи, компарирај, резимирај

Да би се могли остварити највиши образовни циљеви, према Блумовој таксономији, чему се тежи и чему служи интегрисана настава, потребно је да наставник уме да руководи овим процесом. У концепту интегрисане наставе наставник се посматра као професионалац у образовању. То подразумева способност наставника да правилно одреди васпитно-образовне циљеве и у складу са њима ученике води ка њиховом остваривању. Како би наставник могао да оствари ову улогу у пуном капацитету, неопходно је да буде оспособљен/обучен да одабере оптималне наставне методе за рад са ученицима или групом. То, надаље, претпоставља (у)познавање својих ученика. Од

многобројних улога које наставник има у интегрисаној настави издваја се и његова улога у стварању погодног окружења за учење, онога окружења које стимулише учење, које је богато и које је што је могуће смисленије (НОК, 2013). Како аутори наводе: „наставник разуме да ученичка активност није стварна педагошка сврха и да различите методе немају за циљ једино уношење промене у његову наставну рутину. Методе се бирају на основу спремности ученика за учење, њихових различитих стилова учења, као и прикладности за посебне садржаје. Наставник је уједно и професионалац који учи и стално се развија када планира и спроводи нове начине учења” (НОК, 2013: 14).

### 3.3. Приступ заснован на учењу

Циљеве образовања које дефинишу савремени приступи образовању могуће је постићи и у нашим школама, уз услов да се досадашња школска пракса коригује и да се учење највећим делом почне одвијати у школи, током часова и ваннаставних активности. У когнитивно-конструктивистичком учењу, које је окосница интегративне наставе, основни задатак је стварање могућности ученицима да изграде сопствене структуре знања у процесима учења, као и да науче да логички расуђују и аргуменују своје ставове (ибид., 2013). Један од основних задатака у интегрисаној настави је подржавање учења као процеса, што значи да треба водити рачуна да се настава не заснива на традиционалном моделу који подразумева репродуктивно знање и усвајање чињеница и лекција ван школе, већ на настави базираној на интерактивном приступу. Управо настава усмерена на учење као процес ученицима обезбеђује интегративност, односно отвара им могућност да између разнородних области успешно *повуку паралеле*, повежу садржаје из различитих предмета и пронађу им *заједничке именитеље*. То све у коначници има за резултат суштинско разумевање и активно грађење знања.

Због комплексности интегрисане наставе ученицима мора бити јасно шта су циљеви учења и на који начин их је могуће достићи. Зато је задатак наставника да ученицима пружи све релевантне информације како би они могли да разумеју шта се од њих очекује, које вештине треба да развију како би побољшали ефикасност учења и могли да препознају ону вештину која највише одговара њиховом стилу усвајања знања. Важно је напоменути да је од посебног значаја код ученика развити вештине за

самопроцењивање како би могли да увиде где су њихове предности, а где слабости – да би прве истакли, а последње кориговали (ибид., 2013).

Интегрисана настава и приступ заснован на учењу, у већој мери у односу на остале, ставрају услове за постизање унутрашње мотивације ученика, што подразумева један виши ниво у посвећености ученика учењу. То обезбеђује постизање бољих резултата ученика и остваривање задатих стандарда и исхода. Унутрашња мотивација ученике не само да у образовном смислу оснажује, већ и у социјалном на начин који им обезбеђује лакше социјално повезивање. Осим за ученике, интегрисана настава има значајне предности и за наставнике. Она, кроз заједнички рад и подучавање, омогућава наставницима да боље упознају своје ученике, њихове потребе и начине учења, што доприноси успешнијем и ефикаснијем учењу. У интегрисаној настави садржај предмета није основни циљ учења, већ представља „инструмент за структурну организацију чињеница и информација, њихово ревидирање, повезивање и интеграцију. Уместо да се уче као фрагментирани информације или хронолошки представљени догађаји, предметни садржаји су узајамно повезани, без обзира на то да ли потичу од једног или више различитих предмета. Овај приступ ствара претпоставке да ученици разумеју феномене као узајамно повезане и међусобно зависне. Феномени се уче, објашњавају и разматрају тако што се комбинује перспектива из различитих предмета у школи, домена знања и начина размишљања” (ибид., 2013:15). То ствара могућност за развијање сопствених когнитивних стратегија, као и аналитичност, способност логицирања, уопштавања и закључивања код ученика (Zimmerman, 2002). Дакле, учење се схвата као могућност за напредовање и изградњу знања, вештина и ставова, а улога наставника је да у том процесу оснажи и подржи ученика у његовим настојањима да се развија и напредује. Како би се ови циљеви остварили, у процесу учења и наставе неопходно је користити различите типове интерактивног учења. Интерактивно учење омогућава ученицима да своје претходно искуство и знање ставе у функцију садашњег учења, да прикупљају, састављају и повезују кључне информације у свакој ситуацији независно од *школског контекста*. Овај метод унапређује и појачава ученичке потенцијале (ибид., 2013).

На основу свега до сада наведеног, може се рећи да приступ усмерен на учење захтева комуникацију међу наставницима у сваком појединачном сегменту учења. Такође, комуникација и сарадња између наставника и ученика неопходна је да би процес учења био успешан. Дакле, интерактивност између свих актера учења обезбеђује ефикасност учења и суштински је фактор од кога зависи достизање дефинисаних стандарда и исхода учења. Интерактивност у процесу наставе такође оснажује самопоштовање и идентитет ученика и како ученике, тако и наставнике *упућује* на саморефлексију и преиспитивање. „Рад са другима у оквиру смислене и усмерене сарадње помаже ученицима да реорганизују своје вештине и предности, као и оне области које могу да се поправе како би се усмерили у учењу и сопственом животу. Они уче да разматрају и процењују свој напредак и да заснивају своје активности и изборе на самопоуздању и вери у сопствене способности” (ибид., 2013: 16). Активно учење и активна партиципација у сопственом учењу и процесу учења отвара могућност ученицима да развију потенцијале и остваре своје капацитете (Ивић и сар., 2001). Интерактивност и интеграција, упркос примедбама које се могу чути, не повећавају обим посла наставника, не унижавају значај предмета нити га своде на игру и забаву, умањујући му вредност „ако се настава и учење разумеју и међусобно допуњују као интегрисани, инклузивни и холистички процес учења” (НОК, 2013:16).

*„Постоје неке базичне вештине и кључни садржаји који се најбоље уче уз коришћење традиционалних метода, као и ситуација за учење које захтевају ефикасне, економичне и безбедне начине имплементације од стране наставника. Понекад добра настава може да се унапреди коришћењем нових начина за употребу традиционалних метода фронталне наставе. На пример, фронтална настава и предавања могу да се организују на интерактиван начин, са питањима, коментарима или малим задацима који захтевају активно слушање, размишљање и учествовање. Наставници би требало, као професионалци, да прилагоде начине учења како би на најбољи начин могли да комбинују потребе и спремност ученика да уче, са контекстом и садржајем различитих ситуација у којима се учи” (ибид., 2013: 7).*

### 3.4. Приступ заснован на компетенцијама

Реформа образовних система у свету, а и код нас, донела је промену концепције на којој почива систем образовања, а која се огледа у настојању да настава и образовање буду засновани на исходима и компетенцијама. Основна идеја којом су се теоретичари руководили била је повећање продуктивности образовања. Проблем који је требало решити односи се на мерљивост компетенција, односно на могућност њихове квантификације, што се покушало превазићи (и донекле је превазиђено) креирањем PISA тестова, односно спровођењем тестова који мере образовна постигнућа ученика.

У основи концепта образовања заснованог на компетенцијама стоји промена до сада доминантне парадигме, према којој је садржај био у центру учења и образовања, у приступ који ће младима омогућити да „оспособљени” функционалним знањима закораче у свет рада. Према томе, компетенције представљају знања која су „функционално интегрисана” и, као што аутори наводе, дефинишу се „као сет вештина, вредности и ставова који се испољавају као способност особе да одговори на неки изазов или захтев у датом контексту” (НОК, 2013: 17). Дакле, приступ заснован на развоју компетенција уграђен је у сонову интегрисане наставе, па је развој компетенција један од основних задатака у интегрисаној настави.

Интегрисана настава базирана на развоју компетенција, такође, почива на холистичком приступу и претпоставља организовање наставе на начин који ће ученицима омогућити да развију не само интелектуалне вештине, већ и социјалне и афективне. Аутори сматрају да се компетенције развијају кроз искуство које подразумева ангажовање не само когнитивне сфере већ и кроз искуство које се односи на критичку (само)рефлексију. У том смислу, сами подаци и чињенице, њихово механичко усвајање и способност њихове репродукције не могу се називати компетенцијама, јер та врста знања, сама по себи, не представља функционално знање. Знање је функционално и може се превести у компетенције само ако је израз комплексног процеса током којег долази до развијања различитих аспеката личности, чему нарочито погодује настава ослоњена на интегративни приступ (ибид., 2013). Такав приступ подразумева да наставник процес учења води тако да активира ученике на

размишљање, на кооперацију и сарадњу са другим ученицима и наставницима, на способност функционализације претходних знања, искустава и садржаја из различитих предмета, њихово повезивање и смештање у адекватан контекст (ибид., 2013: 21) У таквој, интегрисаној настави, ученици се подучавају и воде кроз процес образовања како би успешно овладели знањима и вештинама потребним за функционисање у „стварном свету”, као и како би формирали ставове који ће бити у складу са фундаменталним друштвеним вредностима на којима почива савремено друштво. Стога је, како аутори наводе, значење термина компетенција сублимација неколико појмова: примењивог знања, вештина, вредности, ставова и уверења.

Европска унија, као и многе друге институције међу којима су и Светска банка, OECD, UNESCO, баве се дефинисањем компетенција и начином на који оне могу постати део системских решења европских образовних система. Тако су на нивоу ЕУ, у документу *Образовање и обучавање 2010*<sup>17</sup>, дефинисане кључне компетенције које представљају окосницу такозваног целоживотног учења. Радна група Европске комисије се пре доношења овог документа бавила дефинисањем и издвајањем кључних вештина и знања која су потребна грађанима за оптимално функционисање у свету који се непрестано мења и развија. Такође, једно од фундаменталних питања било је везано за проналажење начина на који издвојене вештине могу бити интегрисане у курикулум учења (European Commission, 2004: 3). У документу *Образовање и обучавање 2010* дефинисано је осам кључних компетенцијаи то: 1) комуникација на матерњем језику; 2) комуникација на страном језику; 3) математичка писменост и основна технолошка знања; 4) дигиталне компетенције; 5) компетенције за успешно учење; 6) интерперсоналне компетенције потребне за живот у грађанском друштву; 7) предузетништво и 8) свест о различитим културама и начинима њиховог изражавања (ибид., 10). Следи кратак опис ових компетенција (ОНК, 2013: 19–20).

***Комуникација на матерњем језику*** је способност да се изразе и протумаче појмови, мисли, осећања и чињенице у усменом и писменом облику (слушање, говор, читање и писање) и да се на адекватан и креативан начин успостави језичка интеракција у

---

<sup>17</sup> European commission: Directorate-General for Education and Culture. Implementation of "Education and Training 2010" work programme, Working group B "key competencies". Progress Report November 2004.

бројним друштвеним и културним контекстима: у образовним доменима, на послу, код куће и у слободном времену.

**Комуникација на страним језицима** подразумева исте димензије комуникације као комуникација на матерњем језику. Способност комуницирања на страним језицима такође захтева вештине као што су медијација и интеркултурално разумевање. Ниво компетентности појединца варираће дуж четири димензије (слушање, говор, читање и писање) у различитим страним језицима и биће у складу са друштвеним и културним наслеђем појединца, његовим потребама и интересовањима.

**Математичка компетентност** и основне компетенције у природним наукама и технологији. Способност да се развије и примени математичко мишљење да би се решавали проблеми у свакодневним ситуацијама, као и способност да се користе математички начини презентовања (формуле, модели, табеле, графици).

**Компетенција у науци** подразумева способност и спремност да се научна знања и методологије користе у објашњавању света природе, а компетентност у технологији да се ова знања и методологија примене како би се природа ставила у службу људских жеља и потреба.

**Дигитална компетенција** представља способност да се информационе технологије поуздано и критички користе за рад, слободно време и комуникацију. Ова компетенција односи се на вештине управљања информацијама и комуникацију преко интернета.

**Учење како се учи** јесте способност да се организује и управља сопственим учењем, индивидуално или у групи. Укључује свест о сопственом учењу и потребама и способност да се савладају препреке да би се процес учења одвијао успешно. Компетенција обраде и усвајања нових знања и вештина, као и њихова примена у различитим контекстима: на послу, код куће, у образовању. Мотивација и самопоуздање су најважнији делови ове компетенције.

**Социјалне и грађанске компетенције** су личне, интерперсоналне и интеркултуралне компетенције, које обухватају све облике понашања којима појединац мора да овлада

да би на ефикасан и конструктиван начин могао да учествује у друштвеном животу и сфери рада, као и да решава конфликте када је то потребно. Грађанска компетенција омогућава појединцу да активно учествује у грађанском животу и она је заснована на знању о друштвеним и политичким концептима и структурама.

*Смисао за иницијативу и предузетништво* односи се на способност појединца да претвори идеје у акцију, да сам покрене неку промену. Укључује креативност, иновације и спремност на ризик, као и способност да се планира и управља пројектима да би се остварили циљеви. Способност да се на радном месту и у свакодневном животу искористе различите могућности.

*Културна свест и експресија* представљају уважавање креативног изражавања идеја, искустава и осећања кроз различите медије: музику, покрет, литературу и визуелну уметност.

Уважавајући овај списак кључних компетенција, може се у било ком образовном систему развити и утврдити које компетенције одговарају конкретним потребама и приоритетима, такође, конкретног система образовања. Креирању програма развоја компетенција погодује приступ заснован на интегративној настави, јер компетенције заправо представљају један од интегративних чинилаца наставног програма, који значајно доприноси холистичким (уместо механичким) процесима у учењу и образовању (ибид., 2013).

### **3.5. Међупредметни аспекти – тематски приступи учењу и настави**

Основни задатак образовања јесте да ученике оспособи знањима, умењима, вештинама и ставовима који им могу помоћи да складно функционишу на личном и професионалном плану. То је нарочито важно истаћи у данашњем информатичком свету, у коме се под утицајем убрзаног развоја технологије „време трајања знања” све брже скраћује. Како би знање добијено у школи постало функционално и одговорило потребама човека у модерном друштву, потребно је, пре свега, концепт наставе и учења прилагодити циљу који се жели постићи. То значи да је најефикаснији начин долажења



до овог циља конципирање наставе и учења на принципу међупредметног повезивања и интердисциплинарног приступа. Интегрисана настава у свом концепту садржи принцип повезивања различитих предмета и дисциплина како би се на логичан и разумљив начин изучила нека тема или феномен. У пракси, интегрисани приступ учењу значи да су теме и тематске јединице широко постављене како би се садржаји из различитих предмета могли у њих уклопити. На тај начин се обезбеђује флексибилност у настави, што ученицима отвара могућност коришћења различитих стратегија учења, кооперације, тимског рада и коришћење разнородних метода којима се повећава ефикасност учења (НОК, 2013). Такав приступ настави омогућава да се један феномен или проблем посматра из различитих перспектива и из перспективе различитих предмета, што доприноси дубљем знању и разумевању, како код општег знања, тако и код посебног предметног знања (ибид., 2013). Интегрисаном наставом се заправо обезбеђује оно што се у литератури назива *целовитост наставе*, с идејом да знања добијена у школи на најбољи могући начин могу бити функционализована. Такође, на тај начин се омогућава ученику постизање највишег степена саморегулације, што је комплексан и тежак задатак (Дрискол, 2005).

Интегрисана настава може обухватити различите нивое знања и бити организована на различитим ступњевима. То значи да интеграција садржаја може да обухвата велика подручја која у појединим случајевима обухватају велики опсег знања. На тај начин се успостављају мреже знања и ствара претпоставка коришћења свих доступних ресурса и информација који се могу користити да би се до знања дошло, „тако да ученик има могућност да искуси повезаност између знања и информација, чак и ако се односе на различите аспекте стварности” (НОК, 2013). Интеграција се, такође, може односити и на мање целине и делове, чак унутар само једног предмета, јер интердисциплинарност, као принцип на коме овај вид наставе почива, то омогућава и обезбеђује. Коришћењем овог приступа, нарочито путем тематског повезивања садржаја из различитих предмета, као што смо већ нагласили, јача развијање компетенција и усмеравање учења ка унапред дефинисаним исходима. Тематски приступ настави и учењу представља најбољи начин припреме ученика за практиковање наученог у стварном свету, будући да начин на који је тематска настава замишљена захтева својеврстан ученички

ангажман током целог процеса наставе и учења. Осим ученичког ангажмана, тематско планирање наставе и од наставника тражи упућеност на ученика, па је сарадња међу њима део природног процеса учења без кога је овај процес немогуће успешно окончати. Сарадња између наставника и ученика је природна и има суштински значај (ибид., 2013).

Корист од тематског приступа настави је вишеструка и, како аутори наводе, она се односи на неколико битних могућности (ибид., 2013: 26):

- повезивање информација и знања која ученик стиче на различите начине и из различитих извора, што успоставља и обогаћује значај важних концепата у образовању и у обликовању ставова и вредности;

- успостављање различитих повратних информација између искуства стеченог у породици, заједници и култури, с једне стране, и учења у школама, с друге стране, при чему се интегришу знање и вештине стечене у школи са ситуацијама у свакодневном животу;

- постепена изградња знања кроз учење попут детекције и интерпретације;

- посматрање истог проблема, феномена или идеје из различитих углова и на различите начине, што помаже успостављању система различитих концепата и значења.

Интегрисани тематски приступ учењу и настави омогућава наставницима да користе широк спектар метода и техника које се користе у савременој настави како би се постигла што боља ефикасност у учењу. Пре свега, ту се мисли на интерактивну наставу, пројектну наставу, комбиновање класичних предавања са неком интерактивном техником, учење путем истраживања и откривања, учење у групи или тиму (кооперативно учење) и слично. Такође, овај приступ даје могућност наставницима да унапред планирају курикулум и унесу га у званична документа школе. На тај начин је могуће повезивање школе са породицом ученика, локалном средином, ужом и широм друштвеном заједницом, чиме се не задовољавају само потребе ученика већ и потребе локалне и шире заједнице. То школе чини *конкурентним* и *видљивим* јер

постају конструктивни учесници у различитим темама и пројектима. „На тај начин, школа постаје жив центар у локалној заједници; центар где се одвија учење и напредак и где заједница ствара своје будуће ресурсе” (ибид., 2013: 27).

## 4. ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКИ АСПЕКТИ ИНТЕГРАТИВНЕ НАСТАВЕ

### 4.1. Системско-теоријске основе интегративне наставе

Системски приступ је комплексан и стоји у основи интегративне наставе. Он подразумева интеграцију делова система која се појављује у неколико различитих облика: *целокупност* (спајање мноштва елемената у целину по некој заједничкој особини), *комплексност* (степен сложености при интеграцији елемената у оквиру научне дисциплине), *уређеност* (уношење реда у сложени комплекс елемената, *повезаност* (интерактивно деловање елемената у оквиру целине) и *организованост* (функционално деловање сваке компоненте система ради остваривања постављених задатака). Систем је целовито јединство у коме су савршено синтетизовани обједињени елементи који га чине (Вилотијевић, 2006: 18–19).

Системски приступ подразумева да унутрашња целовитост система води ка настајању особина које не поседују његови појединачни елементи; да систем као целина не може бити сведен на механички збир појединачних компоненти које улазе у његов састав; да у основи међусобне повезаности елемената стоји закон који објашњава њихову уређеност, организацију, структуру и релативну стабилност; да међусобна повезаност елемената и њихова структурна међузависност утичу на развој и понашање система.

Синергетика или спајање делова система је такође појам који карактерише интегративну наставу, а представља једну врсту повезивања самосталних система да би се остварили заједнички циљеви. На међународном Московском синергетском форуму, одржаном 1996. године, предложено је целисходно коришћење синергетике у школском образовању, јер се уз њену помоћ могу изменити не само садржаји него и методе наставе. Предложено је да се инструктивне методе које се користе приликом „преношења” знања спајају са методама конструисања у индивидуалном и колективном мишљењу и свести, што треба да буде резултат заједничке стваралачке интеракције у групи која учи. Сврха ових предлога је да се настава учини стимулативнијом, јер се

сматра да у таквом раду појединац сарађује сам са собом, а и са другима (Вилотијевић, 2006: 20).

Процес организације наставе представља системски организован процес, а систематичност је један од основних постулата на којима се она заснива. Појам систематичности се у општем смислу може тумачити као таква целина у којој су сви делови одређеним следом и везама међусобно повезани. Под интегралношћу наставе подразумева се остваривање захтева (принципа) да сви елементи наставног процеса, као што су садржајни, психолошки, сазнајни, социјални и организациони, буду функционално повезани и да чине једну усаглашену целину. Зато се каже да је целовитост основ структурирања и основни принцип теорије система. Системски приступ омогућује да се, на основу познавања компоненти и природе веза међу њима, сагледа суштина система, да се открију његове одлике, понашање и развој у целини. Када се посматра наставни процес као систем, није добро ако се његови елементи – циљ, садржај, наставне методе и организациони облици – посматрају сами за себе, него у узајамној зависности. Тако се наставни процес као појава сагледава у свој својој сложености и целовитости. Наставану методу не треба посматрати изоловано, него увек у вези са градивом које треба обрађивати, утврђивати, систематизовати. Најбоља наставна метода је она која је најефикаснија у конкретној наставној ситуацији (зависно од садржаја, циља, састава ученичке групе, расположивих наставних медија).

#### **4.2. Појам интегративна настава и интегративни приступ настави**

Појам интегративна настава у литератури може се дефинисати кроз различите одреднице. Најчешће су то појмови: целовитост наставе, скупна настава, концентрација корелација наставе, комплексни систем и др. Објашњења ових појмова су готово идентична или врло слична. Према Енциклопедијском рјечнику педагогије (1963 према: Вилотијевић, 2006: 24), издвајају се:

*Концентрација наставе* – дидактички појам, настао средином деветнаестог века, који означава настојање да се уклоне негативне последице предметног система наставе. Захтев је био да се програми редуцирају, а настава концентрише на оно што је битно.

Појам концентрација се ширио, па се тако говорило о идејној, психолошкој, етичкој, персоналној, објективној, субјективној, енциклопедијској, методичкој концентрацији и многим другим њеним видовима.

*Корелација наставе* означава функционално повезивање свих битних компонената наставног процеса у хармоничну целину ради формирања јединственог погледа на свет. Овом објашњењу из Енциклопедијског речника педагогије треба додати и да се у пракси под корелацијом наставе најчешће подразумева повезивање наставне грађе из сродних наставних предмета ради рационализације наставног времена и обједињавања обраде оне грађе у којој има доста заједничког (на пример математика – физика, биологија – хемија).

*Скупна настава* је заједнички назив за разне реформске правце у Немачкој и Аустрији крајем 19. и почетком 20. века, који су тежили да отклоне слабости предметне наставе старе хербартовске школе. Појави тих праваца допринеле су промене у неким наукама засниване на захтеву за целовитошћу свега у природи, друштву и људској свести. У биологији је окосница била животна заједница (биоценоза), у математици теорија скупова, у географији принцип регионалности, у социологији теорија социјалних целина. У наставној пракси се тежило томе да се наставни садржај не обрађује по предметима, него по широким заокруженим тематским целинама из природног, друштвеног, производног и другог амбијента. Назив скупна настава увео је Б. Ото који је, како се наглашава у Енциклопедијском рјечнику педагогије, поставио следеће захтеве за извођење ове наставе: успоставити непосредан контакт између школе и живота, разбити претерану предметност у настави, садржајем наставе обухватити актуелна питања, повећати улогу ученика при избору садржаја, успоставити блискији контакт између наставника и ученика и ослободити духовне стваралачке снаге ученика.

*Комплексни систем* је био специфичан начин организације наставе у Совјетском Савезу после Октобарске револуције. Основне карактеристике тога система су: укидање предметне наставе и обрада целовитих животних проблема или комплекса, укидање 45-минутног наставног часа, непосредно укључивање ученика у производни рад (лабораторијско-бригадни систем). Неоспорно је да се интеграција у образовању

остварује ако су садржаји, методе и облици рада у једном типу школа (на пример, основних) подређени јединственом циљу васпитања и образовања. Но, то је основни, али не и довољан услов за интеграцију. Још важније од тога је да настава буде интегрисан процес и да буде подређена стварању целовите слике света у главама ученика, што је циљ интеграције. Средства за остваривање тог циља су сродни садржаји различитих предмета, које наставник повезује у једну целину и целовито их тумачи ученицима. Резултат таквог рада је интелектуални и морални развој ученика и њихова оспособљеност да збивања и појаве у окружењу посматрају у међусобној условљености и повезаности (ибид., према: Вилотијевић, 2006: 24–26).

Стицање знања које ће бити функционално захтева интегративни приступ. То значи да се сваком проблему или теми прилази тако што се посматра и проучава са свих аспеката (прикупљање податке из различитих извора, предмета или дисциплина). Такво учење и поучавање обухвата различите дисциплине истовремено, следи природну животну ситуацију, у којој се неки појам истовремено посматра као биолошка и историјска појава са неким математичким, ликовним и материјалним својствима.

„Покушаји повезивања учениковог процеса учења из различитих дисциплина у целину која објашњава неку појаву, појам, средишњу мисао или тему називају се различитим именима, која углавном имају исто или слично занчење. То су:

- интегрисано поучавање
- интердисциплинарно поучавање
- интегративно поучавање
- холистичко (целовито) поучавање
- интегрисани курикулум
- интердисциплинарни курикулум
- мултидисциплинирани курикулум
- интегрисане тематске јединице
- интердисциплиниране тематске јединице
- теме
- корелација (садржаја, појма)
- тематско поучавање

- тематска настава
- поучавање пројектима
- тематско планирање
- интердисциплинирани тематски план” (Чудина-Обрадовић, Брајковић, 2010: 22).

Различити називи за такав целовити облик поучавања односе се на интегративно поучавање које можемо дефинисати као планирање и организовање поучавања у којем се међусобно повезују различите дисциплине, подручја и предмети ради постизања дубоког разумевања одређеног садржаја и истовременог овладавања вештинама природних и друштвених наука, језика, математике, уметности, као и вештинама критичког и креативног мишљења (ибид. 2010: 23).

Постоје два правца интеграције:

- интеграција као принцип организовања савремених образовних система;
- интеграција садржаја да би ученици формирали целовит поглед на свет.

Интегративни циљ наставе је васпитање ученика као друштвено комуникативне, интелигентне, слободне, развијене и одговорне личности (према људима у окружењу и природи). Знања и вештине које ученик стиче у школи требало би да буду засновани на принципу целовитости, што се испољава у мишљењу, емоцијама, поступцима и понашању. Тако заснована настава доприноси развоју различитих ученикових потенцијала – интелектуалних, уметничких, социјалних, телесних и др.

Лејк (1994) појмовно одређује интегративну наставу кроз седам тачака:

- опсежна истраживања знања из различитих предмета о појавама из дејег животног окружења;
- скраћене путеве кроз предмете који (путеви) обједињују различите елементе наставе у логичне целине које одражавају животну реалност;
- јединствено схватање заједничке окоснице у знању која подстицајно делује на изналажење нових односа, стварање нових модела, система и структура;
- примењену методологију и језик више предмета ради преиспитивања главне теме, проблема или искуства;
- комбиновање више школских предмета у један активан онако како деца савладавају предмете у животној реалности сливањем у јединствену активност;



- нови начин размишљања;
- образовање за трансфер знања коришћењем мисаоних модела (Лејк 1994, према: Вилотијевић, 2006: 31).

Сматрамо да је интеграција изузетно важна, јер она доприноси интелектуалном развоју ученика, оспособљавању за целовито доживљавање и схватање света, као и развоју свести за конструктивно решавање проблема различитих нивоа сложености. Када заврши своје школовање, ученик мора бити у могућности да перципира свет као јединствену целину сачињену од међусобно чврсто повезаних елемената. Неопходно је да се схвати однос човек – природа, човек – друштво и човек – човек.

На питање шта је потребно и могуће интегрисати, намеће се одговор да треба интегрисати садржаје који говоре о објективним појавама окружења и разним врстама човекове делатности. Потребно је објединити знања о научним појмовима, законима, теоријама, системима активности. Сматра се да интеграција у образовању захтева да се споје традиционално предметна настава, систематизована у оквиру конкретних наука, и непредметна, интердисциплинарна настава.

Питање како остварити интеграцију је веома значајно. Н. Ј. Кузњецова и М. А. Шаталов у својим истраживањима сматрају да савремено образовање треба да осликава не само унутарпредметни него и међупредметни карактер, да буде оријентисано ка повезивању више предмета или међупредметну интеграцију. А. С. Бетујев истиче значај интердисциплинарних веза и предлаже да се садржаји повезују не само унутар предмета који припадају природном подручју него и повезивањем садржаја природног и хуманистичког подручја (Вилотијевић, 2006: 36–37). Окосница за интеграцију је увек одређени глобални проблем, који се тешко може сместити у уске оквире неког појединачног предмета. Услов организације овакве наставе је припрема и реализација часова на начин који обезбеђује мотивацију ученика за даље учење и истраживање појава које су предмет поучавања. Основа за интегрисани (спојени) час може бити проблем, теорија, метода или објект проучавања. То могу бити одабрани садржаји, знања, вештине, вредносне оријентације, историја, географија, религија и др.

Међу ауторима постоји знатан степен сагласности о облицима интеграције наставе. Већина говори о три облика интеграције:

- потпуном (подразумева се спајање различитих наставних садржаја у јединствену тему);
- делимичном (када се из наставног материјала изабери одређена поглавља у којима има додирних тачака и сличности, па се она заједнички обрађују);
- блоковском (израђују се појединачне теме које су самостално програмиране или се издвајају делови заједничког програма за интегративну обраду).

Наставник одлучује који ће начин користити после проучавања програма. Многи од њих, на шта указују примери из школске праксе, саветују да се интеграција започне применом блоковског облика, који би се реализовао у једном тромесечју, полугодишту или током читаве школске године.

О областима које треба спајати постоји начелна сагласност међу наставницима. Већина сматра да на интегрисаним часовима треба обрађивати сродне садржаје из различитих предмета, полазећи од њихове логичке повезаности.

Истакли смо због чега је потребно примењивати принцип целовитости (интегративности) наставе, али смо истовремено нагласили да се и дисциплинарни приступ не може занемарити због неопходности да се научне законитости темељније и систематичније проучавају. Наставник који је стручно, дидактичко-методички припремљен знаће да одреди који је приступ у савлађивању одређених делова програма погоднији и приступачнији ученицима. Сама структура наставног часа, која је прилагођена разредно-часовном систему и узрасту ученика, видно се разликује у нижим и вишим разредима и не даје исте могућности за примену интегративног приступа. У оба случаја, настава је организована по предметима, али је у нижим разредима она више усаглашена и природно обједињена (све предмете предаје један наставник).

Полазиште у интегративној настави представља проблем који треба целовито обработити, па је самим тим и учење усмерено на њега, а не на предмет. То подразумева да настава не буде предавачког карактера, у којој се задатак ученика своди на рецепцију онога што је изложио наставник, него интерактивни процес, у коме

наставник и ученик и ученици међусобно сарађују, откривају познате и непознате чињенице, истражују, испитују и савлађују предвиђено градиво.

За разлику од предавачке наставе, где је главна активност наставника усмерена на преношење знања, тумачење, објашњавање појава, давање примера, проверавање да ли су ученици разумели градиво и јесу ли га запамтили и усвојили, интегративна настава захтева другачији приступ наставника. Током интегративне наставе, наставник ученику не нуди готова, сервирана знања, чињенице и непосредна објашњења, већ је његов превасходни циљ да омогући ученицима самостално долажење до спознаје о чињеницама и појавама. Ученик ће истовремено стицати знања и вештине и активирати и развијати своје мисаоне способности (вештине, анализе, синтезе, генерализације, упоређивања, закључивања), па и оно што се данас назива метакогнитивним вештинама (вештине планирања, праћење властитих резултата и размишљања о постигнутом). Главна наставникова активност је планирање и организација ученикових активности: планирање садржаја, времена, места, извора и материјала које ће ученици користити. Истовремено се мења и активност ученика. Она више није само учење, памћење, разумевање и репродукција наученог, већ највећим делом самостално, усмерено, организовано и контролисано истраживање, дакле самостална активност тражења одговора на одређена питања.

Можемо закључити да су главна обележја интегративне наставе следећа:

- садржај учења се односи на опипљиве и реалне теме и појмове из свакодневног живота и окружења ученика.;
- групишу се појединачна знања у обједињену целину;
- повезивује се садржај учења са практичном применом;
- наставник и ученик сада имају равноправне улоге и теже истом циљу (ученик ради самостално, док му наставник помаже, усмерава, планира и обучава);
- провера наученог се не врши искључиво тестирањем или испитивањем ученика, већ се мери напредак и то колико су ученици оспособљени да у новим, другачијим ситуацијама и околностима примене научено;
- даје се предност разумевању у односу на просту репродукцију;

- ученицима се даје више времена, а избегавају се временска ограничења на путу ка усвајању најважнијих појмова;
- ученици су мотивисани да приступе темељнијем учењу и усвајању битних, суштинских појмова, као и да одвоје битно од небитног.

### **Пример интегративне наставе из предмета *Природа и друштво***

Неки предмети су изразито интегративног карактера, јер обједињују садржаје из различитих дисциплина. Такав је и предмет Природа и друштво (Моја отаџбина), који обухвата садржаје из историје, географије, биологије, физике, хемије и др. У наставном програму од првог до трећег разреда изучавају се следећи садржаји: облици рељефа у окружењу – низије, котлине и планине (географија), биљни и животињски свет копнених животних заједница (ботаника и зоологија), понашање материјала у води у различитим течностима, промене при загревању и хлађењу течности, кружење воде у природи (хемија и физика). Садржаји предмета Природа и друштво су подељени у пет наставних тема: природа – човек – друштво, кретање у простору и времену, наше наслеђе, материјали и њихова употреба и људска делатност.

У упутству за реализацију наставног програма изричито је наглашено да је за изучавање природних појава врло значајно проблемско структурирање садржаја, јер то подстиче радозналост и интелектуалну активност деце. При томе, предност треба давати истраживачким активностима заснованим на чулном сазнању, експериментима и интеракцији са физичком и социјалном средином. Зато се успешни наставници најчешће и одлучују за интегрисани тематски приступ. Углавном се оријентишу ка садржајима који се односе на више наставних области. Корелацију је пожељно остваривати на свим нивоима – предметном, разредном и међупредметном. Предмет Природа и друштво омогућава корелацију са знатним бројем дисциплина и предмета, тако да је идеалан за реализацију интегрисане наставе. Он садржи две врсте циљева: оне који су експлицитно наведени у самом програму, али и оне којима је наглашена васпитна страна наставе. Они се реализују одабраним садржајима тако да буде повезано више научних у области у целину. Практично се остварују кроз оперативне задатке и

активности и треба да допринесу стицању умења и навика, развијању вештина и формирању ставова о екологији, демократији, здрављу и технологији. Овим се још једном може закључити да је предмет Природа и друштво једна веома погодна област за интегративно поучвање, јер је и сам по себи интегративан.

Наставни програм, наставници у већини случајева реализују по тематским целинама, без обзира на то да ли је реализација била интердисциплинарна или у оквиру једног предмета. Због тога је веома битно да добро проуче програме, нарочито циљеве и задатке и да према њима бирају садржаје. Учитељ је у повољнијем положају од наставника да примењује интегративни приступ, јер организује комплетну наставу у свом разреду. Ово се посебно уклапа са концепцијом рада допунске наставе на српском језику у дијаспори. То што је програм дат по предметима, учитељу не мора да буде обавеза да се стриктно придржава распореда часова диктираног наставним планом. Ако одређена наставна ситуација то захтева, он може спајати часове, правити блокове да би заокружио грађу у једну логичку целину и тако боље искористио створену атмосферу и заинтересованост ученика. Градиво тако неће бити растављено на ситне делове, деловаће целовито, а самим тим ће бити ближе ученицима. Тиме би био задовољен и захтев гешталтиста који оправдано истичу да је целина носилац значења. Тако се рационализује наставни процес, избегавају се „преклапања” истих садржаја у различитим предметима, штеди се време и енергија и ученика и наставника.

Најважнији услов за примену интердисциплинарног приступа је одговарајуће планирање наставника. Градиво треба планирати по тематским целинама, које обједињују сродне садржаје из различитих предмета. Међупредметне границе не би требало да буду границе у организацији наставног процеса. Наставник сам мора да оцени који су садржаји сродни и логички повезани да се могу успешније заједно обрадити и тако допринети да се неки појам боље и целовитије сагледа и схвати.

#### **4.3. Тематске целине – основа за интегративну наставу**

„Интеграција образовних садржаја није само тенденција него и пракса у савременим школским системима” (Вилотијевић, 2006: 43). У свим европским земљама се овом питању даје посебан значај.

Анализом школских програма може се увидети да образовање треба да буде засновано на интегрисаном наставном програму, у коме постоји хоризонтална и вертикална веза између различитих наставних предмета, који чине шире образовне области. Запажамо да образовни системи све више добијају карактеристике једне сложене и комплексне целине, која се састоји од појмова, чињеница, процедура и система појмова.

У нижим разредима основне школе све чешће се примењује интегративни приступ настави. То подразумева тематско повезивање разноврсних појмова и научних области. За нас је најважнији да се садржаји структурирају око ширих сазнајних целина. Ученицима је дата функција да развијају своје унутрашње потенцијале тако што ће увиђати узрочно-последичне везе и односе међу појмовима, откривати, запажати, дискутовати, супротстављати ставове и мишљења, давати критички осврт, а тиме и објединити стечена знања из више научних области. Њихово знање мора бити и применљиво у различитим животним околностима и ситуацијама. Тиме је избегнуто да ученици буду само пасивни посматрачи, већ постају активни учесници у наставном процесу и у свом сопственом интелектуалном развоју.

Тематски приступ настави – учењу омогућава ученицима да свеобухватније и шире сагледавају одређене појмове, да их систематизују и повезују. То помаже њиховом сазревању и спознајним функцијама, које су обogaћене продуктивним и трајнијим знањем. Као што је и истакнуто у стручној литератури, интегрисани програм не искључује могућност проучавања одређених појмова и образовних садржаја кроз наставне предмете. „Укидање наставних предмета ишло би на штету аналитичког приступа садржајима, а тиме и на штету интегрисане наставе, јер је познато да успешна интеграција долази после темељне диференцијације” (Вилотијевић, 2006: 44).

Прописани наставни програми садрже одреднице у којима се истиче да сваки предмет треба да задржи своје карактеристичне особености. У пракси се може уочити да ученици у нижим разредима најпре проучавају почетне појмове, који нису директно повезани са другим научним областима (почетно писање и читање, уочавање појмова, веза и односа, математика и др.). Они стичу базична знања, упознају основне појмове, стичу вештине и увежбавају моторику. То им у каснијим фазама школовања може

значајно помоћи у томе да усвојене појмове повежу са другим предметима и групишу их у смислену целину.

„Самостално учениково истраживање у тематској настави организује се тако да се ученици активирају у проучавању мале садржајне целине, који многи називају интердисциплинарном јединицом, тематском јединицом, неки темом, а неки средишњом темом (термин који је данас најчешће у употреби).

Постоје четири основне карактеристике средишње теме:

а) Средишња тема се одређује у складу са националним захтевима, али ширину и дубину обраде теме усмераваће наставник у складу са узрастом деце (разред) и у складу са индивидуалним могућностима појединаца. За трајање једне средишње теме ученици истражују одређени задати садржај (појам, појаву), не базирајући се на то унутар које дисциплине или школског предмета се он уобичајено проучава. То значи да је потребно одредити средишњу тему, шта се све жели, шта је потребно и могуће научити о тој теми (шта знамо, шта још желимо знати, шта смо сазнали итд.). У нижим разредима тема ће углавном бити одређена у складу са националним захтевима (планом и програмом, курикулумом и сл.), а у вишим разредима су могућа одступања, проширивања и продубљивања. Такође, даровити и изразито мотивисани ученици подстицаће се на самостално усавршавање, па и одступање од теме у смеру њихових најдубљих интереса;

б) Средишња тема је изнад појединог школског предмета или подручја. Она се истражује са свих аспеката, као целина коју могу објаснити знања и методе рада из многих подручја истовремено: математике, биологије, историје и сл. Ученици истражују задати садржај помоћу знања, вештина и техника из различитих подручја, предмета, дисциплина како би га што боље разумели. Међутим, неће свака истраживачка јединица подједнако омогућити примену сазнања из многих подручја. У неким ће темама бити довољно или могуће обухватити само два предмета, у неким ће бити потребна знања из многих. Сматра се да је много боље истражити неку појаву помоћу само два подручја, него насилно и неприродно укључити што више подручја;

в) Даје се подједнака важност овладавању садржајима учења као и вештинама долажења до спознаја. Тако, на пример, читање није само себи сврха, читање се не учи само зато да би се научило читати. Читање је инструмент, техника која се учи зато да би се читањем могло доћи до података, до спознаје. Током те истраживачке активности, читање се развија и побољшава, а истовремено се и појачава мотивација за што брже и што боље овладавање вештине читања;

г) Посебно се наглашава овладавање вештинама истраживања и стваралачког мишљења, као што су постављање питања, тражење података који могу дати одговоре на питања и организацију података тако да дају јасан одговор на питање. Наставник прво сам мора да усвоји научни приступ решавања проблема, који садржи: постављање питања (дефинисање проблема), тражење података који могу одговорити на проблем, прикупљање података, сређивање података, анализирање података, приказивање података и одговарање на постављени проблем. Наставник мора да развија навике таквог научног приступања проблему и тражити од ученика да сваком истраживању приступају на такав начин” (Чудина-Обрадовић, Брајковић, 2010: 24–25).

На основу реченог могло би се закључити да интегративно поучавање има низ предности над предметним:

- применом интегративног поучавања ученици усвајају знање природним током, а оно што су усвојили је креативније, продуктивније и постојаније;
- боље запажају појмове, али и уочавају процес њиховог настанка, као и узрочно-последичне везе међу њима;
- ученици имају већи степен мотивације за откривање, сазнавање и учење;
- овакво поучавање потпомаже стицање вештина и побољшавање концентрације, пажње, мисаоних активности, креативности, сналажљивости, вештина говора, комуникације, писања, читања, информатичке писмености и др.;
- доприноси успешнијој реализацији васпитно-образовних циљева и развоја самосвести, одговорности, сарадничких односа, толеранције, уважавања туђих ставова и мишљења и др.;



- евидентно се остварују бољи резултати у постигнућима, без обзира на то који тип интегративног приступа се примењује;

### **Пример интегративне наставе из предмета *Свет око нас***

У овире предмета Свет око нас уочавамо више тема, које су погодне за проучавање интегративним приступом, као на пример: *Породица – други и ја, Преци и потомци – породично стабло, Култура живљења, Здравље и исхрана, Годишња доба (пролеће, лето, јесен и зима), Природне појаве, Празници и обичаји, Временски токови (прошлост, садашњост и будућност), Ваздух, вода, земља (експерименти), Облици кретања и др.*

Због разноврсности тема, не може се увек на исти начин приступити свакој од њих. За сваку тему је потребно одабрати одговарајуће методичке поступке, темељно испланирати наставне активности (шта су тачно задаци ученика). Мора се водити рачуна и о временским оквирима за реализацију. Најчешће су то блок часови како би се све планиране активности неометано реализовале. Потребно је да једна тема обједињује садржаје из више наставних предмета, што је најидеалније у нижим разредима основне школе. Методичко умеће доприноси да се веома често тотално различити садржаји имплементирају у једну смислено разумну и компактну целину, а да се при томе поштује претходно одређени циљ поучавања применом интегративне наставе. Да би се овакав вид успешно реализовао, тема се најчешће рашчлањује на мање делове или целине које ученици корак по корак плански савлађују, а затим се прелази на повезивање задатих делова у целину, при чему се они узајамно повезују и интегришу.

Неки наставни предмети су по својој базичној основи и структури сами по себи интегрисани. Један од њих је управо и предмет Свет око нас (Моја отаџбина), који је и предмет наших анализа и проучавања. Он је посебно погодан за интегрисани приступ учењу. У прилог томе иду и чињенице да овај предмет чине интегрисане области из друштвених и природних наука, технологије, народне традиције и филозофије, које пружају фундаментална знања о природи, друштву и култури. Ово подручје је стога

веома погодна спона за међупредметно умрежавање садржаја (српски језик, ликовна и музичка култура и др.), а то је управо и основни постулат интегративне наставе. Применом интегративне наставе ученици спознају појмове које могу да повезују у разним околностима, смислено и логички, да решавају проблемске ситуације, сагледавају их и примене најефикаснија решења. Тиме се код ученика негује стваралачко и креативно мишљење, унапређују постојећа знања, а даје им се и простор да их прошире, употпуне и примене како у школи, тако и у другим животним околностима.

#### **4.4. Дидактичко-методичко обликовање интегративне наставе**

Интегративна настава захтева посебан дидактичко-методички приступ. За реализацију ове наставе потребно је претходно одредити јасне циљеве и исходе, извршити планске припреме и добро осмислити активности.

В. В. Гузејев (према Вилотијевић, 2006: 49) каже да је у овој настави основна јединица блок часова, у чијој структури постоји стални и променљиви део. Часови сталног дела одређени су карактером наставног материјала и мање зависе од других параметара него променљиви део, који је потпуно условљен током процеса, а нарочито повратном спрегом. За променљиви део блока карактеристични су практични радови у групи, кроз које се обезбеђује комуникативна активност и групна динамика на сарадничкој основи. Непрекидна повратна информација и динамичко управљање процесом у оквиру променљивог дела блока часова (ради се о групама променљивог састава) подстиче ученичку иницијативу и напредовање.

Предност оваквог организовања наставе види се и у томе што сви ученици који су различитих интелектуалних способности могу равноправно да учествују у раду према својим могућностима. Захтеви које ученици морају да испуне су различити и хијерархијски се мењају. Наставник примењује различите методологије, а ученици нису спутани одређеним шаблонима у раду. Напротив, њима је пружена могућност да изразе своју креативност, стваралаштво, да проблем сагледају из различитих углова и да самостално долазе до решења.

Блок часови интегративне наставе састоје се од неколико карактеристичних елемената: уопштавајуће понављање, изучавање новог материјала, контрола, корекција.

Наставни процес углавном започиње понављањем претходног градива, и то у уводном делу часа. Дидактички и методички увид подразумева креативност наставника да зналачки постепено уведе ученике у нову тему или област, уважавајући претходна искуства и предзнања. Тиме је потребно водити рачуна да се у почетној фази развије интересовање ученика и да се они довољно мотивишу. На тај начин ће ученици најбоље покренути све своје мисаоне потенцијале и трудиће се да на најкреативнији начин приступе новој теми.

„Свако ново знање и нова информација сматра се кариком у ланцу појмова, надградњом на неку ранију основу, уделом у неком функционалном систему. Да би процес формирања и развоја функционалног система текао нормално, неопходно је актуелизовати постојећа знања на која ће се надограђивати нова. Под процесом актуелизације подразумева се избор из прошлог искуства, избор информација и метода и њихово коришћење у новим условима” (Вилотијевић, 2006: 50).

Садржаји који се обрађују морају бити пажљиво одабрани тако да они пружају могућности да се кроз њих изразе сви типови ученика. Наставници би требало да поштују основне дидактичко-методичке принципе, од којих је први *од лакшег ка тежем*. То се може остварити кроз квизове, ребусе, питалице и задатке отвореног и затвореног типа. Пошто се ученици у једном разреду разликују, потребно је водити рачуна да свако од њих може да испрати предвиђене садржаје, да се изрази, да се активно укључи и да задовољи своју интелектуалну радозналост. Из тог разлога је добро комбиновати полупрограмирану и програмирану, као и егземпларну наставу, које пружају одличне могућности да, на пример, даровити ученици не стоје у месту, већ могу да иду на следећи виши ниво, решавају сложеније задатке и више сазнају.

При организовању овакве наставе сусрећемо се и са многим потешкоћама, као на пример са тим да ученици у једном одељењу нису увек у стању да издвоје битне појмове из једне теме, одвоје важно од неважног, повежу појмове, а јављају се и проблеми око писања извештаја и интерпретације. Уочљиво је да је свака група различита по својој структури, интелектуалним и сазнајним способностима ученика,

мотивацији и другим параметрима, па то видно утиче на коначни успех и реализацију интегративне наставе. Због свега наведеног и не постоје тачно установљена правила у избору начина обраде.

Када се приступа обради нових садржаја у оквиру предвиђених тема, најчешће се користи дијалогска метода, а превасходно разговор или излагање са паралелним проверавањем да би се у наставни процес уносиле измене у складу са подацима добијеним повратном информацијом. Разговор је интерактивни облик рада са променљиво усмереним информативним токовима. Зависно од тога какво је временско мењање тих токова разликујемо неколико видова разговора (Вилотијевић, 2006: 53):

- с паралелним проверавањем;
- с претходним проверавањем;
- с накнадним проверавањем;
- с постепеним проверавањем;
- с коментарисањем.

Посебан изазов за даровите ученике представљају додатни захтеви и задаци. Кроз њих ученици могу да пређу на виши ниво и сазнају више информација. Групни облик реализације садржаја пружа одличне могућности за то. Поред многобројних предности, уочавамо и недостатке који се јављају, као што су, на пример, недовољно учешће свих ученика у раду и решавању задатака. То се најчешће огледа у ситуацијама у којима успешнији ученици имају примат, а они са слабијим успехом остају пасивни и у сенци. Ученицима се пружа могућност да се договоре ко ће у групи бележити, илустровати, извештавати и давати критике, а то понекад може да буде отежавајућа околност, па је неопходно да наставник утиче на неки непосредан начин. Недостатке је могуће превазићи ако се боље одреде улоге и ако се оне распореде на већи број ученика.

В. В. Гузејев (према Вилотијевић, 2006: 54–55) предлаже да групе буду састављене од по шест ученика и да улоге међу њима буду овако подељене:

- известилац – излаже у облику теза основне ставове и образлаже их;
- саизвестилац (известичев сарадник) – аргументовано поткрепљује основне известичеве ставове;

- опонент – оповргава основне тезе известиоца и наводи контрапримере;
- експерт (стручњак) – упоредо анализира аргументе и контрааргументе, оцењује их и даје стручно мишљење о разматраном проблему;
- провокатор – поставља провокативна питања (питања са замком) која треба да подстакну општу расправу;
- асистент – обезбеђује материјално-техничку подршку осталим учесницима групе.

Запажамо да оваква подела улога може да буде само један од избора, али је неопходно да се најпре сагледају битне карактеристике и структура разреда како би се улоге прилагодиле и одабрале оне које су одговарајуће. То захтева једну озбиљну анализу и приреду, која ће са сигурношћу допринети остваривању замишљених циљева. Друго запажање је да су услови у којима се реализује оваква настава погоднији у нижим разредима, пошто ученике учи само један наставник и предаје им све предмете, али такође се може уочити да су ученици старијег узраста по својој структури више обучени да дају критички осврт, супротстављају ставове и могу боље да се усмено и писмено изразе.

Организација часова променљивог дела блока треба да се остварује кроз активно коришћење групног рада. Основни циљ такве организације је да сваки ученик достигне планиране резултате учења. Постоји више начина на који се могу формирати групе (слободан избор, по успеху, наставник прави групе према одређеном циљу, по интересовањима ученика и сл.). Када су групе оформљене, свака од њих добија задатак који треба да реши у одређеном временском интервалу, а затим подноси извештај о своме раду. У наставној пракси, најчешће један ученик, који је изабран да представља групу или кога је одредио наставник на крају и представља рад групе, даје одговоре и износи резултате до којих су дошли ученици у тој групи. Поред њега и остали ученици могу да учествују у томе, тако што су претходним договором чланови групе тачно одредили који део ко представља. Након тога, остали дају аргументовану оцену групи, могу да поставе питања, а може се развити и дискусија, полемисати око супротстављених мишљења. Тиме се развијају мисаони потенцијали ученика, негује критички став и формира сопствено мишљење, ученицима се пружа слобода изражавања, а опет се уче да уважавају и туђе ставове и мишљења. Задаци се могу

касније и мењати међу групама како би се проблем сагледао из више различитих углова и усвојила најкреативнија и најприхватљивија решења. Постоји више могућности, а за коју ће се наставник одредити, зависи од много фактора (структура наставне теме, састав одељења, узраст, претходна предзнања и др.).

Основне фазе које морају бити унапред задате у припреми за реализацију овакве наставе требало би да садрже: уводни део (постепено увођење у тему), подела у групе (према осмишљеним критеријумима и датим условима), задавање задужења и задатака (ниво сложености задатака зависиће од састава одељења), заједнички рад чија је сврха проналажење најефикаснијих решења, извештај о урађеном, оцена саопштења и контрола (сматрамо да се у току једног часа може оценити рад од/до пет група).

Веома је важно да наставник увек добије повратну информацију о раду ученика, како би се постигао комплетан увид и оформила јасна слика, не само о постигнућима ученика већ и о свим фазама рада у групи. Зато се најчешће примењују тренутна проверавања и периодична проверавања на почетку сваког семестра, полугодишта или школске године. Резултати се могу груписати у табеле, евиденционе листе са подацима или путем дескриптивних метода рада. Некада је веома ефектно комбиновати више врста истовремено, како би се дошло до што потпунијих и што прецизнијих података.

Након добијених података, наставник има одговорност да дијагностикује стање у групама. Ако после провере закључи да један број ученика није усвојио потребан ниво знања, мора их вратити корак уназад да би то савладали. Остали ученици могу прећи на следећи ниво. У таквим околностима примењује се диференциран рад, који најчешће даје одличне резултате, пошто се тачно зна које пропусте су ученици направили и на чему темељније мора да се ради како би се то премостило.

У завршном делу блока часова интегративне наставе, поред извештаја представника група оставља се простор за задавање домаћих задатака и за активности које ће ученици самостално обавити код куће. Постоје подељена мишљења када је реч о домаћим задацима, њиховој улози и значају. Неки амерички аутори сматрају да домаћи задаци повећавају ефикасност учења за 30%, њихова провера за 50%, док, на пример, руска истраживања показују да захтеви наставника и обавезна провера повезана са казнама за

неиспуњење доводи до масовног преписивања, као и да је за проверу потребно много више времена.

Домаћи задатак представља самосталан рад ученика код куће како би обновио научено или применио стечена знања из школе на сличним примерима. „У савременим условима, тврди Гузејев, показало се да је на узрасту од 12 до 13 година ефикасније задавати домаћи рад одједном за цео блок часова, и то у самом почетку блока. Овај аутор полази од захтева конципираних на три нивоа: основни (минимални), ниво 1 и ниво 2. Домаћи задатак се предочава ученицима на почетку изучавања новог градива и одмах после првог утврђивања када је изложен основни материјал и протумачени начини решавања задатака минималног нивоа. Задаци се дају за сва три нивоа, а оптимални однос међу нивоима (минимални, ниво 1 и ниво 2) је 3:2:1. За блок од 15 часова укупан број задатака за домаћи рад могао би да буде 90, односно 45 за минимални ниво, 35 за ниво 1 и 15 за ниво 2. Ти бројеви нису неки стриктан захтев, али су истраживања показала да је такав однос добар. Приликом задавања задатака ученике треба обавестити какве резултате треба да постигну и саопштити им датум часа намењеног за опште понављање да би се они припремили, јер после тога следи контролни рад, а затим час за корекције учења, чиме се изучавање теме завршава. Гузејев сматра да сваком ученику треба омогућити да самостално планира свој домаћи рад по времену и обиму, да уради неки део, део неког дела или да уопште не уради домаћи рад, да проширује и допуњава рад задацима из других извора, да рачуна на помоћ наставника као стручњака” (Вилотијевић, 2006: 62–63).

Изузетно је важна међусобна комуникација између ученика и наставника и ученика и ученика. Посебно је значајно да ученици могу да поставе питања и да добију потребна објашњења за оне задатке који им нису били јасни и код којих су наилазили на потешкоће. Задатке које ученици обављају код куће у виду домаћег задатка је потребно јасно формулисати и одредити. Они могу бити намењени свим ученицима или то могу бити групни или индивидуални задаци. Потребно је да наставник посвети посебну пажњу при кориговању домаћих задатака како би тиме мотивисао ученике и уважио њихов труд и напоре да све исправно ураде и реше предвиђене задатке. Завршну фазу при савлађивању једне наставне теме чини процес систематизације

градива. У овој фази се врши понављање стечених знања о одређеним појмовима и теми и тежи се да се парцијално изучавани делови обједине у целину. Кроз форму систематизације научног ученици имају извештај вид консултација. Гузејев предлаже да се одељење подели на групе од по пет, шест ученика и да се свакој групи одреди да за десет минута састави тридесет питања за наставника о обрађеној теми. Време је кратко, али баш то утиче да постављена питања одражавају реално знање ученика о изучаваној теми. Наставник од сваке групе добија списак питања која могу послужити за дијагностиковање ученичког знања уочи тематске контроле, којом се практично завршава блок часова. По мишљењу Гузејева, било би добро, када прође одређено време, установити нешто слично штафети. Ради угоднијег рада сваку групу би требало назвати тимом и одредити му број (тим бр. 1, тим бр. 2) или неки одређени назив који је у корелацији са наставном темом. Сваки тим бира известиоца (капитена) који говори у име тима. Тим бр. 1 задаје задатак, а наставник тражи да тим бр. 2 одговори на постављено питање (задатак). У име тима бр. 2 одговара извештај, а ако је потребно, помажу му и чланови тима. Наставник даје допунска објашњења о поменутих питањима, дограђујући систем знања. Осталим тимовима наставник предлаже да са свог списка прецртају питања на која је већ одговорено и која су разјашњена. Тада извештај другог тима задаје са свог списка први следећи задатак на који није одговорено. Одговара извештај трећег тима. Тако се ради док не буду исцрпљени сви спискови. После једног тимског круга у коме су на питања одговорили ученици, најчешће остају питања на која одговара наставник, чиме се остварују циљеви консултације. Рад је занимљив и динамичан, а наставник добија веома корисну информацију о знању ученика” (Вилотијевић, 2006: 64–65).

На крају овог дела би се још могло додати да се интегративна настава заснива на теорији Виготског о зони наредног развоја, према којој је главни циљ наставника да се активност сваког ученика развија у зони најближег развоја. Реализација тога се остварује континуираном провером рада и залагања ученика и решавањем потешкоћа на које ученици наилазе у том процесу. Интегративна настава се заснива на општем моделу управљања. У разноврсној и променљивој пракси управљања у одељењу наставник има улогу да усмерева, као и продуктивну улогу која постаје ефикасна кроз



начин обраћања ученицима, њихово вођење, саветовање, развој мотивације и интересовања. На тај начин ученици радо прихватају све активности и спремни су да уложе све своје расположиве потенцијале.

#### **4.5. Модели интегративне наставе**

Постоје различити модели интегративне наставе и различити начини повезивања разних подручја у целину. Повезивање елемената у целину има неколико ступњева, а Робертс и Келоуг (2008) дефинисали су пет нивоа тих повезивања (према Чудина-Обрадовић, Брајковић, 2010: 28–29):

##### ***1. Корелација***

Корелација је облик интегративног поучавања у којем се исти појмови или појаве спомињу, описују или примењују у два или више предмета или подручја. Ово је најслабији ступањ интеграције. Овај облик интеграције се примењује и у традиционалној настави, у којој постоји строга подела на предмете, настава се одвија према наставним јединицама унутар посебних предмета, међусобно одвојених садржајно и временски, а ученици не могу одлучивати о томе шта ће и како радити на часу. Ипак, и унутар те подељености могуће је повезивање садржаја из различитих предмета (нпр. на часу природних наука ученици уче о природним непогодама, а на часу друштвених наука о утицају природних непогода на друштвене промене).

Најједноставнији облик корелације у предметној настави реализује се када се наставници различитих предмета договоре да ће симултано обрађивати исти појам у различитим предметима. Корелација може веома добро послужити и као увод у чвршће интегративне облике и нивое поучавања, као што су тематско поучавање или пројекат.

##### ***2. Координирани/паралелни програм истог наставника***

Основно обележје тог нивоа јесте обрада исте теме у разним предметима. Овај облик се такође примењује у традиционалној настави, кроз наставу подељену на предмете. Наставник може одабрати једну тему и обрађивати ту тему унутар различитих предмета истог дана или неколико дана узастопно. Најчешће иста тема неће

бити заступљена у свим предметима, него у онима који логично доприносе бољој обради и бољем разумевању садржаја (књижевност, историја, географија, уметност и сл.). На том нивоу ученици могу донкеле утицати на начин и садржај рада кад својим питањима изражавају занимање за одређено продубљивање или проширивање теме. Такво повезивање називамо координирани или паралелни, а реализује га исти наставник, повезујући знање из различитих предмета, доприносећи бољем разумевању и илистрацији једног садржаја.

### ***3. Координирани/паралелни програм наставника различитих предмета***

Иако у овом програму постоји строга подела на предмете, постиже се договор предметних наставника о обради исте средишње теме у различитим предметима. Обично се иста тема обрађује у исто време. Тема мора бити шири појам, што значи да није уско везана за садржај појединог предмета. На том нивоу ученици могу делимично утицати на начин и садржај рада кад изражавају занимање за продубљивање или проширивање теме.

### ***4. Тематско проучавање***

На овом нивоу интеграције нестају временске и садржајне границе међу предметима, јер наставник заједно са ученицима обрађује исту тему неколико дана или недеља, проучава је са различитих аспеката који припадају различитим предметима (дисциплинама), водећи истовремено рачуна о садржају и о увежбавању вештина мишљења, изражавања и откривања чињеница. Ученици у великој мери утичу на садржај и начин учења, сарађујући са наставником у избору теме, дефинисању питања, и опредељивању за одређени облик прикупљања и обраде података и чињеница. Сличан облик рада на теми може заједнички реализовати и неколико предметних наставника, а такав облик тематског проучавања називамо интердисциплинарно тимско проучавање.

Тематско проучавање је најприкладнији облик интегративног поучавања у основној школи, за учење чињеница, савладавање различитих вештина, као и за разумевање и генерализацију појмова. То је облик интегративног поучавања у коме се самостално и активно учење организује око једне средишње теме, па се о неком проблему, појму или

појави учи интердисциплинарно, са више аспеката. Овај облик поучавања се још зове и *модел умрежавања*. Средишња тема се обрађује умрежавањем знања из различитих предмета, подручја која објашњавају и описују средишњу тему, а рад на тој теми развија вештине из појединог подручја.

Главна разлика између традиционалног и тематског поучавања јесте у томе што ће усвајање вештина у традиционалном поучавању бити посебан циљ за себе, док се при тематском поучавању пажња усмерава на тему (чињенично стање обогато промишљањем и разумевањем), а вештине се усвајају током стицања чињеничног знања. На пример, увежбавање читања није само по себи сврха, пошто вежбања читања нема у тематском проучавању. Стицање вештине читања настаће када ученик мора прочитати пуно материјала како би одговорио на питања која је себи поставио у вези са средишњом темом. Када је реч о писању, оно се не увежбава у неким устаљеним облицима, као што су понављање писања истих речи, преписивање и диктат, него се од ученика тражи да забелешкама прати постигнута знања о средишњој теми, да направи извештаје или да прикупи податке писањем писама и тражењем података и сарадње.

Тематско проучавање не пружа пуну слободу и иницијативу ученика, већ је ограничено националним захтевима, наставним планом и програмом, курикулумом. Наставник може на темељу националних захтева за један разред уочити могућности формирања средишње теме из два или више предмета и у тој ће теми интегрисати прво циљеве, а онда делимично и садржај поучавања, како би ученицима омогућио интегрисано поучавање. Дефинисањем одређених средишњих тема, око којих ће се организовати ученикова активност стицања знања, настоји се остварити самосталност у раду, али се негује и сарадничко учење, повећава се мотивација, смисленост, повезаност подручја учења и повезаност учења и живота.

Тематско учење се може организовати на три различита нивоа (Чудина-Обрадовић, Брајковић, 2010: 32–34):

***Механичка интеграција*** у којој се уместо средишње теме за поучавање примењује заједнички мотив. У пракси се показало да се тиме не успоставља веза између појмова нити долази до повезивања појмова са животом, а тема је наметнута и не произилази из

интересовања и из животног искуства детета. Тиме су резултати учења минимални и нема разумевања. Механичка интеграција се не разликује од традиционалне наставе, пошто се темељи на задатој шеми (нпр. резање шаблона, учење песмице напамет и сл.). Она може бити чак и лошија од класичне наставе, пошто спутава креативност, а ученици нису научили ништа ново о теми поучавања.

**Садржајна интеграција** је најчешћи и најприкладнији начин коришћења интегративне наставе у основној школи. Реч је о јасно дефинисаној средишњој теми са јасно дефинисаним циљевима. Основна сврха садржајне интеграције јесте самостално усвајање чињеничног (декларативног) знања, а током стицања чињеничног знања ученици стичу и различите вештине (процедурално знање). Оно што је посебно карактеристично за садржајну интеграцију јесте да је избор средишње теме ограничен прописаним националним захтевима, па средишњу тему можемо дефинисати тако да се у њој спајају циљеви из више наставних подручја.

Предност оваквог вида учења је да до изражаја долазе добра својства интегративне наставе, пре свега самосталност у раду, обрада теме помоћу садржаја из различитих подручја (предмета) и служење различитим изворима информација (читање, говорна комуникација, интернет, терен и сл.).

**Појмовна интеграција** подразумева да се интегративна настава добро планира тако да је средишња тема неки појам, идеја, процес или став. Када је средишња тема постављена на тај начин, ученици морају проучавати, самостално развијати и следити податке и идеје који ће подупрети или оповргнути основну мисао теме. На тај начин се омогућује дубље истраживање неког појма, доводи до генерализације и дубоког разумевања појава и појмова.

Који ћемо облик тематског поучавања изабрати, зависи од развојних карактеристика ученика које поучавамо. Потребно је само јасно поставити шта је циљ нашег интегративног поучавања. Идеја је да ученици науче неке чињенице, затим стекну многе вештине, а оно што је најважније је темељно и квалитено разумевање онога што су научили. Из свега се може закључити да су најефикаснији облици тематског поучавања садржајна и појмовна интеграција.

## **5. Поучавање пројектом**

Пројекат је један облик интегративног поучавања, у којем је изражена ученикова активност и веома је сличан тематском поучавању. Он се обично планира на одређено временско раздобље, које може бити од једне недеље до целог полугодишта.

Пројекат је на само временски већ и садржински одређен, а најважније је да је прилагођен интересима и способностима сваког ученика. То су најчешће извештаји о истраживању и мултимедијалне презентације. Разлика између средишње теме и пројекта је и у већој слободи и иницијативи ученика. У тематском поучавању избор средишње теме је чврсто ослоњен на националне циљеве, а самим тим је и ограничен и не пружа тоталну слободу изражавања у сваком смислу. Пројектом наставник ученицима нуди много више могућности самосталног избора тема, начина рада и начина презентације резултата. Због тога је овакав начин поучавања погодан и за додатни рад или за специфичну разраду унутар неке средишње теме, што се односи, на пример, на даровите ученике или на ученике са специфичним интересовањима и талентима.

Овакав вид учења се најчешће реализује тако што се разред подели у групе. Он подстиче марљивост, сарадничко учење, креативност и учење из свог искуства, што доводи до завршног резултата. Тај резултат може бити: страница текста која представља опис или резиме рада и резултате, сликовница или рукопис књиге, макета, цртеж, карта, нацрт, сценографија, песма, драмски комад, музичка интерпретација, поезија, мјузикл и др. Сваки финални резултат би требало да буде подстицај за расправу наставника и ученика о томе да ли је заиста завршен и може ли се нешто додати, наставити рад, као и да ли ученик сматра да је то оно што је желео постићи или би у следећем покушају направио нешто другачије. Такав разговор формира навику код ученика за самопроцену свог рада и преместиће извор његовог задовољства са тражења спољашње процене и похвале на унутрашње осећање задовољства, који произилази из његовог властитог доживљаја успеха. Приказ завршног резултата треба искористити за подстицање самопоштовања ученика, за њихово осећање поноса на властити рад и залагање и мотивације за даљи рад.

„Поучавање пројектом задовољава све захтеве интегративног поучавања. Ученик бави проучавањем неког питања, проблема или теме по свом сопственом интересу, по свом избору, интензивно је мотивисан и ужива у откривању нових сазнања. Ученику је потребна помоћ наставника у постављању питања. То значи да наставник примећује учениково интересовање за неки предмет или појаву и помаже му да постави питање или проблем. Тако се ученику пружа подршка у усавршавању основних вештина помоћу којих ће доћи до одговора, као што су посматрање, уочавање својстава, разговор, комуникација, постављање питања, тражење података и презентација пронађених одговора. Пројекат је најслободнији облик наставе, пошто је у потпуности усмерен ка учениковим интересима. Он има бројне циљеве, међу којима је и учење како се учи. Као и многобројне васпитне циљеве, као што су развијање самопоуздања, знатижеље, мотивације, упорности и пораст осећања компетенције” (Чудина-Обрадовић, Брајковић, 2010: 51).

Током пројекта ученици одлучују, расправљају, објашњавају и образлажу своје идеје вршњацима, предвиђају резултате неке акције или активности, доносе претпоставке, проверавају чињенице и појединости, интервјуишу вршњаке и одрасле како би дошли до података, дају иницијативу за активност која ће допринети резултатима, закључују из података, памћења и замишљања, бележе запажања, извештавају о резултатима, међусобно нуде предлоге и примедбе, храбре се, испробавају активности на неколико начина, прихватају одговорност за свој рад и за постигнути резултат.

Пројектно поучавање припада категорији која се још назива и истраживачко поучавање. Ученици истражују како функционишу предмети и који је узрок неким појавама у околини. Тако ученици на истом пројекту поступно уче како да раде на три различита мисаона нивоа: конкретном (предмети, састављање, грађење), симболичком (груписање предмета према сличности) и апстрактном (тражење битног својства). Уједно, то су и три нивоа мишљења која су истовремено заступљена у пројекту. Радећи са конкретним прибором, материјалом, грађом, деца почињу разумевати појмове кад говоре и објашњавају постигнуте односе, а посебно када дају писане извештаје о својим

поступцима. Тако ће њихово појмовно мишљење бити засновано на конкретним поступцима и на тај начин јасно употребљиво у животним ситуацијама.

Аутор Робин Фогарти (R. Fogarty, 1997) дели пројекте у пет категорија према слободи и оквирима у којима се одвијају. То су:

- *структурирани пројекти* који увек имају неке задате параметре (унапред одређено трајање или задати завршни резултат, циљ) који морају задовољити захтеве одређене тежине, величине, удаљености, снаге или квалитета. Ако завршни резултат не задовољи те параметре, мора се поновити цео поступак;
- *пројекти о одређеном појму* су обично повезани са темом која се обрађује, а врло често настају као одељак неке теме када ученици желе одговорити на нека новонастала питања. Ово су веома карактеристични и веома заступљени пројекти, који се надовезују на друге облике интегративног учења и знатно их проширују. Пројекат се најчешће завршава мултимедијалном презентацијом, књигом, сликовницом, часописом и сл. Овакви пројекти немају задате параметре и пружају далеко већу слободу избора ученицима;
- *пројекти одређеног жанра* су по слободи избора и рада између претходна два наведена пројекта. Параметри су одређени у некој мери, али унутар тих параметара ученици имају потпуну слободу, могућност варијације и мењања рада. Они ученику задају инструменте и поступке карактеристичне за одређену активност (писање биографије, објашњавање неког поступка, израда брошура, такмичење на задату ликовну тему и сл.);
- *отворени пројекти* пружају потпуну слободу у тражењу нових решења за неки практичан проблем (израда змаја за радио-антену или нешто слично). Они подстичу иницијативу, истраживање, разумевање и преузимање ризика. Њихова основна карактеристика је да дају занемарљиво мало задатих параметара;
- *пројекти према обрасцу* представљају супротност пројектима отвореног типа. У њима је задат облик или образац унутар којег онда ученици могу бити веома креативни (на пример издавање школских новина и сл.).

У интегративној настави најчешће се примењује пројекат о одређеном појму, а и у литератури је уобичајено да се, када се говори о пројекту, мисли управо на ту врсту која се надовезује на тематско поучавање. Ипак, сматрамо да је веома корисно познавање и повремено примењивање и других облика пројеката. Тиме се знатно може развијати креативност унутар задатих оквира или изван њих.

Пројекат, као и тематско поучавање, настоји да води ученике од једноставнијег, чињеничног знања ка сложенијим облицима знања и мишљења. Могу се издвојити три фазе активности које одговарају нивоима мишљења (према Чудина-Обрадовић, Брајковић, 2010: 53):

- *прикупљање података – усвајање чињеница и чињеничне врсте знања* (прикупљање података о појму, теми или проблему, читање материјала, извора, енциклопедија, чланака, сликовница, вођење интервјуа, разговора, гледање филмова и видеозаписа, коришћење интернета, посећивање изложби и музеја, прикупљање мапа, слика, илустрација, сажимање и систематизација података, бележење главних података, састављање пописа извора података, провера података и усклађивање са другим изворима, израда садржаја и др.);
- *обрада података – стицање појмовног знања* (олуја идеја, анализирање података, израда схема и графикона, цртање и скицирање модела, скицирање идеје, проналажење података који недостају, стварање јасне слике проблема, усклађивање противуречних података, проналажење фокуса, одређивање теме, стварање метафоре, проналажење узорка, проналажење повезаности, играње идејама, проналажење материјала и сл.);
- *примена знања и испробавање идеја/тестирање* (израда модела, конструкција, састављање, синтеза идеја, промишљање и стварање нових појмова, дотеривање, декорирање, тестирање и провера, тражење мишљења вршњака, поређење са задатим критеријумима, тражење процене стручњака, припрема приказивања, прослава и др.).

У зависности од узраста ученика, пројекат се моће изводити само на првом, на првом и другом или на сва три нивоа мисаоне сложености. Ипак, ако се изводи на пример само на првом нивоу, морају се укључити и неке мисаоне активности које су на вишем нивоу, водећи рачуна о мисаоним могућностима ученика (Пијажеови нивои



интелектуалног развоја), као и о томе да се при сусретању са тешкоћама увек вратимо на конкретну фазу мишљења.

### **Пример – могућности за примену интегративне наставе у дијаспори**

Наставни предмет Природа и друштво (Моја отаџбина) по своје карактеру је интегративан. То се може приметити и у самом називу предмета. Његов основни задатак, како је наглашено и у самом програму, јесте да ученици усвајањем знања, умења и вештина развијају сазнајне, физичке, социјалне и креативне способности и да истовремено спознају и граде ставове и вредности своје отаџбине, као и средине у којој одрастају, упознају језик, културу и традицију свог народа, као и најосновније садржаје из историје и географије.

Предмет Природа и друштво (Моја отаџбина) намењен је ученицима основношколског узраста (од 7 до 14 година). Ученици су распоређени у нехетерогене групе и то је посебан вид организације комбиноване наставе. Они су по својој природи веома радознали и наставник би требало да то искористити у наставном процесу, тако што ће их усмеравати да самостално истражују, откривају и спознају одрежене појмове, према задацима које је унапред припремио. Финални продукт овакве наставе су разне врсте знања. Најпродуктивнија су она која су стечена личним искуством, а она су дубља и трајнија. Важна карактеристика овог предмета је стицање социјалног искуства. Томе треба да помогну и организоване социјалне активности, што заједно треба да допринесе спознавању самога себе, исказивању своје индивидуалности, упознавању и поштовању других.

Наставно градиво предмета Природа и друштво (Моја отаџбина) у допунској школи у дијаспори знатно је повезано са грађом из српског језика, народне традиције и културе, музичке и ликовне културе. Када се ови садржаји добро интегришу у једну осмишљену целину, долази се до остваривања планираних васпитно-образовних циљева, избегава се непотребно понављање, штеди време, а истовремено се стичу продубљенија и систематизованија знања, применљивија у различитим ситуацијама и ван школе. Предност формирања једне комплетне слике је у томе што се појаве не посматрају изоловано, него у њиховој комплексности. Тиме и саме наставне активности

постају богатије, интересантније, примамљивије, продуктивније и ефикасније.

„Интеграција подразумева избор садржаја из троугла човек – природа – друштво у шта треба укључити однос човек – предметни свет, човек – други људи, човек као личност, човек – природа, човек – књижевни ликови.

Наставом предмета Природа и друштво (Моја отаџбина) треба да се остваре следеће функције:

- образовна (стицање знања о природи, човеку и друштву, комплексно сагледавање света); развијајућа (развој интелектуалних, физичких, когнитивних, конативних и афективних страна личности ученика);
- васпитна (социјализација, хуманистички однос према људима и животној средини, усвајање здравих вредносних ставова, естетско формирање);
- припремна – припрема за касније усвајање разноврсних информација из природних и хуманистичких дисциплина: биологије, екологије, физике, хемије, књижевности и друштвених наука” (Вилотијевић, 2006: 73).

Када се реализује интегративна настава, обавезно се мора уважити принцип повезивања садржаја из разних области. У систему основношколског образовања међупредметне везе се традиционално успостављају по хоризонтали (повезују се предмети из наставног плана истог узрасног нивоа). То се реализује тако што се у наставни час једног предмета повремено укључују садржаји другог предмета, при чему се води рачуна о самосталности сваког предмета у остваривању циљева и задатака утврђених наставним програмом. Тежи се томе да градиво једног наставног предмета остаје централно, које представља базу, док се садржаји који су по структури и обележју слични, а потичу из других предметних области, повежу са овим централним и употпуне га.

У припреми за интегрисану наставу најважније је да се сачини добар тематски план, а за то је потребно:

- детаљно проучити наставни програм и у њему пронаћи теме које су међусобно повезане (у свакој изабраној целини треба пронаћи водећу идеју која ће бити база за

стицање знања и која ће повезивати садржаје);

- селекционисати садржаје, задржати оно што је неопходно за доказивање основних појмова и законитости и што се међусобно прожима;
- пронаћи садржаје изван наставног програма који подржавају и доказују основну идеју;
- назначити прикладан дидактички материјал и средства, навести методе и облике који ће бити коришћени у реализацији планиране целине.

Наставник треба да одреди које ће делове садржаја, и оних који се налазе у програму и оних изван њега, обрађивати на часу интегративне наставе. При томе се мора водити рачуна да у садржајима нижих разреда постоје елементи природно-научног, хуманистичког и уметничко-естетског подручја преко којих се проучава објективна стварност. Интегрисани час треба да помогне стицању систематичних знања, вештина и умења, стицању искустава, подстицању креативних активности и формирању вредносних ставова према окружујућој стварности.

Елементи садржаја узети из различитих области неће у резултату интегрисаног часа дати механички збир знања. Интегрисани час је систем у коме су компоненте из различитих области подсистеми који функционишу као јединствена целина. Тиме садржај интегрисаног часа добија другачији квалитет, јер се ново знање самоорганизује на бази интерактивног прожимања различитих садржаја.

У интегрисаном часу поставља се питање какав је однос између интеграције и диференцијације садржаја. Треба нагласити да интеграција не би смела да поништи диференцијацију. Дакле, не треба цео материјал изучавати интегрисано, јер због специфичности задатака у основној школи и због посебности разних подручја, потребно је уважити и предметни приступ.

Интегративна настава подразумева детаљно проучавање материјала који се интегрише и врло пажљив избор наставних метода, средстава и облика рада ученика. Свака компонента садржаја захтева да се добро проучи. У нашем случају основна компонента јесу природно-научна знања око којих се као око језгра групишу знања из

других области (хуманистичких и уметничко-естетских). Природно-научна компонента захтева темељну обраду, али и друге две компоненте захтевају толико пажње колико би им се посветило када би се засебно проучавале кроз засебне предмете.

Повезивањем различитих компоненти ствара се, преко интегрисаног часа, јединствена целина. Ако се тзв. опслужујуће компоненте знања буду користиле само као илустрација или допуна, као примери, неће моћи да се постигне циљ – целовито схватање процеса и појава онако како се оне стварно појављују у животу. Зато се за реализацију часова морају бирати такве методе и средства, који ће допринети да се остваре све компоненте као делови јединственог система и који ће подстаћи ученике да креативно размишљају и раде.

После утврђивања циља и задатака, основно у припремању интегрисаног часа је проучавање неопходног материјала, помоћу којег треба реализовати циљ и задатке. Да би се тај део успешно обавио, потребно је добро проучити програм, текстове у уџбеницима, али и додатни материјал до кога се може доћи. У различитим предметима треба пронаћи исте теме и објединити их полазећи од основне идеје.

У припреми интегрисане наставе, наставник мора да обави следеће:

- пронађе сличне теме у различитим предметима;
- одреди који садржаји из других предмета могу да послуже при проучавању садржаја из Природе и друштва (Моја отаџбина);
- осмисли најприкладније прожимање материјала из различитих области ради откривања међусобне повезаности;
- одабере додатни материјал из разних научних области (књижевност, музика, ликовна уметност и др.) ако нема материјала предвиђеног наставним програмом.

Интегрисани час подразумева примену различитих наставних метода – вербалних, илустративних, практичних, које омогућавају ученику да појаве из стварности богатије доживи и целовитије о њима размишља. Требало би више користити оне методе које подстичу учеников самостални стваралачки рад, као и методе које су примерене наставном садржају, а пошто су ту концентрисани садржаји из више предмета,

наставник ће користити методе и средства карактеристичне за те предмете. Наставна средства су сви извори и информације који омогућавају да се наставни процес реализује. Наставна средства преко чула подстичу ученике да емоционално и вољно приступе задацима које треба остварити и олакшавају им сазнајни напор. Поред употребе различитих наставних метода и средстава, у току интегрисаног часа треба примењивати и различите облике наставног рада (индивидуални, фронтални, групни, рад у паровима).

Наставник би требало да оцени ефикасност интегрисане наставе, при чему треба поћи од:

- квалитета знања (целовитост, тачност, осмишљеност);
- повезивања појава и процеса у природи и друштву;
- односа ученика према природи и друштву.

Интегрисани часови би требало да дају и следеће конкретне резултате:

- бољи квалитет наставе, који се испољава у дубљем разумевању појмова и законитости, захваљујући интеграцији садржаја из различитих области;
- богатије интелектуалне активности ученика, до којих долази због анализе наставног материјала, при чему се полази од водеће идеје и утврђивања веза између проучаваних елемената;
- обогаћивање реченичног фонда и изграђивање говорног и писаног стила изражавања ученика;
- емоционални развој ученика, утемељен на коришћењу књижевних, музичких, ликовних и других уметничких остварења;
- когнитивни развој који се испољава кроз повећано интересовање за самосталну мисаону активност и у ваннаставно време;
- креативну активност ученика (састављене приче и песме, цртежи по сопственим идејама, музичко осмишљавање прочитаних садржаја).

Методика интегрисаног часа подразумева чврсте везе између целине, организације, метода и средстава, а све ради остваривања постављеног циља и задатака. Истраживања су показала да интегрисана настава није само теоријска конструкција него и објективна

могућност да се процес проучавања и учења унапреди. У школама које су овакав начин рада добро припремале и реализовале, резултати су били изузетно повољни. Теоријске основе нису довољне, ако им наставник не приступи стваралачки, ако не покрене ученике да учењу приступају самосталније и одговорније.

Наставни процес као систем у коме су наставник и ученик подсистеми у интегративној настави подразумева (као и сваки организован систем) потпуну хармонију између подсистема. Ауторитаран наставник, ма колико био теоријски оспособљен, неће интегрисаним часовима постићи много, јер овај тип часа по својој природи тражи сарадњу. Потребна је и флексибилност у погледу распореда часова и времена предвиђеног за организацију истих.

Између традиционалног повезивања садржаја различитих предмета (корелација), у коме се у садржаје једног предмета повремено укључује материјал из других области и интегративне наставе, постоје основне разлике. На часу интегративне наставе обрађује се проблем са аспекта различитих наставних дисциплина. Том проблему се прилази универзално. Г. Ф. Федорец наглашава да се у интегративно-тематском приступу за садржајну, организациону и методичку јединицу наставног процеса не узима час него наставна тема – поглавље. Под темом ови аутори подразумевају груписање наставног материјала око основних идеја, а то су такве идеје које означавају суштину проучаваног наставног материјала, дајући му унутрашње јединство и органску целовитост. Оне су својеврсни мисаони и хеуристички путокази у савладавању одређеног садржаја. Основне идеје се јављају у функцији веза у систему садржаја наставних предмета и чине срж садржаја око које се концентрише наставни материјал. Основне идеје на неки начин уоквирују „чворове знања” у јединствен систем (Г. Ф. Федорец, 1983).

Е. Ју. Сухаревскаја (2003) наглашава да структура интегрисаних наставних часова, за разлику од оних традиционалних, треба да има следеће одлике:

- максимална јасност, компактност и сажетост материјала;
- међусобна условљеност и повезаност материјала интегрисаних предмета на свакој етапи часа;
- велики информативни капацитет наставног материјала који се користе на часу.

На часу интегративне наставе прожимају се садржаји различитих предмета да би се остварио унапред постављени циљ. Зато је одабирање материјала (садржаја) важан услов за постизање очекиваног резултата. Селекција мора бити строга. Узимају се само оне информације и подаци који су строго подређени постављеном циљу, а све остало се одбацује.

Предмет Природа и друштво има велики интегративни потенцијал. Садржаји тога предмета могу се интегрисати са садржајима из музичке културе, ликовне културе и српског језика, а то су предмети у Допунској настави у дијаспори. Предност тог обједињења је у томе што се ученикова пажња не руши прелажењем из једног у други наставни предмет. Садржаји имају потребну учесталост и успевају да привуку ученике. У артикулацији часа наставник само једном има припремну фазу стварања радне атмосфере, а после тога час има јединствену развојну линију. Ако градиво није интегрисано, него је предметно подељено, наставник на сваком часу понавља уводни део и на крају сваког часа систематизује градиво. На интегрисаном часу (двочасу) процес је максимално рационализован, а пажња ученика сачувана.

У методици интегрисаног часа важно је јасно поставити циљ. Општи циљ интегрисања је да ученици целовито схвате свет који их окружује, место и улогу човека у њему, да размишљају о појавама, предметима и процесима у њиховој међусобној условљености и повезаности. Сваки час, уз овај општи, мора да има и посебан конкретизован циљ, полазећи од функције интегрисања садржаја. Циљеви и задаци морају бити довољно конкретизовани, тако да се приликом вредновања јасно може утврдити у ком су степену реализовани.

## 5. ОБРАЗОВАЊЕ УЧЕНИКА ОСНОВНОШКОЛСКОГ УЗРАСТА У ДИЈАСПОРИ – ЦИЉЕВИ, ОРГАНИЗАЦИЈА И СПЕЦИФИЧНОСТИ

На иницијативу политичких избеглица из Италије започети су тридесетих година прошлог века први курсеви матерњег језика у кантону Цирих.<sup>18</sup> Са повећањем броја италијанских досељеника растао је и број италијанских курсева. Крајем шездесетих и почетком седамдесетих година удружења родитеља и других нација почињу организовати курсеве. Тај процес се затим шири и на друге организације из наведених земаља. Дирекција за образовање у почетку је одобравала само италијанским емигрантима да воде такве курсеве при основној школи. Тада курсеве нису још били интегрисани у циришки школски систем (прва одлука Васпитно-образовног већа у кантону Цирих о курсевима матерњег језика датира од 21. јуна 1966. године). Каснијом одлуком, 16. маја 1972. године Васпитно-образовно веће дозвољава школским општинама да италијанске, као и нове шпанске курсеве матерњег језика интегришу у редовне школе. Исте године, Конференција кантоналних образовних директора Швајцарске (ККОД) предлаже два часа додатне наставе матерњег језика и културе унутар редовне школе.

Године 1982. италијански и шпански Генерални конзулати (као координатори родитељских удружења у Цириху) затражили су од Васпитно-образовног већа да се у целом кантону Цирих, допунска настава на матерњем језику интегрише у редован школски систем, а оцене ученика који похађају ову наставу упишу у ђачке књижице.

Одлуком од 8. новембра 1983. године, Васпитно-образовно веће прихвата те захтеве и за курсеве осталих нација. Истовремено започиње сарадња наставника и одговорних за Допунску наставу на матерњем језику са циришким наставницима и просветним властима – сарадња у изради планова, наставних средстава, пилот пројеката, у стручном усавршавању. Након осмогодишње пробне фазе, оцењена

---

<sup>18</sup> Rahmenlehrplan Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur, Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2003.



су искуства и предузети нови кораци за следећу одлуку Васпитно-образовног већа.

Важећи правилник о вођењу Допунске наставе на матерњем језику и националне културе (одлука Васпитно-образовног већа од 11. јуна 1992) коначно је уврстио Допунску наставу на матерњем језику у циришки школски систем. Тај правилник по први пут, омогућује, признавање нових, недржавних оснивача ове наставе.

Осамдесетих година, уводи се, поред италијанске и мањи број часова Допунске наставе нових досељеника. Деведесетих година се, поред шест традиционалних (Италија, Шпанија, Југославија, Турска, Грчка и Португал) континуирано појављују и нове понуде за Допунску наставу и њихови оснивачи. Допунску наставу на матерњем језику финансирају оснивачи и делимично родитељи ученика.

Данас, у кантону Цирих предаје приближно 200 наставника у допунској настави на матерњем језику, који раде са око 10 000 ученика, на преко 20 језика. Школе чији су признати оснивачи Конзулати и Амбасаде су: италијанска, шпанска, португалска, турска, српска, хрватска, словеначка, грчка и мађарска (Rahmenlehrplan-Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur, Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2003).

Допунском наставом иза које не стоји држава као организатор обухваћени су припадници следећих језичких група: Албанци, Кореанци, Французи, Кинези, Финци, Бразилци (португалски језик), Латино Американци (шпански језик).

Допунска настава на матерњем језику чији су оснивачи организације или удружења изводи се и на: арапском, босанском, тамилском, македонском, тибетанском, арапском (Мароко), персијском, арменском, арапском (Тунис) и сомалијском језику.

Почетком деведесетих година број полазника у Допунској настави познатих организатора износи 7 500 ученика. После 1992. године, у којој је Васпитно-образовно веће донело Правилник о извођењу овакве наставе у којој се учи језик и

национална култура, може се приметити повећање броја ученика који похађају наставу на матерњем језику. У наредним годинама, број ученика се све више повећавао. Од 1995. године до данас тај број износи од 9 000 до 10 000 ученика (Rahmenlehrplan-Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur, Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2003).

Што се тиче ученичке популације, код различитих организатора наставе на матерњем језику постоје и велике разлике. Шпанија и Грчка, које организују допунску наставу на матерњем језику преко Амбасаде и Конзулата, успеле су да све ученике укључе у овакав вид наставе, док је код Италије, Португалије и Турске оваквом наставом обухваћено две трећине ученика.

Код словенских језика стање се мењало од распада Југославије до данас. Тада је то било: Словенци 50%, Хрвати 30%, а Срби мање од 30%. Данас је ситуација другачија, па Срби предњаче по броју ученика, затим Хрвати, Албанци, па Словенци и Босанци (Rahmenlehrplan-Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur, Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Serbische Fassung, 2003: 7).

Основе за велике разлике су многоструке. Треба посматрати и узимање држављанства, које се може статистички контролисати. Пресудни фактори могу да буду и: бројност језичке групе, организациона и финансијска ситуација, политичко стање у земљи порекла и др.

Уважавањем образовања двадесет нација односно више нација из различитих региона, омогућује се постојање курсева матерњег језика и културе. Двадесет различитих основа за исељенике и избеглице, различита историја, другачији погледи на живот у Швајцарској дају обележје властитој култури и језику.

Организација и уређење Допунске наставе на матерњем језику, доносе толико разлика колико има нација. Без ограничавања многострукости потребно је да се циришке основне школе и школе на матерњем језику што више зближе. Зато је велика важност постојања Оквирног наставног плана и његове афирмације.

Раније је настава матерњег језика и упознавања са националном културом служила, пре свега сврси повратка у домовину – земљу порекла. Временом су

постављени нови циљеви развоја двојезичности и боље интеграције деце у овдашње друштво. Већи део наставе матерњег језика и националне културе је на располагању за сву заинтересовану децу других нација, уколико се у оваквој настави учи њихов први језик или ако постоји веза са земљом порекла. У том смислу теку вишегодишњи развој и различити модели курсева матерњег језика у вртићима и основним школама које град Цирих финансијски подржава. Зато су настава на матерњем језику и изучавање националне културе временом постали обавезни у распореду часова. Интегрисани учитељи раде школском тиму, нпр. интеркултурални тимски рад, сарадња и рад са родитељима ученика и друге активности.

### **5.1. Оснивање југословенске и српске школе у дијаспори и њен историјат у Швајцарској (кантон Цирих)**

Отварање наших допунских школа у иностранству започело је седамдесетих година двадесетог века под називом Југословенска допунска школа, која је имала сва својства школства унутар граница СФРЈ, наше тадашње земље. То значи да се настава одвијала на свим језицима народа и народности у ондашњој Југославији: на српскохрватском, македонском, словеначком, албанском, мађарском, турском, русинском и словачком. Југословенска допунска настава се одвијала према прописима СФРЈ, односно према законима република и покрајина из којих су исељеници потицали, али и према прописима земаља у којима су живели и школовали се. Колики је био утицај Југославије, а колики земаља у којима су се допунске школе налазиле, зависило је од тога да ли југословенску наставу финансира Југославија или иностране земље. Некада су постојали и конзули за образовање који су се старали о допунским школама.

Као и СФРЈ, и те школе су потресале националне, етничке и верске поделе, као и финансијске афере. Распадом земље, распале су се и те школе, а замениле су их заправо, националне школе. Схвативши да на судбину сваког народа, посредно или непосредно, утиче судбина његових припадника у расејању, наши људи су у

тадашњим клубовима грађана основали одборе за допунске школе које би неговале и одржавале свест о језику и вери.

Допунска школа у кантону Цирих основана је такође седамдесетих година, тачније 1972. године при клубу југословенских грађана. Настава се организовала средом у поподневним сатима у просторијама клуба.

Одељење је бројало тридесетак ученика, саствљено од припадника свих народа и народности тадашње Југославије. Основан је и први Школски одбор. Те 1972. године у Генералном конзулату у Цириху послове конзула је обављала извесна Босилка Милакара која се посебно залагала за отварање и рад школе. При клубу су постојале и разне друге активности, попут фудбалске, куглашке, музичке и шаховске секције. Наставнички рад је финансиран из клупске касе.

Деведесетих година са почетком сукоба па касније и ратова у Југославији почеле су и у школи да се осећају националне и верске поделе, па је најпре дошло до издвајања ученика хрватске народности. При клубу су и даље наставила са радом два одељења са 50-ак ученика. Убрзо су добијене просторије у школи, па је настава тамо реализована. Чланови касније формираног одбора и људи су својим радом и ентузијазмом доприносили раду школе.

Године 1995/96. бригу о школи преузима Политехничка академија у Београду, тј. Раднички универзитет. Од 2000. године школа поново задобија место и углед који и заслужује. Ингеренцију поново преузима Министарство просвете и спорта Републике Србије. У озбиљном решавању нагомиланих проблема први корак Министарства било је раскидање уговора о организовању допунских школа с Политехничком академијом из Београда, потписаног за време претходног режима. За неколико година рада успели су да повећају број деце која похађају наше допунске школе, али он још увек није ни близу броја који је некада био. Тих година настава се одвијала само у Швајцарској, Француској и делом у Немачкој, мада наше деце има у свим деловима света. Међутим, за велику већину те деце учење матерњег језика организују земље домаћини и наша држава нема никаквог утицаја.

## 5.2. Допунска настава у дијаспори

Допунска настава на српском језику одржава се данас у више земаља западне Европе, а број ученика варира. Према подацима Министарства просвете, науке и технолошког развоја и Министарства за дијаспору (Информативни приручник за дијаспору, Министарство за дијаспору Владе Републике Србије, службени гласник, Београд, 2009) тај број је износио: у Швајцарској око 2000 ђака, Немачкој 800, Француској 300, Белгији 28, Луксембургу 17, Солуну 40 итд. Наставни план и програм, стручни кадар и организацију наставе обезбеђује Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Програмску основу допунске наставе чини учење српског језика и ћириличног писма који се савлађују обрадом тематских целина из књижевности, историје, географије, вере, обичаја и традиције српског народа. Настава се изводи једном седмично у трајању од три школска часа, поподне и увече у учионицама школа земље домаћина.

Један од приоритетних задатака Министарства просвете, науке и технолошког развоја и Канцеларије за дијаспору је, у контексту развоја и унапређења односа са дијаспором – популаризација и повећање броја, пре свега деце, која су обухваћена неким од облика учења српског језика.

У садашњим околностима у седам земаља (Немачка, Швајцарска, Француска, Грчка, Белгија, Данска и Мађарска) постоји: 34 редовна, 14 хонорарних и 3 гостујућа наставника, који држе наставу из српског језика и предмета из области основа националне културе – српски језик, моја отаџбина и основи културе српског народа. Ова настава се изводи по посебном програму и упутству наших просветних власти. Један просветни радник ради са приближно стотинак ђака организованих у шест, седам или више група према узрасту и месту становања што најчешће значи да наставу држи свакога дана у другом граду.

Својим законима једанаест земаља предвидело је могућност и услове да се у неком облику, а по њиховом наставном плану и програму, учи српски језик. Просветни радници су, по правилу нашег порекла, и некада су радили у нашим допунским

школама. Данас то су професори страних просветних власти од којих примају плату и раде по страним законима образовања. У осталих 18 земаља учење српског је приватна ствар појединаца или њихових разноврсних асоцијација, најчешће црквено – школских општина, организација дијаспоре или родитеља који се, као заинтересоване групе појединаца самоорганизују, покрећу и финансирају курс језика за своју децу. Облик учења српског језика у свету је и настава организована преко црквено школских општина. Регистровано је да се ова настава изводи у укупно 11 земаља суботом или недељом, приликом недељних окупљања грађана, и то најчешће 2 школска часа недељно. Наставници српског језика су ентузијастички појединци, по правилу са завршеним високим образовањем. Наставни планови и програми су импровизовани и резултат иницијативе и ентузијазма појединаца наставника.

Укупан број наше деце и омладине и омладине у свету (закључно са узрастом средње школе) који је уопште обухваћен било каквим обликом учења српског језика, по расположивим статистикама, јесте између 16 500 и 17 000 појединаца.<sup>19</sup> Тренд опадања броја ђака је нажалост сталан још од деведесетих година. Може се рећи да је наше школство у дијаспори данас на граници опстанка. Примера ради, само у Француској, крајем осамдесетих година било је око 10 000 наших ђака, а прошле године било их је једва 700. Иначе данас у Француској живи око 150 000 наших грађана.

Слободна је процена, да је крајем осамдесетих година у ондашњој Југославији, број деце којима је матерњи језик био српски, а била су обухваћена неким од облика учења српског језика, био око 100 000.

Детаљнији, прецизнији и ближи подаци о образовању, односно учењу српског језика у суседним земљама, односно земљама окружења (мисли се на Македонију, Црну Гору, БиХ, Хрватску, Словенију, Румунију, Мађарску и Албанију) налазе се у информацијама о положају Српског народа у овим земљама.

Као карактеристични нерешени проблеми у функционисању образовања на српском језику односно учења српског у дијаспори показале су се две групе проблема:

---

<sup>19</sup> Информативни приручник за дијаспору, Министарство за дијаспору Владе Републике Србије, Службени гласник, Београд, 2009.

### ***Субјективни:***

- Стално опадање броја ученика због неразумевања и недовољне заинтересованости родитеља и ученика, учинка опште асимилације, као и дуго година угрожених а нерешених услова (материјалних, организационих, стручних, просторних, законских и др.) за овладавање матерњим језиком.
- У неким земљама ступа на животну сцену већ пета или шеста генерација нашег исељеништва код које је углавном усахнула непосреднија веза са матицом – примери традиционалног исељеништва у САД или Канади и сл.
- Позната вишедеценијска пракса у делу асоцијација наших грађана која се одражава и на наше школство а односи се на честе неспоразуме, сукобе, лидерства, некооперативност и сл.
- Асоцијације наших грађана у иностранству скороуопште нису едуковане да користе финансијске и друге погодности које им омогућавају законодавства земаља њиховог пријема – незванично опште мишљење је да ту „леже највеће могућности“ за поправак материјалних услова за учење српског.
- Наша интелектуална елита у дијаспори није у минималној неопходној мери нашла своје место у најразноврснијим облицима окупљања наших грађана.

### ***Објективни:***

- Може се слободно рећи постоји општи рестриктивни тренд већине земаља имиграције (за нас посебно битне земље ЕУ) које раније намењена средства за учење матерњег језика, на основу сопствених прописа, преусмеравају у финансирање учења језика земље пријема уз образложење да се ради о олакшавању адаптације и интеграције у нову средину. На тај начин учење матерњих језика остављено је земљама емиграције које због материјалних разлога ово не могу да покрију.
- Недовољно разјашњени ставови на релацији родитељи – наставници из Србије – наставници који за стално живе у иностранству – удружења наших грађана о томе који је облик извођења наставе српског језика у данашњим условима оптималан (да ли

настава у оквиру школског система земље пријема, да ли приватне школе, да ли допунске по програму Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије) или нешто четврто.

- Недовољна и непотпуна сарадња просветних радника у страним земљама са стручним институцијама у Србији(осећа се анимозитет између струке и праксе јер нема одговора на питање да ли настава српског у иностранству може и треба да се организује као класична двојезична настава – српски као страни језик тј. као за класичне странце, или српски као матерњи језик, или нешто треће)?
- Општи недостатак прилагођених уџбеника и другог дидактичког материјала,
- Константно нерешено питање виза за наше просветне раднике – земље имиграције не одобравају боравишне и радне визе за нове просветне раднике који треба да замене оне који одлазе у пензију,
- Нерешен проблем учионичког простора за извођење наставе – све чешће, уз образложење да се прелази на целодневну наставу, земље имиграције обавештавају да од нове школске године престају да уступају школски простор због недостатка слободних термина. Школски објекти, до одређеног рока у току дана морају да се испразне а после тога не смеју да се користе – у пракси то је најчешће још 30 до 60 минута по завршетку наставе.
- Неповољни општи материјални услови у матици и непрепознавање узајамног интереса да држава и њене институције треба системски да раде на очувању идентитета дијаспоре кроз константно унапређење наставе, динамичнију везу са матицом и интензивну културну сарадњу.

### **Прикупљени подаци о учењу српског језика у дијаспори**

Прикупљени подаци односе се на протеклу школску годину, за 5 постојећих облика наставе српског језика, а према информацијама које су са свог подручја покривања доставила дипломатско конзуларна представништва Републике Србије, као и Министарство просвете:



## **Допунске школе у ингеренцији Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије**

Ова настава постоји у 7 земаља. Њом је, према подацима Министарства просвете током 2006/2007. године било обухваћено око 4500 деце: Швајцарска (2000 ученика), Немачка (1000), Француска (700), Грчка (300), Белгија (70), Данска (80), Мађарска (300). Наставу изводи 34 редовних наставника, 14 хонорарних и 3 гостујућа, према важећем програму и упутствима Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

### **Настава српског језика интегрисана у образовни систем земље боравка**

Земље са великом имиграцијом организују и финансирају наставу матерњег језика етничких заједница. Наставни програм и минимум деце потребан да се формира одељење одређују просветне власти земље боравка, просечан фонд часова је од 2 до 4 часа недељно а обухваћен је основно-школски узраст. Наставнике постављају и плаћају просветне власти земаља боравка, а они су најчешће пореклом из бивше СФРЈ.

Овај облик наставе присутан је у Аустрији (српски се учи у оквиру наставе босанско-хрватско-српског), Аустралији (преко 300 ученика), Канади (око 1000 ученика), Немачкој (нпр. Хамбург 63, Франкфурт око 700), Шведској (око 500 деце).

У земљама где Срби имају статус националне мањине, осим наставе српског језика постоји и настава на српском. У Румунији, наставу српског похађа 993 ученика, а на српском 367 ученика основних и средњих школа. У Хрватској на нивоу основне школе наставу на српском похађа 2151 ученик, српског као додатне наставе 845 ђака, а у средњим школама њих 1034. У Мађарској има 142 ученика основне и 109 ученика гимназије на српском језику. У Македонији српски језик учи 280 ученика.

### **Настава у Црквено школским општинама**

Постоји у скоро свим земљама Европе, у САД, Канади, Аустралији. Настава се обично одржава недељом у фонду од 2 до 3 часа, финансирају је родитељи или црква, а обављају лица делимично професионална или волонтери, који се индивидуално сналазе за набавку наставног материјала.

### **Настава организована приватно од стране појединаца или удружења дијаспоре**

У недостатку других облика наставе, организације дијаспоре окупљају децу и финансирају наставнике, професионалце или волонтере за извођење наставе. Ово је случај у Лондону (50), Москви (22 ђака), Холандији (Ротердам и Амстердам, по 40), Њујорку, Јужноафричкој Републици. Приватне школе постоје у Швајцарској (до 200 ђака) и Канади (око 70).

### **Катедре Славистике на универзитетима у свету**

Постоји 110 катедри и лектората широм света на којима се учи српски језик. Највећи број је у Европи и Северној Америци. Величина група варира, а крећу се од 10-ак студената, нпр у Братислави до 30 у Букурешту или 40 у Сегедину.<sup>20</sup>

Евидентно је да мали проценат деце школског узраста у дијаспори похађа неки од облика наставе српског језика. У Албанији и Словенији, на пример, нема доступне наставе српског језика осим на универзитету.

### **5.3. Циљ и организација наставе у допунској школи на српском језику**

Оквирни Наставни план има за циљ да уједначи Наставне планове свих земаља. Он предлаже оквир унутар кога различити програми могу остварити своје специфичне циљеве и садржаје у настави. Оквирни Наставни план чврсто се ослања на структуру, идеје и садржај наставног плана циришке основне школе. При томе се тежило следећем:

- да се настава садржајно приближи циришкој основној школи;
- да се побољша интеграција у циришко образовање;
- да се подржи и подстакне усавршавање наставника матерњег језика;
- да настава матерњег језика добије више значаја код својих оснивача;
- да се побољша информисаност о Допунској настави на матерњем језику
- да програми различитих земаља имају исту основношколску идеју и уједначене шансе;

---

<sup>20</sup> Информативни приручник за дијаспору, Министарство за дијаспору Владе Републике Србије, Службени гласник, Београд, 2009.

- да се сарадња наставника који реализују наставу у Допунској настави на матерњем језику и циришких колега побољша и поједностави.

Све ово води интеграцији Допунске наставе на матерњем језику у циришко образовање. Оваква настава успева да развије језички потенцијал и интеркултуралну компетенцију код својих ученика, што користи не само њима, већ и целом друштву. Оквирни наставни план има саветодавни, усмеравајући карактер. Он служи наставницима као основа за израду сопствених планова. Наставници Допунске школе на српском језику, затим, предложене садржаје уклапају у Програме Министарства просвете Републике Србије. При томе се узима у обзир, да имају на располагању само две лекције недељно у раду са групама ученика различите старости и различитих способности. Стога, у постављању циљева и одабиру тема, издвајају само оно главно, суштинско. Циљеви се могу реализовати тек на крају обавезног школовања, а у кантону Цирих је то после девете школске године.

У Допунској настави на српском језику, ученици проширују знање свог матерњег језика, а да при томе најпре, свакако прво имају основу као и познавање културе земље порекла њихових родитеља (а постоје и мешовити бракови). Било би веома тешко, ако би се поставили у њихову ситуацију – живети између различитих светова (земаља) и раздвојити своје порекло од свакодневице у којој живе, редовно похађају наставу и говоре језик, у овом случају претежно немачки. Основни циљ ове наставе и јесте интеграција у друштво, при томе не занемарујући своје порекло и свој матерњи језик. Ученици који говоре више језика, добијају у Допунској настави помоћ која потпуно задовољава у језичко-сазнајном, културном, социјалном и емотивном смислу.

Основне предности похађања наставе на матерњем језику, могу се исказати кроз неколико постулата:

- часови матерњег – српског језика и културе имају позитивну основу, тако да може да се изрази задовољство учењем на основу чулног искуства кроз покрет и игру;
- часови матерњег – српског језика и културе захтевају да ученици буду одговарајућег узраста (поред интегрисане наставе где су ученици истог или

приближног узраста, углавном су остале групе неуједначене по узрасту – ученици основношколског узраста од 1. до 8. разреда подељени по нивоима). Код њих се јача свест да знање другог језика (двојезичност) јесте додатни потенцијал који може бити од користи. Познавање и знање више језика, сматраће се друштвеном добробити и биће свакако позитивно прихваћено и тумачено;

- вишејезичност ће у данашњем мултикултуралном друштву увек бити значајна. Она је социјални, културни и економски ресурс. Ученици који говоре више језика имају додатне могућности да се интегришу у пословни свет. Тиме, свакако могу да побољшају своју перспективу и приликом избора занимања;
- ученици са различитим идентитетом уче да се лакше сналазе, што потиче из припадности различитој култури, традицији и историји;
- Настава матерњег – српског језика и културе утиче на побољшавање личног развоја ученика. При томе прихвата искуство ученика са изворном културом која се продубљује и узвраћа, као и културом земље домаћина. Том искуству и знању припада драгоцен вредност такве норме понашања, традиција, историја и религија. Посредовање у религијском учењу, политичкој идеологији, није саставни део наставе матерњег језика и културе. Овакав вид организације и реализације наставе помаже ученицима приликом сукоба њихових интеркултуралних могућности и дискриминације. Они захтевају отворено, толерантно, антирасистичко држање. Настава на матерњем језику помаже и да се ученици лакше интегришу у земљу домаћина (Швајцарска).

Она има функцију – мостова. На школском нивоу поспешује у заједничком раду (игри), школском систему, раду са породицом, као и у интеграцији ученика страног порекла у основним школама.

На друштвеном нивоу, оваква настава доприноси убрзавању интеграционих процеса међу већину популације и оне који долазе као емигранти, досељеници. Наравно, треба споменути, иако је то у садашњем времену ипак реткост, похађање наставе на

матерњем језику, помаже и приликом евентуалног повратка у земљу порекла, пре свега при упису у школу и у бржем сналажењу.

Настава матерњег језика и културе оријентише се на десет основних упоришта које

Наставни план кантона Цирих формулише као идеје водиле:

- интересовање за упознавање и способност сналажења
- одговорност
- спремност за рад
- вештина вођења дијалога
- солидарност
- свест о традицији
- свест о природној околини
- способност за критику
- отвореност
- слободно време.

Направљен је и Правилник<sup>21</sup> о извођењу наставе на матерњем језику, који је усвојило Васпитно-образовно веће кантона Цирих. Он садржи следеће кључне теме:

### **Појам**

Наставом матерњег језика и културе обухваћена су деца основношколског узраста која говоре страни језик, да би стекла знање о свом матерњем језику и култури. Посећивање овакве наставе биће препоручљиво, али је свакако добровољно и зависи од родитеља и ученика да ли ће се за то определити.

---

<sup>21</sup> Rahmenlehrplan, Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK), Buildingsdirektion des Kantons Zürich, Volksschulamт, Sektor Interkulturelle Pädagogik, Zürich, 2003.

### **Организатор**

Организатори допунске наставе су Конзулати и Амбасаде земаља порекла деце која говоре страни језик. Остали организатори могу бити признати на основу захтева Васпитно-образовном већу.

### **Подручје вредности**

Допунском наставом обухваћени су сви ученици основношколског узраста од првог до деветог разреда. За вртиће је надлежна сама општина. Општине препоручују да се у дечјим групама у вртићима дозволи рад на матерњем језику (програм не обухвата почетно читање и писање), али се већ за следећу школску годину у кантону Цирих планира континуирано увођење, као обавезно, учење на матерњем језику.

### **Пријава**

Родитељи пријављују своју децу преко разредног старешине у првом разреду основне школе или у предшколском узрасту. Формулар за пријаву се, даље, преко школског секретаријата прослеђује организатору Допунске наставе.

Пријава у вртићима је ствар организације наставе у појединачној школској општини. Нови ученици се могу директно преко родитеља пријавити организатору допунске наставе – професору који изводи наставу на том подручју. Организатор директно информише родитеље о времену и месту одржавања наставе и о наставницима (такође, у случају неодржавања или непостојања наставе на матерњем језику).

Настава почиње са почетком нове школске године, а пријава обавезује на редовно похађање и важи док родитељ не одјави дете. То је по правилу могуће само на крају школске године.

### **Трајање наставе и време**

За предшколске установе се препоручује два часа недељно. Школске општине обавезују се да на основу захтева организатора наставе, за време редовне наставе (под редовном наставом се подразумева период између 7:30 и 16:00 часова у нижим разредима, а између 7:30 и 18:00 часова у вишим разредима основне школе, изузев паузе за ручак, слободних поподнева суботом и средом, као и слободног преподнева

суботом у петодневној недељи) интегришу два часа наставе матерњег језика и културе. Ученици који похађају Допунску наставу на матерњем језику, од два часа у то време бити ослобођени наставе у основној матичној школи.

Организатор наставе обавештава школски секретаријат о жељеном времену наставе за сваку наредну школску годину, најкасније до 31. марта. Дефинитивно време одржавања наставе ће бити утврђено на основу разговора између организатора Допунске наставе на матерњем језику и школског секретаријата. Организатори наставе, такође, информишу школске секретаријате и Васпитно-образовну дирекцију (Педагошко одељење, Педагогија за странце) на почетку школске године о дефинитивној организацији наставе (разредима, времену, просторијама, наставницима).

### **Просторије**

Школске општине стављају на располагање одговарајуће учионице у којима ће се реализовати настава на матерњем језику, на основу могућности којима располажу, без надокнаде. Наставници који реализују наставу у школама, обавезни су да брину о одржавању кућног реда.

Организатори наставе на матерњем језику, пријављују школским секретаријатима жељени термин наставе, као и потребан број учионица, сваке године, најкасније до 31. марта.

### **Наставна средства/наставни материјал**

Школске општине, уз претходну инструкцију, стављају наставницима Допунске наставе на матерњем језику бесплатно на располагање техничка наставна средства (фотокопир-апарат, графоскоп, телевизор, видео и др.), као и школски материјал (свеске, креде, папир и сл.), а сходно општинским и школским интерним могућностима. Набавка сопствених наставних средстава је ствар организатора допунске наставе на матерњем језику.

### **Оцењивање – уписивање оцена**

Ученици који посећују наставу матерњег језика и културе добијају оцену за успех постигнут у току те наставе. Оцену добијену од наставника матерњег језика и културе, разредни старешина уноси у сведочанство редовне основне школе.

### **Остале форме интеграције**

Васпитно-образовно веће може одобрити, уз одговарајући захтев и друге интеграцијске форме учења матерњег језика и културе као пробу.

### **Педагошка сарадња**

Наставници допунске наставе на матерњем језику и културе, наставници из редовне, основне школе, као и васпитачи у предшколским установама, раде заједно на образовању деце која похађају часове матерњег језика и културе. Наставници из Допунске наставе, могу бити позивани и на седнице и учитељске конференције. Наставницима из редовне наставе се препоручује да узму у обзир мишљење наставника матерњег језика и културе, при општем оцењивању ученика, као и при одлукама о њиховом преласку, прескакању у виши степен основне школе.

### **Координација**

У име Дирекције за образовање, Сектор за страну педагогију при Педагошком одељењу Дирекције одговоран је за координационе задатке наставе матерњег језика и културе. За размену информација, разговор о концепцијским и организационим питањима, као и за обраду педагошких, дидактичких и методичких питања, одговорна је Координациона група за Допунску наставу на матерњем језику, као и Педагошка комисија. У обе комисије ангажовани су не само представници основне школе, него и најмање по један представник других организатора. Нарочито треба водити рачуна да се наставни план и наставна средства ускладе са циришким наставним планом како би били усмерени на посебне потребе учења деце која овде живе.

Песталоцијанум организује курсеве усавршавања наставника матерњег језика и културе, при чему је посебно важан курс увођења у циришки школски систем, као и курсеви за даље учење немачког језика. Школским секретаријатима се препоручује да



по потреби ангажују одговорне за координациона питања на општинском нивоу. Ти посредници треба да правовремено, ради планирања распореда часова и потребних учионица, ступе у контакт.

### **Наставници**

Избор и постављање наставника, ствар је организатора допунске наставе на матерњем језику. Наше наставнике бира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије. Организатори наставе обавезују се да:

- њихови наставници при ступању на службу поседују знање књижевног, немачког језика довољно за усмену комуникацију и писмено изражавање;
- нови наставници буду представљени Дирекцији за образовање кантона Цирих (Педагошко одељење, Одсек за страну педагогију) најкасније до три месеца од тренутка ступања на рад;
- нови наставници посећују курс увођења у циришки школски систем који организује Песталоцијанум;
- нови наставници са недовољним знањем немачког језика посећују додатне курсеве језика;
- одреде одговорне за координацију, а у неопходним случајевима да наставнике ставе на располагање за координационе задатке. Уколико неки наставник не испуњава те услове, Дирекција за образовање ће тражити од организатора наставе на матерњем језику, да предузме одговарајуће мере за замену наставника, а може се у неопходним случајевима одузети и дозвола за рад, тј. могућност да се предаје у настави матерњег језика и културе у основној школи. Организаторима Допунске наставе, препоручује се да мандат наставника продуже на десет година, а у одређеним случајевима да чак и одустану од земене.

### **Финансирање**

Финансирање наставника ствар је организатора наставе.

### **Осигуравајућа заштита**

Осигуравајућу заштиту ученика током похађања Допунске наставе на матерњем језику и на одговарајућем путу до школе и натраг до куће, регулишу школске општине исто као за редовну основну школу.

### **Надзор**

Настава матерњег језика и културе је у садржајном, дидактичком и методичком смислу под надзором организатора, а у погледу тачака регулисаних правилником под надзором су још општинских и окружних школских секретаријата. Они су слободни у начину организовања надзора.

Контролу изостанака са наставе и остале мере организоваће организатор наставе. При тежим неспоразумима, који се и после опомене не отклоне, Васпитно-образовна дирекција може, на захтев општинског или окружног школског секретаријата, одређеним организаторима наставе на чији рад имају примедбе одузети право извођења наставе матерњег језика и културе у основној школи.

## **5.4. Наставни план и програм**

Посебан програм основног образовања и васпитања за децу наших грађана у иностранству је урађен, поред осталог, уз уважавање потреба деце, захтева њихових родитеља и мишљења наставника који остварују наставу.<sup>22</sup> Програм је структуриран интегрално, а чине га: циљеви и задаци, садржаји наставе српског језика, познавања завичаја и отаџбине, основи културе, слободне активности ученика и дидактичко-методичко упутство за његову реализацију. Тежиште Програма је овладавање српским језиком и упознавање српске културне баштине. Понуђени садржаји ученицима

---

<sup>22</sup> Правилник о остваривању образовног-васпитног рада у иностранству, Службени гласник Републике Србије, Београд, 2009.

омогућавају да стекну и основна знања из националне историје и географије, као допунске садржаје ових предмета у редовним школама које ученици похађају у земљама у којима живе.

Зависно од релативних могућности, организације наставе и њене усклађености са редовном наставом у земљи домаћина, предвиђено је да се Посебан програм основног образовања и васпитања у иностранству (Правилник о остваривању образовног-васпитног рада у иностранству, Службени гласник Републике Србије, Београд, 2009) реализује са фондом од 105 до 114 часова годишње. Највећи број часова предвиђен је за наставу српског језика. Са њом су повезани и сви остали наставни садржаји (познавање завичаја и отаџбине, основи културе и слободне активности). Наставник, зависно од предзнања и способности ученика, планира потребно време за усвајање знања, понављање и утврђивање градива. Предвиђено је да се Програм реализује на три узрсна нивоа:

- млађем (први, други и трећи разред)
- средњем (четврти, пети и шести разред) и
- старијем (седми и осми разред).

Циљ образовно-васпитног рада је учење и неговање српског језика као матерњег језика ученика, развијање и јачање свести о свом националном и културном идентитету кроз проучавање највреднијих дела српске културне баштине и одржавање трајних веза са отаџбином.

Задаци васпитно-образовног рада су:

- поступно и систематско усвајање законитости и лексичког блага српског књижевног језика и оспособљавање ученика за његово адекватно коришћење у разним видовима усмене и писмене комуникације, односно у улози казивача, слушаоца, саговорника и читаоца;
- упознавање битних особености националне историје и културе, као и репрезентативних дела духовног стваралаштва;

- васпитавање ученика на начелима поштовања, чувања и богаћења културне баштине (српске, европске и светске);
- неговање љубави према завичају и отаџбини и стицање основних знања о земљи порекла;
- стварање пријатељских осећања према земљи домаћину и њеним грађанима, развијање националне и верске толеранције;
- успостављање корелације са наставним програмима које ученици савлађују у редовној основној школи;
- оспособљавање ученика за самосталан рад и активно укључивање у разне облике културног и јавног живота у ужој и широј друштвеној заједници.

**Табела 2** Оквирни План образовања и васпитања<sup>23</sup>

Наставни предмет	Млађи узраст ученик	Средњи узраст ученика	Старији узраст ученика
Српски језик	Од 105 до 114 часова годишње	Од 105 до 114 часова годишње	Од 105 до 114 часова годишње
Познавање завичаја и отаџбине			
Основи културе			

Наставници у Допунској школи на матерњем језику бирају важне, примерене садржаје. Интересовања ученика, поједина постављена питања и прикладни, умесни одговори се обрађују као непознато да би побудили оно ново и развили интересовање за учење. Једанпут научено, враћа се поново као познато и у другим, повезаним, новим случајевима. Настава креће од стечених искустава деце која буде нова интересовања.

<sup>23</sup> Посебан програм основног образовања и васпитања у иностранству, Завод за унапређивање образовања и васпитања, Београд, 2007.

Пожељан је директан контакт са наставним предметима, а учење треба да буде повезано са појединим језичким деловањем. Кораци у учењу и предвиђени задаци, по могућности, одговарају нивоу појединих ученика. У настави су заступљени елементи игре, а усмене вежбе имају своје место, посебно код ученика млађег узраста. Настава би требало да оспособи ученике да касније отпочне и фаза самосталног учења и усвајања знања.

Ученици на основу резултата и процене наставника добијају и оцене у Допунској настави на српском језику. Оцењивање треба да подржи дете у учењу и подстакне остваривању бољих резултата. Оно је резултат једног потпуно објективног посматрања (општа оцена), при чему и спремност, тј. радно и социјално понашање и понашање у учењу треба узети у обзир. Оцењивање јача самопоуздање ученика и оспособљава их да напредују у оцењивању себе самих.

Критеријуми оцењивања у Допунској настави на матерњем језику се усклађују са начином оцењивања у циришким основним школама. Ученик који посећује Допунску наставу на матерњем језику, од свог наставника добија оцену на крају сваког полугодишта, а разредни старешина из редовне, основне школе је преноси у књижицу циришке основне школе, која је равноправно забележена са свим осталим оценама ученика.

Ученици Допунске наставе, по потреби, имају и домаће задатке. Домаћи задаци помажу бољем разумевању на часу. Они омогућавају да се, изван наставе, научено боље и дуже задржи. Ученици би требали да решавају домаће задатке без велике помоћи родитеља. Ипак, ученици очекују да се родитељи интересују за њихово учење, јер је реч о заједничком матерњем језику кога уче у специфичној средини и на посебним часовима. При давању домаћих задатака, треба узети у обзир способности ученика да не би били преоптерећени.

По Закону о настави, наставници су у оквиру дидактичких принципа и наставног плана, слободни у избору метода. Они бирају методе у зависности од одређене наставне ситуације, циљева и садржаја наставе, као и од тога које методе највише одговарају ученицима. Они, затим настоје да се многобројни методички принципи примењују као

директна упутства, индивидуално учење, учење у групи, комплексно учење, интегративна настава. При избору метода, посебно се мора обратити пажња на околности да су ученичке групе најчешће веома хетерогеног састава: ученици долазе из различитих разреда или школа, различитог су узраста, различитог географског порекла и различитог језичког предзнања.

#### **5.4.1. Сарадња школа и родитеља и ваннаставне активности**

Сарадња између школе и породице има у основи велики утицај на учење и школски успех ученика. Она делује позитивно на школски успех ако наставници редовно контактирају са родитељима, при сусретима у школи их информишу и разговарају о начинима на које они, као родитељи, могу помоћи својој деци у учењу.

Наставници Допунске наставе на матерњем језику могу помоћи наставницима из редовне наставе, као и у сарадњи са родитељима. При томе могу бити и медијатори културе, што захтева добро познавање два језика и школског система. Успеху у учењу матерњег језика и успеху у редовној школи доприноси и организовање заједничких родитељских састанака и разноврсних Пројеката. На учење позитивно делује ако сви наставници који учествују у образовању ученика међусобно сарађују. Допунска настава на матерњем језику је део школског система и у ужем смислу школе у којој се настава изводи. Наставници који реализују наставу на матерњем језику и наставници из редовне основне школе теже међусобном контакту. Као део школског колектива, наставници матерњег језика и културе могу активно да учествују у раду школе. Они су интегрисани у процес развоја школе. Посебно могу да учествују у процењивању, кроз културно посредовање и при превазилажењу конфликта са социокултурним аспектом. Наставнике из Допунске наставе на матерњем језику могу позвати колеге из земље домаћина на састанке, уколико су теме значајне за међусобне интересе. Пожељни су редовни, нпр. годишњи заједнички састанци наставника редовних одељења и наставника Допунске наставе на српском језику. Циљ таквих сусрета је међусобно упознавање, размена знања и искустава, као и разговор о проблемима и потребама.

Организацијом се баве одговарајуће школске општине, односно школски окрузи или школски колективи.

За школе са високим процентом двојезичних ученика веома је корисно када уже сарађују са наставницима који реализују допунску наставу из предмета матерњи језик и култура. То значи да поједине ученике треба заједнички пратити, подржавати, потпомоћи, реализовати интеркултуралне пројекте, али и саветовати и информисати родитеље ученика. У Пројекту школског развоја КМС – Квалитет у мултикултуралној школи дирекција за школство као начин унапређења језика предвиђа да наставници матерњег језика и културе не треба да буду више по страни, већ да буду део школског програма једне квалитетне мулти културалне школе.

Локалне и регионалне школске власти доприносе да се настава матерњег језика и културе организује под што бољим условима и нађе своје место у школама земље домаћина. Власти и наставници Допунске наставе на матерњем језику су у редовном контакту, а према прописима Васпитно-образовног већа, локалне власти су обавезне да надзиру и контролишу Допунску наставу на матерњем језику.

Вананаставне активности ученика Допунске школе на матерњем језику, организују се у дане када ученици немају редовну наставу. То су углавном смотре ђачког стваралаштва и такмичења за најбоља ученичка остварења, као што су:

- приредбе поводом православних и школских празника (Савиндан, Божић, Ускрс и др.);
- књижевне вечери, позоришне представе, гостовање угледних књижевника и уметника;
- гледање играних и документарних филмова (тематика везана за догађаје из националне историје);
- цртање планова и карата завичајних места и предела и састављање зидних новина и паноа (теме из завичаја предака);
- Учешће у фолклорним групама и приредбама у народним ношњама из различитих крајева Србије;
- читање бајки на матерњем језику, дружење са књигама и посећивање библиотека;

- припремање заједничких етнографских и петрографских материјала за збирке.

### **5.5. Специфичности образовања ученика основношколског узраста у дијаспори**

Образовање српских ученика у допунској школама у дијаспори је веома специфично. Оно је праћено низом веома важних одредница које битно утичу на само планирање, ток и реализацију наставног процеса.

У Швајцарској је Допунском наставом на српском језику обухваћено око 2000 ученика (највећи број од свих земаља у којима постоји организована настава за ученике српског порекла). Наставу изводи 23 наставника на више различитих пунктова. Ученици су узраста од првог до осмог разреда, а настава се најчешће реализује после редовне наставе у швајцарским школама (најчешће наставник има по 6 или 7 група, а број ученика варира и креће се од 12 па до 30 у једној групи) – сваког дана у различитим школама). То је додатна, отежавајућа околност за наставнике који реализују овакву врсту наставе, јер су ученици најчешће после редовне наставе преморени и мање мотивисани да прате наставу. У посебним случајевима, настава се изводи за време редовне наставе – интегрисана настава и у таквом виду организације, одељења – групе су састављене од ученика другог и трећег разреда (прилично уједначене) или ученика тзв. средњег нивоа (четвртог, петог и шестог разреда).

У организовању рада у комбинованом одељењу у Допунској школи наставник се мора руководити: узрастом (психолошке, педагошке, социјалне и друге карактеристике) и бројем ученика у групи, познавањем језика, интересовањима ученика, временом реализације наставе, садржајима програма и многим другим параметрима.

Један од важних предуслова је и идентификовање конкретних услова рада, релаизације наставе у дијаспори. Под конкретним условима рада се подразумева:

- знање и способност ученика;



- простор и опрема објекта у коме се активност – настава изводи (величина просторије и њена опремљеност с обзиром на групу, расположивост наставних средстава);
- извори информација и знање;
- време предвиђено за одређену активност.

При планирању треба водити рачуна о избору поступака који се могу реализовати у постојећим условима, односно не планирати оне активности за које нема одговарајућег простора, опреме или других битних услова.

Избор информација релевантних за програм који се изучава пре свега значи елиминисање детаља и опширности, чиме се омогућава ученицима да ефикасно усвоје битне садржаје.

Селекција информација претпоставља брижљиво проучавање програма (наставних садржаја) и референтне литературе. Тиме се идентификују неопходне информације које треба саопштити на часу и оне које се могу добити из других извора (уџбеника или приручника). Због специфичних услова рада наставник је у прилици да планира и реализује интегрисано-тематски приступ који се заснива на организацији тема и појмова унутар опсега знања групе ученика са којом ради и структурирању садржаја око ширих сазнајних целина.

Савремене дидактичке теорије, развијена образовна технологија и наставна пракса теже ка флексибилним облицима наставе и учења и већој активности ученика. То се првенствено остварује путем диференцијације и индивидуализације наставе и комбиновањем различитих облика организације наставе водећи рачуна да постоји склад између свих битних елемената као што су циљеви који се желе постићи, садржај, узраст ученика, услови рада и друго.

У реализацији посебног програма основног образовања и васпитања у иностранству положај и улога наставника и ученика су у извесној мери другачији у односу на редовну школу. Рад у комбинованим групама захтева другачије планирање и реализацију наставе. Група ученика која се разликује по узрасту и знањима омогућава учење не само у интеракцији са наставником, већ и кроз богату међусобну размену коју

наставник подстиче и каналише. Наставник је партнер у педагошкој комуникацији који обезбеђује прилику сваком ученику да се исказа и напредује. То подразумева добро познавање и праћење ученика – њихових способности, знања, интересовања, мотивације и уважавања дневне оптерећености ученика. Ученици имају више самосталности у раду, слободније траже помоћ од наставника и старијих ученика у групи. Оцењивање и школски успех су више у функцији унапређивања наставног процеса и личног развоја, па самим тим мање оптерећују наставника и ученика.

Вредновање образовних постигнућа је саставни део педагошког процеса и подразумева сталну проверу примењених дидактичко-методичких поступака, што омогућава прилагођавање, корекцију или измену поступака и садржаја, зависно од постојеће ситуације и постављених циљева. То је основа за стварање „личне методике наставника,, која као резултат систематског планирања и анализе постаје веома вредан инструмент унапређивања рада, а тиме и резултата рада ученика.

Праћење рада и напредовање – постигнуће ученика је континуиран процес, планиран и добро осмишљен. Прати се и вреднује укупна активност ученика у вези са конкретним програмом наставе и њеним циљевима. На основу прикупљених информација наставник ће вредновати ниво који је ученик у свом образовно-васпитном раду и развоју постигао, без поређења са другим ученицима. Критеријуми за вредновање образовних постигнућа су врста, обим и ниво знања, умења и вештина и ангажовање ученика у наставном процесу.

Оцена је индивидуализована и сачињава бројчану скалу од 1 до 5: одличан (5), врло добар (4), добар (3), довољан (2) и недовољан (1). Праћење и вредновање рада ученика треба да буде подршка процесу учења, разумевању циљева учења и критеријума на основу којих се може проценити успешност учења, чиме се ученик оспособљава за самостално праћење и оцењивање сопственог рада.

Укључивање породице у наставу повезују се две средине учења – школа и породица, чиме се јача свест о националној и културној припадности и осећај заједништва. Наставник на тај начин добија потпунију слику о ученику, а породица

информације шта и како се ради са њиховим дететом. Чланови породице могу бити у различитим улогама, као што су:

- извори знања, нпр. када неко говори о свом завичају или историјским догађајима из отаџбине у којима је лично учествовао или о њима чуо од чланова породице или када се прилажу књиге, слике или други материјали који могу бити искоришћени као наставна средства;
- инструктори, када ученике нечему подучавају;
- организатори скупова, излета, посета;
- волонтери који помажу наставнику.

Координатори за различите активности, као што су на пример повезивање са децом и организацијама из отаџбине и земље у којој живе, оснивање културно уметничких друштава, позоришта за децу и других организација.

### **5.5.1. Специфичности наставног процеса**

Рад у комбинованом одељењу-групи је веома специфичан и може се организовати по различитим моделима смењивања непосредног наставног рада наставника са ученицима и посредног, у коме наставник индиректним путем организације самосталног рада ученика организује наставу. Препоручују се следеће могуће структуре часа у сменама посредног и непосредног наставног рада:

- а) наставник цео час ради са једном групом, а друге групе раде самостално;
- б) наставник непосредно ради са једном групом, затим са другим, а на крају све групе раде самостално;
- в) наставник у уводном делу часа непосредно ради са свим групама, односно са свим разредима, а затим пола времена са једном групом, а затим и са осталим групама;
- г) наставник у уводном или завршном делу часа ради са свим ученицима, а остало време непосредно ради са једном, а затим и са осталим групама ученика;

д) наставник непосредно ради са свим разредима целог часа;

ђ) ученици свих разреда целог часа раде самостално;

е) на почетку часа наставник непосредно ради са свим разредима, затим непосредно ради са једним разредом, а са осталим разредима посредно. На крају часа поново ради непосредно са свим ученицима (разредима);

ж) у уводном и завршном делу часа наставник непосредно ради са свим ученицима. Између ових фаза смеђује се непосредан и посредан рад, тако да током часа у сваком разреду настава два или више пута прелази из непосредне у посредну и обратно.

У комбиновању непосредног и посредног наставног рада треба имати у виду узраст ученика због разлика које се испољавају у нивоу образовања, оспособљавања и зрелости ученика за поједине облике и технике рада. Препоручује се дужи непосредан рад са ученицима млађег узраста, посебно на почетку школске године када се нови ученици прилагођавају оваквој врсти наставе и уопште на школске задатке и обавезе у оваквој групи. Током самосталног рада потребна је чешћа провера ритма и тока рада ученика, пружање допунских објашњења и подстицање на даљи рад. Пожељно је да сваки наставни час почне непосредним радом у нижим разредима и да се њиме заврши. Сложенији начини рада (групни рад, рад са појединим инструментима, решавање проблема и сл.) погоднији су за старије ученике или ученике виших разреда (од петог до осмог).

У комбинованом одељењу самосталан рад ученика са непосредним наставним радом чини интегрални део сваког часа. За његово извођење издваја се исто онолико времена као и за непосредни рад. Уколико се добро организује, самосталан рад ученика знатно доприноси остваривању кључних образовно-васпитних задатака и садржаја.

Часове самосталног рада ученика треба организовати тако да доприносе продубљивању обрађених садржаја решавањем нових задатака као што су: коришћење новог текста, нових података и чињеница, схема и скица које су везане за обрађени садржаје, решавање задатака са новим елементима применом познатог поступка, примена задатака чије решење захтева изналажење нових начина рада и др. За такав рад наставник мора редовно да припрема збирке задатака, наставних листића и других

дидактичких материјала којима се може обезбедити функционална примена знања ученика.

Ради систематског оспособљавања ученика за самосталан рад потребно је повремено организовати посебне часове на којима наставник даје ученицима упутства, објашњења и савете који се односе на самостални рад. Да би се у самосталном раду постигло да сви ученици буду оптимално активни и да задатке доводе до краја – неопходно је диференцирање задатака према предзнању, способностима, темпу и ритму ученика. Осим тога, мора се обезбедити и обострана повратна информација о томе како су задаци схваћени и како се решавају. Ученицима нижих разреда, као и онима који имају тешкоће у учењу, потребна је чешћа непосредна наставникова помоћ у виду кратке усмене или писмене провере тока рада – петоминутно објективно испитивање свих ученика, аки и индивидуална инструкција као непосредна помоћ наставника појединим ученицима. Ученике виших разреда треба потпуно и систематски упућивати у начине како сами себи могу да обезбеде повратне информације о исправности тока свога рада (како да се у томе послуже својим белешкама, уџбеником, приручником, картом, скицом, раније решеним задатком и сл.). Уз то, за часове самосталног рада ученика, наставник би требало да припрема и примењује наставне листиће са тачним решењима, задатке и текстове са „подсетницима„ (полупрограмиране секвенце), да на видном месту у учионици повремено излаже текстове који чине основу за стицање нових знања и решавање задатака (брошуре, карте, примери, правила, упутства, скице, схеме и др.). Наставна средства (од класичних преко аудиовизуелних до најсавременијих електронских медија и рачунара), стављена у службу све пунијег изграђивања активне позиције ученика, могу много да допринесу остваривању образовно-васпитних циљева и задатака.

### **5.5.2. Планирање и непосредна припрема наставника**

Основ планирања наставе су дефинисани циљ и задаци образовно-васпитног рада. Планирање се врши на годишњем и месечном нивоу. За сваку активност која се намерава остварити (наставну, ваннаставну, практични рад и сл.) треба јасно

дефинисати шта се жели добити као крајњи резултат. То може бити упознавање, разумевање, стицање знања, овладавање вештинама, мотивисање и друго.

Планирање и непосредна припрема наставника су услов рационалног располагања временом јер обезбеђују: равномерност распореда наставног садржаја, систематичност, поступност у раду, селективнији избор и примену наставних метода и средстава, облике и технике рада.

Планирање наставног рада може бити у односу на време:

- *годишње*
- *полугодишње*
- *тримесечно*
- *месечно и*
- *седмично.*

У односу на степен разраде планирање може бити:

- *глобално* – обавља се пре почетка школске године и обухвата распоређивање наставних тема, број часова за реализацију наставних тема, распоређивање часова за обраду, утврђивање и систематизацију пређеног градива.
- *оперативно* – представља конкретизацију глобалног и обухвата дидактичко-методичку разраду наставних тема на наставне јединице и време реализације најмање за један месец.

У односу на поступак: временско и тематско.

Наставник сачињава оперативни план уз уважавање корелације садржаја по разредима, упознавање услова, предзнања ученика и друго. Оперативни план садржи: време (нпр. наставне недеље), редослед наставних јединица у оквиру теме, тип часа, облик рада, методу рада, наставна средства, место рада (локација) и напомену у коју се уноси све оно што је важно за саопштење о наставној јединици, одступање од плана итд. Оперативно планирање захтева флексибилнији приступ наставника. То подразумева одређену слободу у предвиђању броја часова за наставну целину или тему

зависно од услова у којима се настава остварује, захтева који се постављају ученицима приликом учења, темпа којим ученици остварују унапред задате захтеве и друго. У односу на то, наставник може да повећа или смањи број часова за одређену тему, односно наставну јединицу. Пожељно је да наставник при изради оперативног плана укључи ученике и од њих непосредно добије податке који су значајни за планирање, као и предлоге за рад.

Припрема за рад у комбинованом одељењу треба да буде сажета, садржајна и прегледна како би је наставник могао користити током извођења наставе. Основни захтев припреме за рад у оваквим условима је један час – једна припрема. Из ње треба да се види:

- артикулација и блок часа;
- релативна самосталност појединих делова у оквиру блок часа;
- измена посредног и непосредног наставног рада у одељењу/групи;
- трајање појединих етапа часа.

За успешно планирање и припрему потребно је утврдити почетно стање групе имајући у виду развојне и узрасне карактеристике ученика, ниво знања и способности, социокултурне утицаје, навике, мотивацију за учење и слично.

Циљ наставе, почетно стање и рад у условима комбинованих група су основни елементи оквира у којима се одвија педагошки процес, а самим тим и планирање и припрема наставника.

### **5.5.3. Специфичности наставних подручја и њихове особености**

Наставна подручја која су предвиђена у Плану и програму Допунске наставе на српском језику у дијаспори имају низ специфичности. Оваква настава се, наравно, у многоме разликује од редовне наставе у основној школи у Србији.

*Учење наставног предмета српски језик* обухвата: праћење познавања српског језика у одељењу/групи, припремање ученика за усвајање програмских садржаја, рад на усвајању и даљем развијању правилног читаа и писања, усменог и писменог

изражавања, у духу прихваћене језичке норме, сазнавања и доживљавања одабраних остварења из књижевности, уметности, културе и традиције, историје и фолклора српског народа. Оспособљавање ученика за разумевање, тумачење, усвајање и вредновање препоручених програмских садржаја подстиче се корелацијом са другим наставним предметима које ученици изучавају у својим редовним школама. Све активности треба да усмеравају ученике на одржавање, развијање и унапређивање вишеструких и трајних веза са отаџбином.

*Познавање завичаја и отаџбине* подразумева усвајање основних садржаја из националне историје и географије, уз указивање на елементе обичаја, културе, традиције и религије српског народа. Те садржаје, што је могуће више, треба обрађивати интегрисано са српским језиком (интегративна настава), посебно на часовима посвећеним лектури и вежбањима усменог и писменог изражавања.

Зависно од узраста ученика, уз корелацију са другим предметима, програмом је обухваћен преглед најзначајнијих збивања из националне историје од 7. до краја 20. века. Садржаји из националне географије су сведени на одабране теме, кроз које ученици треба да упознају најважније природногеографске и друштвеногеографске карактеристике Србије и завичаја предака. Потребно је указати на међуусловљеност природне и друштвене средине, при чему се избегавају фактографија и статистички подаци.

*Основи културе* обухватају избор достигнућа српског народа из области духовног стваралаштва (ликовног и музичког). При реализацији ових тема наставник се ослања на искуства и знања ученика стечена у породици и редовној школи. Упознавање духовног стваралаштва свог народа допринеће очувању националног идентитета и спознаји да је српска уметност интегрални део светске културне баштине. Музички садржаји одабрани су у скалду са идејом да ученици најпре мелодијски и ритмички доживе језик који ће учити, да открију његову специфичност и лепоту, тако да им неће бити тешка и непозната гласовна структура понуђених речи. Наравно, да се и овде сама по себи намеће потреба за интеграцијом са предметима српски језик и познавање завичаја и отаџбине.



Стога се може закључити да је је интегративна настава један од важних предуслова боље, делотворније и успешније реализације Допунске наставе на српском језику у дијаспори.

### **5.6. Методолошка полазишта предмета П и Д и основна обележја наставе на различитим нивоима у дијаспори**

Методика наставе природе и друштва представља базу из које су настала и специфична подручја наставних предмета који се изучају у допунској настави на српском језику у дијаспори, као што су: Моја отаџбина од 1. до 4. разреда и предмети историја и географија од 5. до 8. разреда.

Ученици се налазе у специфичној ситуацији у којој су као двојезична деца одвојени у односу на досељенике. Као повезаност у групи доживљавају исту земљу порекла, исти матерњи језик, као и слична искуства миграната и националних мањина. Разлике су у личном искуству и васпитању у земљи порекла. Разлике у религији, социјалном статусу, погледу на свет и специфичности географских положаја унутар исте земље порекла, ипак се морају узети у обзир.

Значајне вредности земље порекла се тематизују. Следи поређење са вредностима Швајцараца. Свест о сличностима и разликама помаже схватању и објашњењу властитих вредности. Тај процес развија самосталну личност која тежи интеграцији на различите начине. Истовремено та повезаност јача самопоуздање ученика.

Искуства која се рађају при исељавању и досељавању – миграциона искуства и заједнички живот затичу у свакодневици две културе које треба да се према томе свесно односе. У Допунској настави на српском језику обрађују се стручне теме, продубљује се знања о изворној, националној култури – начин живота, празници, традиција, обичаји земље порекла и др. На тај начин се могу направити уздужне и попречне везе са земљом у којој се настава одржава (у овом случају Швајцарском). Зато се и ради на подстицању конкретних додирних тачака између две државе.

Ученици сазнају историју и географију земље порекла кроз практичне примере. Актуелан однос према данашњем животу у земљи порекла и земљи домаћина се мора

узети у обзир. Треба поштовати један отворен и толерантан став. Ослобођено предрасуда поређење различитих крајева, дијалеката или језика и религија, као и поређење земље порекла са Швајцарском или исто тако са другим земљама и културама изграђује основу за надоградњу интеркултуралне компетенције. То развија способност да се поштују различите културе, чине компромиси и превазилазе конфликти.

Пошто се настава у Допунској школи у дијаспори одвија на три узрасна нивоа (нижи, средњи и старији узраст), сваки ниво има своје карактеристике и специфичности и у погледу реализације садржаја из наставе Природе и друштва.

### **Нижи разреди**

Полазна тачка су свакодневна и лична искуства деце у породицама у земљи порекла и земљи домаћина. Веза деце са породицом и постављање сопствених вредности још увек су веома јаки и изражени у том узрасту. Наставом се унапређују све језичке области: разумевање саслушаног и усмено изражавање, читање и писање. При томе је игра још увек основна форма учења. Увођење у процес читања и писања се ослања на описмењавање на немачком језику – језику наставе. Тамо где то има смисла, наставник прави паралелу и поређење са немачким алфабетом како би избегао неспоразуме.

### **Средњи узраст**

За децу средњег узраста веома је важна група истог узраста. На овом узрасту деца развијају природна интересовања за различите начине живота и културе са којима долазе у контакт. Деца имају према свом окружењу – породици, школи и религији уопштено позитиван став и не доводе га у питање. Она су по правилу непристрасна, отворена и спонтана према култури земље порекла и интересују се за везе и односе са својом породицом у земљи порекла.

Наставом се унапређују сви сегменти језика: разумевање саслушаног и усмено изражавање, читање и писање. Посебан нагласак се даје проширивању вештина захтевних и комплексних језичких способности.

### Старији узраст – виши разреди

Код старијег узраста повећава се критички однос према сопственим вредносним представама у истом окружењу. Последица тога је окретање према кореним наслеђеним вредностима и нормама или њихово идеализовање. Млади најчешће траже смисао у свом пореклу, матерњем језику – Допунска настава на српском језику, где слободно изражавају своју припадност у било ком смислу.

Наставници разумеју ове преокрете, пристају на њих и критички доносе у наставу различите животне моделе. То оспособљава ученике да се оријентишу ка правилном развијању своје личности и проналажењу властитог пута. Посебно се ученици овог узраста подржавају да различита искуства, мерила вредности и припадност интегришу у свој живот.

Наставом се могу пратити њихове индивидулане способности и знања, а наставници их подржавају у развоју сопствених и професионалних могућности. Веома важну улогу у свему овоме имају усмена и писмена комуникација, разматрање говора и однос према медијима. Младима се омогућава да науче различите језике (први језик, немачки, француски, енглески и др.), повежу их аналогно и стечено знање и употребе. Тако могу да проширују свој језик и компетенције.

У контакту са људима ученици уче да саслушају, да тачно разумеју осећања, да правилно схвате саговорника. Они сваки пут изнова потврђују слику коју су о себи и о другима створили. Основа им је култура предака и развијају своју отвореност да примају од те културе. Откривају да у проналажењу свог идентитета могу употребити елементе из обе културе.

Свесним упоређивањима, са много искустава из породице, са пријатељствима, школом, земљом из које потичу, земљацима и религиозним институцијама, добијају преглед социјалне узрочности и повезаности, као и њиховог међусобног деловања. Сазнају, да јединка, као део друштва, од њега зависи и на њега утиче.

Религија схваћена као наука, а не као религиозност, део је отаџбинске историје и културе. Поређење са другим религијама или пре свега са оном која најбоље даје слику земље, пружа боље разумевање за различите религије. Ученици стичу искуство да су

међусобни обзири и вођење рачуна неопходни. Свесни су и да су тако заснована правила, вредности и норме променљиви. Ученици сазнају да су одговори на многа тежишна питања засновани на убеђењима и да као таква могу бити одређена само личним представама вредности. Они знају вредност и сразмеру традиције и културе своје отаџбине и са тиме се суочавају. Они имају своју културу, а истовремено су отворени за културу Швајцарске. Уче да интегришу у себе осећање припадности обема животним срединама. То свесно доживљавање оба искуства смањује сукоб лојалности.

Млади у дијаспори много раније почињу да схватају своје социјалне обавезе. Они покушавају да конфликте реше на мирољубив начин, разговором и обостраним поштовањем. У тежњи сопственом развоју, уче и да одговорно искористе слободно време. На прелазу ка одраслој особи уче да сопствене и туђе емоције назову правим именом, да формулишу страхове и објасне нове могућности. Основно оријентационо знање о духовном, душевном и телесном претходнику људи и обиман речник на матерњем језику помажу им да имају дубоко разумевање за себе и за ближње и то им омогућава да се оријентишу у сопственом животу. Они располажу неопходним садржајем који им дозвољава да говоре о личном прихватању, потребама и бригаама. Са свесном одговорношћу односе се према свом психичком здрављу, као према здрављу својих ближњих.

Ученици стичу свест о узајамној повезаности природе, технике и човека у смислу универзалне важности и законитости. Они разумеју различите (технолошке) развојне фазе. На матерњем језику сазнају достигнућа из подручја природе, човека и технике.

Ученици прихватају свој завичај или завичај својих родитеља са радошћу и интересовањем. Сопственим истраживањима и уз помоћ слика, карата и других средстава стичу, захваљујући упоређивању са Швајцарском, одређену слику обе земље. Географски, привредни и еколошки садржај продубљује сазнања о завичају. Оријентационо, основно образовање помаже им да своју земљу сагледају у целини и да информације из различитих области осматре и класификују. То им такође помаже да у својој земљи пронађу себе, суочавају се са животним и радним формама у завичају и упоређују их са Швајцарском. Они имају поверење у земљу својих родитеља. Припадници су различитих слојева становништва у завичају, понашају се мимо тих

оквира када су у Швајцарској. Уз то се труде да пронађу разумевање за своје вредносне представе и животне форме, препознају туђе и сопствене предрасуде и уче да конструктивно пронађу излаз из њих. Ученици изналазе начине да покажу повезаност са земљом порекла породице, као и са осталим светом.

Ученици знају и прате историју, културна добра своје отаџбине из прошлости и садашњости. Ради елементарне историјске оријентације знања, могу да класификују догађања, развој и оцену историје и садашњост земље предака. При томе прича о миграцији игра важну улогу. Ученици су свесни да је свака представа субјективна и већ садржи оцену. Успевају да разумеју различита становишта и интересе који могу бити у историјској позадини. Сазнају да су људи под утицајем осећања, мисли, делања и развоја. Ученици се суочавају са регионалним, националним и глобалним проблемима и схватају њихове утицаје на свој животни простор.

Имају преглед условљености и повезаности политике, пољопривреде и културе. Ученици старијег узраста препознају могућност да сами утичу на садашња и будућа догађања, препознају политичке процесе, могу да наговесте и да развијају осмишљено демократско политичко деловање у Швајцарској и отаџбини.

Инсистира се да ученици из предмета Природа и друштво и кроз друге наставне и ваннаставне активности, знају суштинска права човека и детета и оријентишу се на њих. Потребно је да ученици знају да је човечанство тек на путу да их примени у пуном обиму.

## 6. КАРАКТЕРИСТИКЕ ОБРАЗОВНОГ СИСТЕМА У ШВАЈЦАРСКОЈ

### 6.1. Карактеристике циљева обавезног образовања у Србији и Швајцарској

Циљеви представљају један од битних елемената система образовања у једној земљи. Они произилазе из главних компоненти развоја сваке земље које обухватају: научно-технолошки, економски, политички, културни, еколошки развој.

Општи циљеви образовања у Србији су:<sup>24</sup>

- остваривање једнаких права на образовање за све грађане Републике Србије;
- стварање услова за лични развој ученика;
- обезбеђивање напредног општег и стручног образовања у складу са потребама научно-технолошког развоја;
- прилагођавање стручног образовања потребама производње и променама тржишта рада;
- обезбеђивање услова за перманентно, доживотно образовање.

Конкретније речено, циљеви обавезног образовања подразумевају припремање ученика за живот, да користе стечена знања, развијају хуманост, искреност, етичке вредности и успостављају личне и културне везе међу људима.

Циљеви садрже три основна сегмента:

- захтеве везане за личност детета и његов развој;
- захтеве друштва који се постављају пред овај сегмент образовања;
- захтеве основног образовања као фазе у систему образовања.

Укупан развој личности обухвата:

- развој способности, мишљења, самосталности и интересовања;
- развој хуманости и етичких својстава личности;

---

<sup>24</sup> Реформа образовања у Републици Србији, школски програм, концепција, стратегија, имплементација, Министарство просвете Републике Србије, Београд, 2003.

- развој свести о здрављу и неговање стваралаштва.

Основна школа је место где се деца усмеравају за коришћење и развој личних способности.

Развој социјалних компетенција (оспособљавање за живот у друштву) обухвата<sup>25</sup>:

- усвајање друштвених вредности и неговање хуманих односа;
- развијање свести о потреби заштите природе и човекове средине;
- неговање хуманости, истинољубивости, солидарности са другима;
- васпитање за хумане и културне односе међу људима без обзира на пол, расу, веру, националност и лично уверење;
- стицање сазнања о лепом понашању;

Развој стручних компетенција (стицање знања и припрема за даље образовање) обухвата:

- овладавање основним елементима савременог општег образовања;
- оспособљавање за примену стеченог знања и умења и стваралачког коришћења слободног времена;
- развијање интелектуалних способности, стваралачког и критичког мишљења;
- формирање научног погледа на свет;

У основној школи ученици усвајају знања, ставове, вредности, како би могли да постану образовани чланови државе и заједнице којој припадају. Образовање у основној школи је припрема за будуће занимање и посао.

У Швајцарској су циљеви основне школе садржани у основним смерницама које усмеравају функцију основношколског образовања.<sup>26</sup> Лични, друштвени и стручни развој ученика су јасно одвојени, дефинисани и прецизни као лична, друштвена и стручна компетенција које ученици стичу.

---

<sup>25</sup> Реформа образовања у Републици Србији, школски програм, концепција, стратегија, имплементација, Министарство просвете Републике Србије, Београд, 2003.

<sup>26</sup> Обавезно образовање у Србији и Швајцарској, Светлана Богдановић, Филозофски факултет, одељење за педагогију и андрагогију, Београд, 2007.

У току обавезног образовања у Швајцарској ученик може:

- испољити своје интелектуалне и стваралачке способности, при чему се код стицања одговорности, познавања и спремности пружа подршка;
- развијати музичке и физичке способности;
- развијати одговорност према себи, својим ближњима, друштву;
- унапређивати духовни и религиозни развој;
- развијати толерантан став, свесну активну одговорност према ближњима и окружењу и према другим језицима и култури.

На карактер циљева образовања утиче и структура система образовања. Швајцарска је земља са децентрализованим системом образовања и у њој се циљеви дефинишу у општим цртама. Циљеве образовања дефинише сваки кантон својим правилником.

Тако циљеви обавезног образовања у кантону Цирих предвиђају:

- школа је за децу и младе битна област живота и важно социјално окружење;
- радијус деловања школе није ограничен, нити у образовању ни у васпитању нема монополски положај;
- пре и након обавезног школовања као и изван школе преносе се васпитање и образовање у најразличитијим облицима;
- школа је последњих деценија преузела сасвим или многобројне задатке који су раније припадали породици, а интензивна сарадња је због тога све значајнија. Сарадња значи, с једне стране, прихватити заједничку одговорност, с друге стране повући јасно разграничавање тамо где родитељи и школа имају различите задатке (Rahmenlehrplan Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur, Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2003).

Младима у развоју се мора у подједнакој мери омогућити развој њихових интелектуалних и практичних способности, усмерених ка личној и социјалној и стручној компетенцији.



Лична компетенција – способност преузимања одговорности за самога себе и деловања у складу са тим има следеће циљеве:<sup>27</sup>

- развој личности на путу ка зрелости;
- развој самосталности и способности одлучивања;
- изградња личног система вредности;
- развој способности изражавања, мотивације и самопоуздања;
- развој телесних, духовних, креативних, емоционалних и социјалних способности.
- Социјална компетенција подразумева развој:
- способности, успостављања стабилних међуљудских односа;
- мирољубивости, обазривости према другима;
- способности сарадње;
- одговорности и способности за преузимање задатака.

Стручна компетенција подразумева:

- пружање базичног општег образовања;
- помоћ ученицима да науче како се учи и спремност за доживотно учење;
- брига о индивидуалним склоностима и талентима.

Циљ секундарног степена I је припрема за улазак у свет одраслих, као и мотивисање за даљи развој и учење, за доживотно образовање.

Упоредна анализа циљева и задатака обавезног образовања показује да се циљеви у Србији и Швајцарској заснивају на личном, друштвеном и стручном развоју ученика. Међусобни однос ова три елемента циљева и задатака је различит. У циљевима и задацима Швајцарске су ова три елемента међусобно приближно једнако заступљена, мада је у незнатној мери доминантнији лични развој ученика. У Србији се у развијању циљева нешто више инсистира на компоненти стицања знања и даљег аобразовања, а на основу личног развоја. У обе земље суштински захтев и задатак основног и обавезног

---

<sup>27</sup> Стратегије развоја и реформе образовања у свету, Република Србија, Министарство просвете, Сектор за истраживање и развој образовања, Београд, 1997.

образовања је развој личних, друштвених и стручних компонената. Између наведена три задатка треба успоставити складан однос, јер они чине јединство развоја личности.

## **6.2. Структура система школства у Швајцарској**

Будући да Швајцарска нема природне ресурсе, образовање и знање су за њих веома важни ресурси. Због тога Швајцарска тежи да има један од најбољих и најефикаснијих образовних система.

Пошто су кантони одговорни за образовне установе (вртиће, школе, универзитете) и образовање се може у сладу са тиме организовати на различите начине које прописује одређени кантон.

Систем образовања у Швајцарској обухвата: предшколско васпитање, основно васпитање и образовање, средње образовање и високошколско образовање.

### Предшколско вапитање

Предшколским узрастом су обухваћена деца узраста 5 до 6 година старости. Број места у вртићима је ограничен, пошто се тежи формирау мањих васпитних група. Обично у једној васпитној групи има око десеторо деце о којима се брине један васпитач. У предшколском периоду децу не оптерећују учењем слова и читаем и писањем. Нагласак је на процесу социјализације, прилагођавања, усмеравања пажње и концентрације. Све се ради кроз игру, смислено и спонтано и сваком детету се пружа могућност за индивидуални развој и напредак.

Боравак у предшколској групи обухвата два до три сата дневно пре подне и два сата после подне. Препорука је да деца 4,5 – 5 година обавезно похађају предшколске установе (ниво I и ниво II) пошто се тако припремају за полазак у школу (социјализација, емотивни развој, моторићке вежбе, сензорни и интелектуални развој и др.). Средом после подне и викендом вртићи не раде.

Швајцарски систем васпитања и образовања резултира у постојању двадесет и шест школских система међу којима има мање или више разлика, управо због тога што су у

надлежности кантона. План и програм као и распоред могу варирати од кантона до кантона, па чак и од општине до општине што може бити проблем приликом пресељења и покретљивости једне савремене породице.

### Основно васпитање и образовање

Основна школа је обавезна за сву децу. Деца узраста од 6 до 7 година су обавезна да похађају државну или приватну школу. Основно образовање траје девет година и подељено је у три циклуса: млађи узраст (Unterstufe), средњи узраст (Mittestufe) и старији узраст (Oberstufe).

Деца полазе у школу са навршених 6–6,5 година старости и у првом циклусу од 1. до 3. разреда, наставни план и програм обухвата изучавање матерњег језика (немачки језик или други језик у зависности од кантона), математике, страни језик (енглески, од 2. разреда и француски од 5. разреда) природе и друштва, музике и спортске активности.

Деца су распоређена у разреде који имају до 20 ученика и једног учитеља који предаје све предмете.

Настава је организована од понедељка до петка, тако да су ученици скоро цео дан у школи (од 8.15 до 12 часова, пауза за ручак од 12 до 13.30, а затим настава до 15.30 или 16.30 у зависности од узраста и распореда часова). Једино средом поподне су ученици слободни и немају наставу, па тада своје слободно време организују по жељи (спорт, музичке школе, фолклор или нешто друго).

Ученици млађег узраста најпре имају моторичке вежбе, затим уче слова различитим методама (техника писања и читања се усавршава скоро до краја другог разреда), затим се ради на слушању, разумевању, усменом изражавању, а игра је основна форма учења.

Писмено изражавање долази некако касније у односу на њихове вршњаке из Србије. Циљ је да ученици могу и писменим путем да се изразе (како стварне, тако и фиктивне садржаје) и формулишу своје мисли. Они могу, сходно своме узрасту, да своје саставе граматички и ортографски правилно напишу, по потреби уз помоћ приручника.

Слушајући, читајући, пишући и говорећи ученици усвајају основне граматичке садржаје и уче исте да примењују.

Деца увиђају да је језик разнолик, жив и променљив. Уче да га користе сходно различитим ситуацијама. Предано се ради и на богаћењу речника. Деца ретко или никада не уче текстове напамет.

Из предмета природа и друштво изучавају се теме : школа, породица, годишња доба, животиње и биљке, мој крај и др.

У средњем узрасту (од 4. до 6. разреда) ученици изучавају: немачки језик, страни језик (поред енглеског, то је најчешће и француски), математику, природу и друштво, ручни рад, музику, цртање и баве се спортским активностима.

На овом узрасту ученици су више оспособљени да могу и самостално да уче, а инсистира се да сваки ученик напредује својим индивидуалним темпом. Тестовима, после сваке обрађене теме се утврђује степен усвојености одређених садржаја и добија повратна информација.

Из предмета природа и друштво најчешће се изучавају теме: мој крај и кантони у Швајцарској, диносауруси, животиње, средњи век, делови тела и др.

У најстаријем узрасту ученици се путем селекције постепено усмеравају на одређена занимања или се усмеравају у гимназију (само са завршеном гимназијом или положеном матуром може да се студира).

После примарног степена образовања (до 6. разреда), ученици настављају школовање али су селектовани у три врсте школа на основу постигнућа – успеха:

- за ученике са најслабијим успехом (Oberschule – Sek C);
- за ученике са средњим успехом (Realschule – Sek B);
- за ученике са најбољим успехом (Sekundarschule – Sek A);
- Гимназија.

Гимназија („кратка гимназија”) траје 4 године, а услови за пријем су веома ригорозни, а селекција јака. Ученици полажу пријемни тест за упис у Гимназију (матерњи језик – немачки и математику). Највиша старосна граница за пријем је 17 година. Општи циљ је стицање опширнијег општег образовања и припреме за студије.

Гимназија I траје 6 година, а услови за пријем су 6 разреда основне школе. Највиша старосна граница током пријема је 15 година. За упис у гимназију ученици полажу писмени и усмени испит. Након тога се објављују резултати и стиче услова за упис.

Општи циљ је усвајање опширног општег знања које ће пре свега бити припрема за студије на високим школама. Свега 10% ученика у средњем образовању упише гимназију. У првих 3–6 месеци, ученици су само пробно примљени. То значи да се у овом периоду интензивно прати како и колико они напредују. У случају да наставници процене да ученик има тешкоће у праћењу наставе и испуњавању својих обавеза, саветују родитељима пребацивање ученика у неку другу средњу школу.

Ученици који иду у гимназију на крају полажу матурски испит. За све ученике у гимназијама важи да уче: немачки, француски, енглески и латински језик, математику, географију, историју, биологију, физику, хемију, музичку и ликовну културу и др. Остали предмети се могу бирати у зависности од других планова за наставак школовања, тј. студија које ученици касније желе уписати.

### **6.3. Школски календар**

Школски календар чини временски оквир за организовање васпитно-образовних активности. Одређује почетак, трајање, поделу и крај школске године, трајање и време распуста, прекиде због празника и сличне догађаје.

У Швајцарској се планирање распореда и школског календара врши дугорочно, па се тачно зна календар за две до три године унапред. Школска година почиње у различито време у различитим кантонима, углавном у месецу августу (од друге недеље августа), а крај школске године је најчешће у другој недељи јула.

Ученици имају летњи, јесењи, Божићни, зимски и пролећни распуст, али су нерадни дани и празници (државни, кантонални и др.), као и дани када наставници имају конференције и стручно усавршавање.

Наставне теме које ученици обрађују из предмета *Природа и друштво (Menschen und Welt)* се могу груписати у следеће целине:

- *Школа*
- *Породица*
- *Игра и слободно време*
- *Годишња доба*
- *Животиње и биљке*
- *Средњи век*
- *Стари Рим*
- *Кантон Цирих (кантони у Швајцарској)*
- *Делови тела – анатомија*
- *Екологија*
- *Диносаоруси*
- *Свемир и небеска тела*
- *Здравље и исхрана*
- *Географија*
- *Историја*
- *Мапа света (континенти и особености)*
- *Техника*
- *Рециклирање.*

#### **6.4. Оквири наставног плана предмета природа и друштво у швајцарском школском систему и повезивање садржаја са наставом на матерњем језику**

Оквирни наставни план је настао у намери да се изврши тематско планирање и повезивање садржаја из редовне наставе са садржајима које ученици изучавају у допунској настави на матерњем (српском) језику.

Циљеви наставе су усмерени ка потребама двојезичне деце и усаглашавање са Наставним планом церишке основне школе. Постоје три битне компоненте при изради оквирног плана:

1. Оквирни наставни план служи организаторима наставе на матерњем језику као инструмент за даље развијање Наставних планова који се усклађују и усаглашавају са Наставним планом за основно образовање. При томе, полазне тачке његовог даљег развоја могу бити различите. Наставни план је одобрен од Министарства просвете, науке и технолошког развоја Србије, али се ови садржаји усаглашавају и применом интегративног приступа настави долази до тематског планирања и повезивања садржаја из редовне наставе. Наставници имају могућности да одређене циљеве и теме Оквирног наставног плана на основу својих потреба, услова за рад и карактеристике група примене у мањој или већој мери. Својом креативношћу и стручношћу наставник у организацији наставе примењује различите врсте наставе, облике и методе, како би остварио предвиђене циљеве. С обзиром на то да имају на располагању само три часа недељно и да су им групе најчешће хетерогене (ученици од 1. до 8. разреда) по узрасту, предзнању и постигнутим резултатима, наставници морају сами да одреде своја тежишта.

2. Оквирни наставни план служи Дирекцији за школство као полазиште за проверу уколико неко од организатора ХСК наставе (Heimatliche Sprache und Kultur) поднесе захтев за признавање. Званично се признају само организатори чији наставни планови и настава одговарају Оквирном наставном плану. На основу ове његове функције у поступку признавања ХСК-школа овај Оквирни наставни план је за све већ признате школе основно полазиште за: дефинисање оквира у којима се специфични циљеви и садржаји њиховог Наставног плана утврђују, а у настави и реализују.

3. Оквирни наставни план нуди свим организаторима, наставницима, локалним и кантоналним властима, као и образовним институцијама једно заједничко полазиште у вези услова организовања, циљева, садржаја и термина ХСК-наставе.

Овај Наставни план је осмишљен на основу актуелних односа и захтева церишког кантона. Информације о ХСК-настави у другим кантонима налазе се на званичном сајту

Швајцарске конференције кантоналних директора за образовање и васпитање (die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), као и интернационални инструменти, који су конструисани за потребе наставе страних језика, а који се могу прилагодити потребама ХСК-наставе. При томе се на првом месту мисли на Заједничке европске оквире језичких компетенција (Gemeinsame Europäische Referenzrahmen – GER) које су конкретизоване осмишљавањем Европског језичког Портфолија (Europäische Sprachenportfolio – ESP).

#### **6.4.1. Наставно подручје Природа и друштво (Menschen und Welt)**

Кроз изучавање предмета који се у дијаспори назива Моја отаџбина, ученици упознају прошлост нашег народа, традицију, географске карактеристике и др.

Значајне вредности земље порекла се тематизују, али се теме повезују и са значајним вредностима Швајцарске или чак у појединим областима и надопуњују. Свест о сличности и разликама помаже бољем схватању и објашњењу властитих вредности. Овај процес унапређује развој самосталне личности која је у стању да интегрише различите системе односа. Истовремено, та повезаност различитих система јача самопоуздање ученика.

Настава се бави стручним темама и продубљивањем знања о култури земље порекла. На основу конкретних догађаја остварује се паралелна веза са Швајцарском. Настава рефлектује искуства стечена емиграцијом и миграцијом и свакодневним заједничким животом у једном мултикултуралном друштву. Ученици се упознају са историјом и географијом земље порекла, као и о садашњем начину живота у земљи порекла и Швајцарској путем различитих врста наставе, од којих је интегративна настава једна од најпогоднијих за то.

Наставом се ученицима сугерише отворено и толерантно понашање. Ученици проширују своје способности да живе заједно са људима других култура унцијаз пуно поштовање, да чине компромисе, да мирно превазилазе и решавају конфликте. Толерантан став и поређење ослобођено предрасуда доприносе развоју



интеркултуралних компетенција, било да се ради о различитим регионима земље порекла, дијалектима, говорима и вероисповестима, било да се ради о разликама између земље порекла и Швајцарске или земље порекла и других земаља.

**Табела 3** Наставне теме, циљеви и исходи предмета Природа и друштво

Наставне теме	Циљеви и исходи
<p><b>Појединац и друштво</b></p>	<p>Да у контакту са људима ученици науче да саслушају саговорника и оформе исправну слику о себи и другима;            Да препознају и рефлектују осећање припадности различитим сферама живота и да иста интегришу у своју личност;            Да проналазе конструктиван приступ према евентуалним дивергентним осећајима лојалности;            Да добију увид у социјално узрочно-последичне везе, као и увид у њихово међусобно деловање (породица, школа, црква, земља порекла, пријатељи и др.);            Да ученици схвате да је појединац део друштва, да од њега зависи и да на њега утиче;            Стицање сазнања о различитим вероисповестима у земљи порекла, свету и Швајцарској;            Стицање искуства о међусобној пажњи и поштовању правила;            Да спознаја вредности и традицију земље порекла и Швајцарске и баве се њима;            Да науче да одговорно троше своје и туђе време, као и слободно време;            Да стичу елементарна знања о психичким, емотивним и физичким процесима човека и познавање одговарајућег речника језика земље порекла како би боље схватили себе и себи ближње и боље се оријентисали у животу;            Да обогаћивањем свог речника, усвајањем одређених појмова и термина буду оспособљени да говоре о својим личним запажањима, потребама и бригама;            Да се свесно и одговорно односе према свом психичком и физичком здрављу, као и према здрављу својих ближњих.</p>
<p><b>Природа и техника</b></p>	<p>Да ученици стекну свест о узајамној повезаности природе, технике и човека у смислу универзалних законитости;            Да ученици разумеју различите (технолошке) развојне фазе;            Да егземпларно уче о достигнућима из подручја природе, човека и технике и проширују свој речник на матерњем језику;</p>

<p><b>Завичај и свет</b></p>	<p>Развијање интересовања за своје непосредно окружење и за своју земљу порекла;          Да самосталним истраживањем (интернет, слике, карте и други медији) ученици стекну одређену слику о земљи свог порекла захваљујући рефлексiji и упоређивању са Швајцарском;          Продубљивање знања о географским, привредним и еколошким садржајима земље порекла;          Развијање свести о припадности и суочавање са животним и радним формама у земљи порекла и поређење са Швајцарском;</p>
<p><b>Прошлост, садашњост, будућност</b></p>	<p>Да спознају и поштују културну баштину земље порекла у прошлости и садашњости;          Да ученици формирају елементарна знања о прошлости нашег народа (класификовање догађаја, развој и сведочанство прошлости) и садашњости земље порекла;          Да ученици формирају схватање да боље могу разумети различита становишта и интересовања на основу познавања њихове историјске позадине;          Да се ученици суоче и упознају са регионалним, националним и глобалним проблемима и уочавају њихове утицаје на животни простор;          Да ученици стекну увид у преглед условљености и повезаности између политике, привреде и културе;          Да ученици препознају могућности на који начин могу да утичу и буду одговорни за садашњи и будући развој;          Да ученици буду упознати са суштинским људским правима и правима детета и оријентишу се према њима.</p>

### **Тематско планирање и повезивање**

Када је реч о тематском планирању и повезивању садржаја са садржајима из редовне наставе, интегративна настава је идеална врста наставе да се то најуспешније реализује.

Најпогодније теме за повезивање су: *Годишња доба, Време, Породица и родбина, Школа,*

*Биљке и животиње, Екологија, Планете и др.*

## Пример из наставне праксе



**Табела 4** Циљеви и исходи – тема: *Годишња доба - јесен*

<b>Циљеви</b>	<b>Исходи</b>
<b>Усвајање чињеничног знања</b>	Уочити главна временска обележја јесени у крају у коме живимо; Повезивање временских промена и њиховог утицаја на животињски свет; Запажање појединости у посматрању, повезивање речи у смислену и разумну целину.
<b>Постизање и усвајање следећих вештина</b>	Подстицање когнитивних вештина, процеса опажања, описивања, унапређивања, проналажења заједничког (сличности), проналажење битнога (аспирације), повезивања, генерализације, груписања, разврставања, сажимања, закључивања. Усвајање језичко-комуникацијских вештина, читање, састављање приче, извештаја, композиција састава, описивање, причање, изражавање, богатство речника. Увежбавање моторичких вештина и координације покрета.
<b>Усвајање васпитних циљева</b>	Стицање самосталности у раду, сарадње, иницијативе, упорности, креативности, радних навика и др.

**Стратегије праћења и оцењивања:** плакат *Шта знам о листопадном дрвећу* и *Шта желим знати о листопадном дрвећу*, самопроцена рада у групи (макета шуме у јесен), писање реченица о јесени, читање и презентација истраживачког рада, наставни листићи и др.

**Извори знања:** текстови о језу и веверици, извори података о околини, мапе, плакати, брошуре, атласи, интернет, садржаји из уџбеника, енциклопедија и др.

**Слика 1** Тематско планирање- предмет природа и друштво у 4. разреду у швајцарском Наставном плану (Rahmenlehrplan, Buildingsdirektion des Kantons Zürich, Volksschulamt, Zürich, 2003). 164

## M/U-Themen 4.Klasse 2008/09

### Sommer - Herbst

- Klassenbildung, Freundschaft
- Klassenregeln, Klassenrat
- Sterne und Planeten

### Herbst - Winter

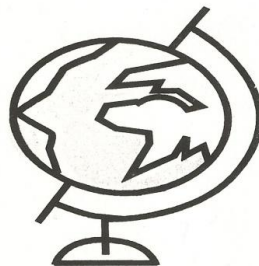
- Sterne und Planeten
- Advent
- Weihnachten (Feste feiern)

### Winter - Frühling

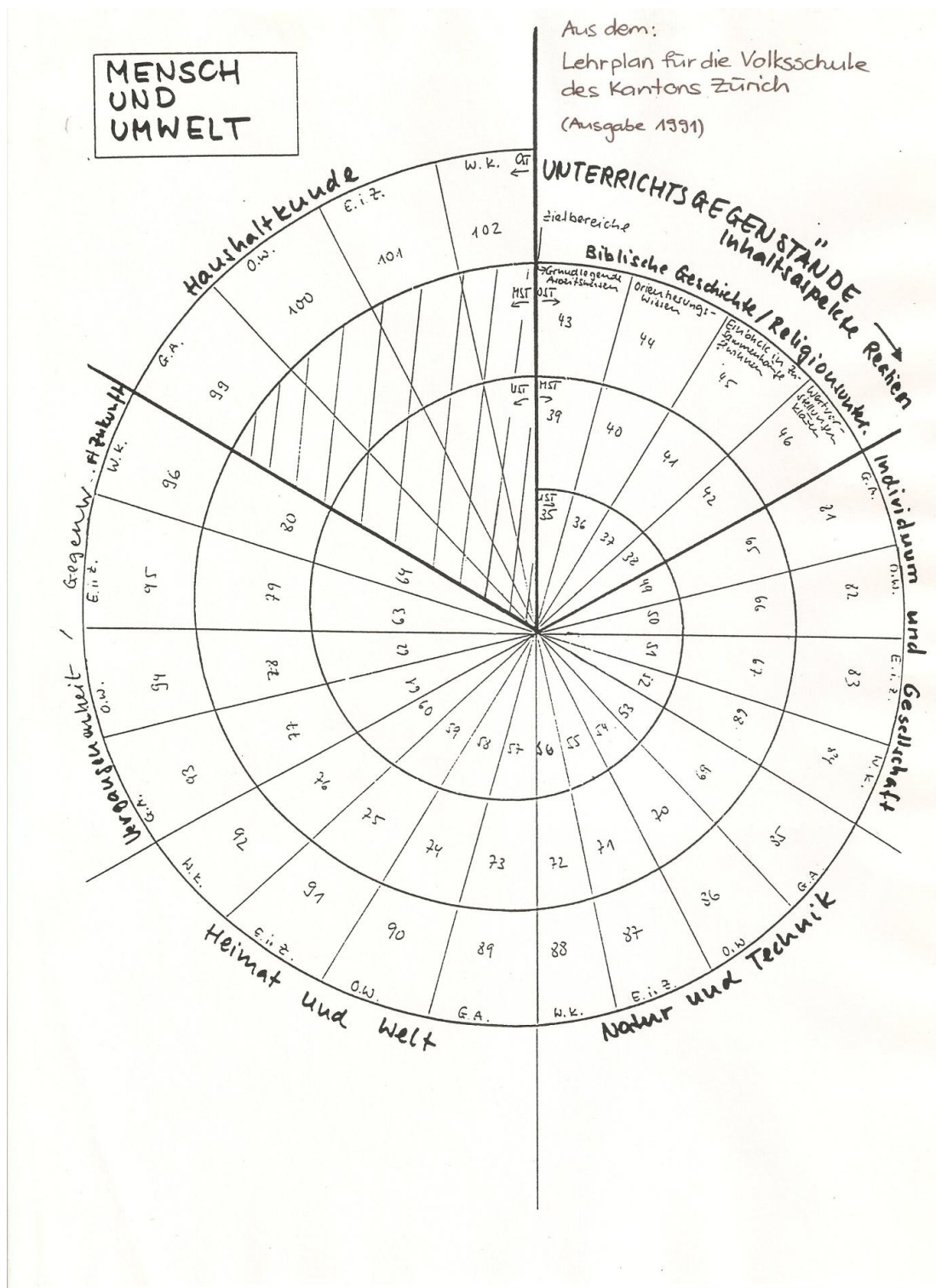
- Urzeit
- Quartier Höngg

### Frühling - Sommer

- Stadt Zürich
- Evtl. Dinosaurier (wenn es zeitlich noch drin liegt)



**Слика 1** Тематско планирање- предмет природа и друштво у 4. разреду у швајцарском Наставном плану (Rahmenlehrplan, Buildingsdirektion des Kantons Zürich, Volksschulamt, Zürich, 2003)



Слика 2 Тематско планирање- шема за Годишњи план - предмет природа и друштво (Rahmenlehrplan, Buildungsdirektion des Kantons Zürich, Volksschulamt, Zürich, 2003)

## Пример из наставне праксе

### Природа и друштво

- Чувај своје здравље
- Здравствене установе
- То сам ја

### Читање и писање

- Текстови (приче и песме на тему здравље и здрав живот *Здравица, Моје телои др.*)
- Повезивање реченица у смислену целину – састав
- Израда сликовнице – приче
- Писање игроказа
- Анкета
- Картице
- Именице и глаголи (препознавање)

### Усмено изражавање

- Причање својих доживљаја
- Извођење игроказа
- Именовање главних и споредних ликова, особина и поступака
- Драматизација
- Препричавање

## Здравље

### Ликовна култура

- Портрет: то сам ја
- Боја: супротност толих и хладних боја – воће и поврће;
- Волумен: контраст облих и угластих, великих и малих волумена (лекарска ординација, амбуланта)

### Час разредног старешине

- Како чувамо своје здравље
- Посета продавницама здраве хране
- Кување здраве хране (послуживае, бонтон)

### Музичка култура

- Слушање музике (Вивалди)
- Певамо (*Ми смо деца весела, Здравица и др.*)
- Ритмичка игра остварена покретом

### Ми у гостима и гости у разреду

- Посета продавници здраве хране
- Учимо да кувамо
- Садимо саднице
- Посета кабинету биологије и ботаничкој башти
- Предавања лекара и професора биологије

### Физичко васпитање

- Елементарне и ритмичке игре
- Плесови опонашања уз певање, са ходањем и трчањем;
- Ходање и трчање прикладним ритмом на различите звучне сигнале.

Табела 5 Циљеви и исходи- тема: *Шта знам о здрављу*

Циљеви	Исходи
Усвајање чињеничног знања	Делови тела; Именовање главних и споредних ликова, особина и поступака; Именице и глаголи (препознавање); Боје у простору – контраст; Супротност топлих и хладних боја; Супротност, облик и угластих, великих и малих волумена (ординација, амбуланта).
Усвајање или аутоматизација вештина	Посматрање, предвиђање, планирање и реализација истраживања, усмено и писмено изражавање; Мерење висине и тежине и упоређивање резултата; Графичко приказивање резултата, израда схема; Бројање калорија; Писање игроказа.
Усвајање помоћних вештина	Постављање питања.
Остваривање васпитних циљева	Усвајање основних хигијенских навика (прање руку, зуба, лична хигијена, прање воћа и поврћа и др.).
Усвајање одређених појмова, да их увиде и генерализују	Схватање да је организам целина и да болест нарушава склад организма; Извори болести, како се заштитити; Човек утиче на своје здравље.
Постизање одређеног метакогнитивног знања	Брига о здрављу и његово унапређивање.

**Стратегије праћења и оцењивања:** плакат *Шта знам о здрављу*, самопроцена рада у групи, процена учитеља и сарадника, усмено и писмено изражавање, квиз знања, вредновање вештине презентације и др.

**Извори знања:** текстови о здрављу, часописи, медији, плакати, брошуре, атласи, интернет, садржаји из уџбеника, енциклопедије и др.

## 6.5. Преглед наставних тема по нивоима

У следећем поглављу, дат је преглед наставних тема по нивоима, које су саставни део Оквирног наставног плана за допунску наставу на матерњем језику у кантону Цирих.



**Табела 6** Преглед наставних тема по нивоима (Rahmenlehrplan-Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur, Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2003)

Теме	Вртић	Млађи ниво	Средњи ниво	Старији ниво I
<b>Ја и други – живимо заједно</b>	Упознати једни друге;	Поздравити се, представити се (једни другима);		
		начин опхођења и правила лепог понашања;	различите групе и <i>културе</i> : иста и различита правила и вредности, -међусобно поштовање и узајамно признавање, конфликти и стратегије разрешавања конфликта;	појединац и група, припадност и отуђење;
	вртић: правила, ритам дана и норме; ритуали;	школа: правила, ритам дана и норме;		Заједнички живот већине и мањине: <i>интеграција</i> , расизам, актуелне дебате и догађаји;
	заједно са другима нешто урадити или доживети;			
	другарство; свађа;	другарство; свађа		
шта могу већ сам да урадим			ко сам ја: шта ме чини оним што јесам/ где припадам;	Узори и идоли: из спорта, науке, <i>културе</i> и историје;
			Улога полова: дечаци – девојчице;	Односи према другом полу (културолошке специфичности и очекивања);
			Права детета	Људска права

Теме	Вртић	Млађи ниво	Средњи ниво	Старији ниво I
<b>Породица</b>	Моја породица и рођаци	Моја породица и рођаци; правила и норме у породици	Подела радних обавеза и задатака у породици;  Историја моје породице: генерације и породично стабло;  различите форме породице	Улога чланова породице: хронолошки кроз историју, културолошке разлике;  моје (лично) разумевање поделе улога;  Функције и форме у породици у зависности од историје и <i>културе</i> ;  личне вредности; етика
<b>Игра и слободно време</b>	играње: заједно, на различитим местима, са различитим играчкама;  алати и средства за рад	играње: заједно, на различитим местима, са различитим играчкама; модерне и традиционалне игре и играчке;  Слободно време и хоби	одморити се и опоравити се;  Организовање слободног времена; спорт; група младих;  употреба дигиталних и других медија	одморити се и опоравити се;  Организовање слободног времена; сусрет младих; култура младих (музика, језик); група вршњака; удружења;  употреба дигиталних и других медија;  Реклама

Теме	Вртић	Млађи ниво	Средњи ниво	Старији ниво I
<b>Становање, квартал и град</b>	Окружење (у кући, вртићу;  мој пут до школе;  саобраћај и саобраћајна средства	Наш стан: зграда и околина;  мој пут до школе;  саобраћајна средства	Зграде/куће и становање (такође и са аспекта различитих друштвених слојева);  кварт / село; продавнице	Становање и стил градње: историјски развој;  градови и урбанизација (развој у свету)
<b>Прославе, обичаји и мода</b>	Рођендан и друге важне прославе;  одећа	Рођендан и друге важне прославе, различити видови прослава;  различно одевање у односу на прославе	Прославе различитог карактера; верски обичаји и традиција;  Мода и облачење хронолошки кроз историју; одећа за посао, одећа и њена улога/ статус, маркирана одећа	Култура излазака и журке;  Мода и ритуали хронолошки кроз историју
<b>Здравље и исхрана</b>	Моје тело: делови тела;  хигијена;  доктор;  здрава исхрана и здраво пиће	Људско тело; пет чула;  хигијена;  здрава исхрана и здраво пиће, начин исхране и навике	здравље и болест; вођење здравог начина живота;  одакле долазе намирнице, поврће и воће у односу на годишња доба	спорт; зависност;  исхрана; различита култура исхране у зависности од културе, историје и поднебља

Теме	Вртић	Млађи ниво	Средњи ниво	Старији ниво I
	кућни апарати	бицикл		истраживање генетског кода итд.); дигиталне играчке и апарати за комуникацију
<b>Књижевност и уметност</b>	песме; рима; бајке; сликовнице;  боје;  једно дело самостално осмислити и са другима о њему разговарати	песме; рима; бајке; сликовнице;  филмови	приче, саге, басне, песме; интеркултурална библиотека;  филмови	Примери класичне и модерне књижевности;  филмови;  ликовна уметност, музика и други облици уметности; уметници
<b>Историја и прошлост</b>	«када сам био-ла мали-ла»;  разлике пре-данас;  лични доживљаји у земљи порекла: путовања, распусти	«када сам био-ла мали-ла»;  лични доживљаји у земљи порекла: путовања, распусти	Историја моје породице; миграција;  Историја земље порекла: важни догађаји, митови о настанку	Моја биографија (нпр. образовање или учење језика);  актуелни социјални и политички развој у земљи порекла;  веронаука;  политичко и грађанско образовање (нпр. избор и гласање)

## **7. САВРЕМЕНИ ИНТЕГРАТИВНИ ПРОЦЕСИ И ПРОМЕНЕ ДО ЕФИКАСНИЈЕ ШКОЛЕ И НАСТАВЕ У ЊОЈ**

Двадесет први век се најчешће означава као век који доноси промене и укључује савремене тенденције и иновације у свим областима. Тако је и у области образовања. Покренуте су многе реформе како би се увеле промене које би допринеле ефикаснијој школи и настави у њој. Сагледавши све битне параметре, закључено је да је основни носилац промена знање. Време између настанка и практичне примене неке идеје се веома скратило.

Школа не може бити индиферентна према иновацијама, иако је то институција која је још увек, више окренута прошлости него будућности. У последње време се, ипак уочавају иницијативе да школе прихватају промене као неопходан предуслов свог опстанка. Дакле, научно-технолошки развој и живот уопште захтевају од школе да се мења што изазива сукоб који је В. Швајцер још 1964. године окарактерисао као „сукоб између захтјева друштва које својим потребама непрестано врши притисак на школу и „унутарњих“ тенденција које дјелују у правцу формирања конзервативних односа у школи „па напетост“ постаје нарочито уочљива кад оба развоја не теку више ни приближно паралелно“ (Швајцер, 1964:105). Организовано образовање регулисано прописима је систем, школа је систем, а систем својим функционисањем треба: а) да се приближава оптималном стању, б) да се одржава у стању стабилне равнотеже и г) да се усмерава ка жељеним циљевима. Систем је у стабилном стању ако је однос између његових елемената такав да у току функционисања долази до релативно малих модификација. Стабилан систем је веома отпоран на утицаје и промене. Он функционише док му спољашња структура омогућава да потиरे спољне и унутрашње поремећаје. У супротном, распада се (Швајцер, 1964).

Данас се пред школу императивно поставља проблем продуктивности њеног рада. Наглашава се све више значај знања које оно има за савременог човека, али ће потражња за функционалним знањима у будућности бити још већа. Ова знања нису сама себи циљ, него она ученику помажу дарешава све веће, сложеније и непредвидиве

проблеме у свом будућем животу, да налази алтернативе и тиме се активно прилагођава сутрашњици. Циљ је формирати наставу у школи, којом се стиче животно искуство, формирањем целовитог човека.

У савременим истраживачким процесима, све чешће се сусрећемо са критикама школских система и њихове уређености и предлозима како све слабости датих система што ефикасније превазићи. Ове критике се никако не могу генерализовати јер се већ дужи од једног века у настави јављају бројна дидактичко-методичка решења којима се тежи унапређењу рада у њима. Поред тога, бројне тенденције у модернизацији наставе нису битно промениле разредно-часовно-предметну структуру наставног рада. Многи реформски покрети и правци изграђивања школског система у свету, настојали су и настоје створити нови систем наставе, да би се превазишла застарела карактеристика школе запамћивања, ригидности и просечности. Покренута су бројна научна истраживања која имају за циљ да открију узроке негативних резултата рада школе и пронађу мере и поступке за њихово превазилажење. При проналажењу узрока слабости у настави, за мерама којима би се оне отклониле и за поступцима којима би се ученичка мотивисаност за учење и активност подигле на виши ниво, долази до централног сегмента школе – проблематике организације наставе. То представља кључни проблем у мењању традиционалне школе и оријентације према предавачко-приказивачкој настави.

У педагогији, дидактици и психологији, посебно се указује на значај ученичке активности у васпитно-образовном раду и трага за поступцима којима би се она унапредила. По томе већи број познатих педагога и психолога, међу којима се посебно истиче Брунер (1970), заступају гледиште по коме је у педагошком деловању од већег значаја процес него резултат, важније је питање како, него колико је урађено у домену васпитања и образовања. Формирана је и посебна научна дисциплина – психолошка дидактика чији су представници: Корел, Пијаже, Брунер, Аебли и др. Она се бави поремећајима, као узрочницима школског неуспеха. Тиме се мењају и критеријуми школског успеха/неуспеха, па се у проценама ученичких постигнућа, поред академског аспекта, узимају и њихове субјективне и објективне могућности и степен и карактер промена у особинама, ставовима и понашању до којих је код њих дошло током

школског учења. Основни циљ је да се школа приближи развојним потребама друштва и новим педагошко-психолошким сазнањима о развоју ученика, њиховим могућностима и потребама. Све то указује на нужност уношења промена у постојећу школу, да би се она учинила што продуктивнијом, да би се перманентно подизао квалитет њеног рада и њених исхода у пружању знања, која чине темељ сваког будућег образовања и самообразовања.

Ђовани Гоцер (1991) наводи примере притисака разних интересних група да се у образовне програме уведу нови предмети као што су: модерни плес, коришћење слободног времена, сексуално васпитање, борба против наркоманије, грађанско и еколошко васпитање и др.

Школа као један организован систем треба да испуни и друга очекивања осим оних примарних. Једно од њих је да она мора да буде у сагласју са друштвеним окружењем. То би значило да ако се мења друштвено окружење, мора да се мења и школа и њен систем. В. Штамбук и Н. Мрђа (2001) говоре о динамичкој равнотежи система и наглашавају да је најбољи онај распоред и однос елемената који полази од жељеног стања, а то је стање система у коме су елементи организације и дезорганизације у односу привремене равнотеже што омогућује да систем умањује поремећаје и да при томе делује у правцу остваривања постављеног циља. То подразумева прихватање динамике унутар система и динамике система у односу на окружење. Дакле, промене у образовном систему и промене у школи су логичне и неопходне, али у оним границама које не угрожавају основну улогу школе. Наша школа је, међутим, превише стабилна, тј. конзервативна, не мења се у складу са друштвеним потребама и тиме доводи у питање сврху свога постојања (Вилотијевић, 2009).

У савременим условима брзих промена у обогаћивању људских сазнања, време које нам стоји на располагању за систематско образовање у школи постаје недовољно. Због тога се конкретно школи и дидактици постављају нови захтеви, али и отварају нове могућности. Оне се у савременим тенденцијама крећу ка томе да настава мора да буде организована, ефектна, осмишљена, креативна, динамична и истраживачка. Из тих разлога се све више пажње посвећује наставним облицима и методама рада и иновативним врстама наставе. Данашња организација наставног процеса, конципирана

на хуманистичким и конструктивистичким теоријским поставкама у педагогији и дидактици, треба да заснива свој квалитет и савременост, на разноврсности наставних облика и метода рада и обострано већој активности ученика и наставника. Поредно је створити школу која тежи подједнаком успеху за све ученике.

Због свега наведеног, од изузетне важности је тачно дефинисати појам квалитет знања и одредити стандарде који ће допринети да тај квалитет буде на жељеном нивоу. Знања која ученици данас стичу у школи нису више само књишка и формалистичко-енциклопедијска знања него знања о технологији стицања знања, његовом квалитету, начинима стицања, о учењу учења. Од ученика се тражи да што више развијају своје мисаоне способности, да буду самостални, креативни, оригинални и да поседују у општем смислу универзална знања.

У извештају Унеска (Делорова комисија, 1996) се каже да знање треба да се темељи на четири стуба: научити како знати, научити како радити, научити како живети и научити како постојати. Поимање знања је еволуирало. Некад се могло сматрати да је знање скуп меморисаних чињеница и информација којих се у потребном тренутку треба присетити и применити. Тако појам знања тумаче припадници тзв. материјалних теорија. Ако се то донекле могло и разумети у 19. веку, када је скуп научних чињеница био релативно стабилан (мада и тада једном стечено знање није било довољно за цео радни век), данас је то сасвим неприхватљиво. Оно што је данас актуелно сутра ће бити застарело. Право знање је оно знање које чини темељ новом знању, а добра школа је она која даје солидну основу за будуће учење, припрема за критичко размишљање, тј. за анализу, просуђивање аргумената, постављање правих питања (Вилотијевић, 2009).

У јапанском документу *Модел образовања и друштвене промене* (1998) се наглашава да друштво улази у период турбулентних промена, а деци су у таквом друштву потребни квалитети и способности који ће им омогућити да, без обзира на друштвене промене, идентификују теме и области проблема, да уче самостално, да мисле за себе, да самостално оцењују, да поступају независно и да стручније решавају проблеме. Поред тога, она би требало да буду прожета хуманошћу, да буду у складу са другима, да имају обзира за потребе других и да саосећају са њима. Најбитнији задатак наставника је да научи ученика како да учи. Психолози све више наглашавају да у



успешном учењу већи значај имају стечене него наслеђене когнитивне функције. Тиме они не потцењују значај наслеђа које и даље остаје битан чинилац у учењу, али тежиште стављају на оне когнитивне функције које се могу стицати. Оно што је ученик наследио не може се ни умањивати ни повећавати. Пошто се когнитивне функције могу и стицати, задатак је наставе да наслеђеном придода и нову количину капацитета. Наставник може упућивати ученике не само како да увежбавају, поткрепљују и мисаоно сређују садржај, већ и метакогнитивним вештинама као што су праћење савладаности грађе и правила мишљења (Вилотијевић, 2009).

Никерсон (1985) је направио следећи попис вештина битних за учење:

- основне операције, пре свега уопштавање и класификовање;
- поседовање специфичних знања из разних тематских области;
- познавање принципа закључивања;
- познавање неформалних принципа мишљења корисних у решавању проблема;
- метакогнитивна знања;
- поседовање вредности као што су непристрасност (објективност);
- лична схватања (на пример, о значају рада).

У сагледавању односа општег и посебног (стручног) образовања у нашим школама, потребно је извршити и анализу наставних програма и одредити у ком односу су поједини садржаји заступљени у њима. Немачки дидактичар Волфганг Клафки (1960) је још у дидактици заснованој на теорији образовања спојио је битне елементе формалног образовања (циљ – хармоничан и целовит развој личности) и материјалног образовања (циљ – обухватање свих културних садржаја). Он је тиме поставио нове захтеве који се односе на стварање једне складно развијене личности. Ученик треба да учи и делује у садашњем времену, али и да се припреми будућност за коју му је веома значајна општа култура и образовање. Клафки каже да за образовне програме треба бирати репрезентативне садржаје на којима ће ученик, посредством посебног, упознати опште. Став о одабирању репрезентативних културних садржаја (Клафки је културу схватао у ширем смислу) данас је актуелнији него кад је настао. Клафки је увидео да школски

програми, по обиму, не могу пратити брзи настанак нових знања па се зато заложио за репрезентативне садржаје како ученици не би памтили мноштво мање важних чињеница него се мисаоно усредсредили на оно што је битно (Вилотијевић, 2009).

У нашем систему образовања, Министарство просвете, науке и технолошког развоја прописује наставне програме, али би стручна процедура која томе претходи требало да обезбеди да програмима буду обухваћени они садржаји који имају највећу вредност и битно утичу на културно формирање ученика.

Ученици у традиционалној школи стичу само основна знање, усвајају готове чињенице, без њиховог критичког процењивања, насупрот савременој и модерној школи која ће оспособљавати за више мисаоне процесе, која ће усмеравати ученике како да у различитим ситуацијама примене научено, а не само механичком запамћивању чињеница. Због тога је у преображају традиционалног концепта знања/образовања<sup>28</sup>, у складу са динамиком живљења и са аспекта реформе, потребно променити и поимање учења и поучавања, а тиме и наставе, у циљу формирања прилагодљивих ученика, који ће знати да изграде своје знање, да га осмисле и сместе у шири контекст догађања, да би се могли суочити са променљивошћу стварности и новим изазовима. Ученике треба оспособљавати како да мисле, на сарадничке и кооперативне односе, да развију радне навике, креативност и своје потенцијале. Решење може бити у једној сасвим другачијој концепцији образовања (пример дуално образовање у швајцарском школском систему). Време нових технологија и савремених тенденција захтева и нове стратегије у организацији наставног процеса. То се може постићи ако се садашња школа трансформише у школу у којој се стиче знање, а не поучавање. Основа од које треба кренути је више практичног учења, које ће ученицима омогућити доживљавање знања као целине и повезивање учења и социјалне стварности. Промене су усмерене ка практичном знању, активном учењу и обликовању сопственог мишљења и искуства. Оне се могу успешно остварити ако се унапред

---

<sup>28</sup> Концепт традиционалног поимања знања/образовања, по коме ученике (у пасивној, некритичкој позицији) треба наоружати свим потребним знањима за цео живот, полако узмиче пред савременим, за који је значајна и карактеристична већа активност, критичност и динамичност ученика који стичу холистичка, вредносно обојена знања, повезујући их са праксом (Voutilainenetal., 1990, према Grmek, 2004/1, 4), у условима све самосталнијег рада и оспособљавања за решавање проблема.

поставе јасни циљеви које треба да реализује сваки ученик, преко заједнички планираних активности.

Реформа школства, која има за циљ припремање ученика за изазове будућности, ослања се на измењеном схватању знања, учења и поучавања. Нагомилано знање тиме прелази у квалитетно, комплексно и динамично. Процес учења не подразумева више само меморисање чињеница, већ изграђивање, надоградњу и стварање и осмишљавање знања. Савремени приступ учењу у школи, у коме се не разликује учење и сазнање, памћење и мишљење, потенцира учење откривањем, које се обично темељи на сопственом искуству, али је повезано и са коришћењем искуства других, чиме се може обезбедити и поучавање када је то неопходно. Интерактиван однос између самих ученика и између наставника и ученика постиже се применом разноврсних метода и облика рада. Тиме се подстиче повезивање и конструисање већ усвојених знања и искустава, постављање питања, хипотеза, самостално размишљање и истраживање, развијају се комуникацијске вештине и сараднички однос, осећање поверења, тражење и давање помоћи, развијају се и вештине вођења. Оваквим начином рада, наставник ствара услове који подстичу ученике да буду активни на сазнајном, емоционалном и социјалном пољу.

Прави процес образовања је онај који омогућава да оно буде креативно и истраживачки усмерено. Зато је веома важно увести у процес образовања индивидуално учење, према способностима сваког ученика, али и подстицати учење као узајамно деловање у малим и већим истраживачким групама. Хентиг сматра да савремена школа треба да буде место „на којем се живи и стичу искуства“ и она је уједно „место на којем појединац спознаје нужност, предности и цену живота у заједници“, али и таква школа остаје школа – место на коме се стичу важна знања, развијају способности (Хентиг, 1997: 214–231).

Зато се традиционално-предавачки рад преусмерава на такве стратегије, које ученицима помажу да се оспособе за самостално планирање, учење, истраживање, решавање проблема и антиципирање будућих проблема. „Она мора успоставити равнотежу у односу на оне једностраности које сама изазива: за мирно седење и за

прописану колективност, за боравак унутар зграде и за вербализам који превладава, за готови и непромењени поредак и за пасивност“ (Хентиг, 1997: 67–68).

У савременом наставном процесу се наглашава значај ученикових предзнања и указује потреба за стварањем атмосфере флексибилности и поштовања личности ученика у процесу учења. Циљ је да се настава усмери на ученика, његово активно стицање знања и самообразовање. Иновативним методама учења се превазилази школа у којој ученици само уче и репродукују стечено знање до школе у којој су ученици константно активни, иновативни и истраживачки оријентисани. Ученици у таквој школи имају потпуну слободу изражавања мишљења, уважава се њихова самоиницијатива и подстиче самостално стицање знања у настави. Ово представља велики значај, ако је познато да је свако учење индивидуални чин. У савременим условима, наставу треба схватити првенствено као организацијску и мотивацијску активност наставника. Наставници треба да буду свесни различитих стилова учења и да према томе, поседују избор одговарајућих врста наставе, облика и метода учења развијајући на тој основи и сарадничке и интерактивне шеме учења.

Настава представља интеракцију и комуникацију активних субјеката ученика и наставника. Да би се остварио јасно утврђени циљ и постигао жељени успех, наставник мора да даје потребне инструкције, усмерава и на извесни начин води ученике од почетне фазе до све већег самосталног рада ученика. Заступљеност појединих активности зависи од низа чинилаца (узраст, од организованости процеса наставеи др.), али је битно да је та активност једна од основних елемената васпитања. Њихов однос искључује доминацију или запостављање поучавања или самосталног рада у настави. Познато је да свако поучавање које не води успешном самосталном учењу, не испуњава своју функцију.

Оно што можемо да запазимо, сагледавајући образовни систем је да квалитетну школу једино можемо имати у квалитетној настави. Оно што савремену школу разликује од традиционалне јесте и запажање да се мења карактер односа и квалитет комуникације између наставника и ученика у процесу образовања. Многа истраживања која су се бавила овом проблематиком нам откривају нове механизме комуникације у наставном раду. У савременој, квалитетној школи постоје добре интерперсоналне и

комуникацијске везе и односи између ученика и наставника. Једна од важних улога наставника је да подстиче интерактивно деловање ученика у заједничким и хетерогеним стваралачким активностима.

Покушаћемо да укратко сажмемо каква треба да буде улога образовања у друштву које се мења (Вилотијевић, 2009):

1. Друштво се убрзано мења, па је веома тешко предвидети будуће потребе. Зато је неопходно да школа оспособи ученике да, независно од промена, идентификују кључне проблеме и сазнања, да мисле и уче самостално, да критички оцењују, да делују независно, да у новим ситуацијама примењују општа знања и законитости.

2. Енциклопедијска знања имају ограничену вредност па је зато потребно да наставни програми обухватају садржаје одабране по критеријуму општости и трајности. Школа, нарочито базична, треба ученику да пружи основна знања и вештине неопходне да самостално учи. Фундаментално образовање треба да напусти тежњу да ученику пружи знања довољна за читав живот јер је у доба застаревања једних и брзог нарастања нових научних чињеница то немогуће. Од памћења великог броја чињеница далеко је важније знање о битним животним појавама и њиховој узрочно-последичној повезаности. Школа треба да омогући ученику да овлада средствима за разумевање промена.

3. Настава као процес наставниковог преношења информација ученицима треба постепено да буде замењена самосталним учењем и истраживањем што је основни услов за стални индивидуални развој. Треба тежити да се ученицима презентирају знања изношењем проблема у одговарајућем контексту и таквим постављањем проблема који ће тражити од ученика да их повезује са далеко широм проблематиком.

4. Улога наставника се мења. Он треба да оспособи ученике, пружи им помоћ, буде њихов ментор, да ствара услове за активно учење, да помаже ученицима да траже и организују знање, као и да владају њима. Активно учење и учешће у раду темељи су добре наставе која све више треба да постаје облик индивидуалног просуђивања да би се ученицима омогућило да предвиде промене, прилагоде им се и да развију своје критичке способности.

5. Настава мора бити дидактичко-методички далеко богатија што подразумева чешће коришћење метода и поступака који подстичу богатију интеракцију. Дидактичко-методичко обогаћивање је императив и због све модерније технологије, посебно информатичко-комуникационе, која продире у наставу и захтева другачији приступ ученицима и садржајима. Коришћење информатичке и комуникационе технологије у настави биће онолико ефикасно колико је било ефикасно претпрофесионално и професионално образовање наставника.

## 8. МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

### 8.1. Предмет истраживања

**Предмет истраживања** је *испитати утицај интегративне наставе на постигнуће ученика у настави природе и друштва у дијаспори.*

Из овако одређеног предмета истраживања може се закључити да се жели добити одговор на питање да ли примена интегративна наставе има значајног утицаја на ефикасност учења, а самим тим и на постигнућа, ученика у предмету природа и друштво у дијаспори. Настава која се организује за ученике српског порекла у дијаспори (конкретно у Швајцарској, кантон Цирих) јесте један од специфичних видова образовања. Последњих тридесет година наставници из различитих говорних подручја и културних средина целог света, одржавају поред редовне наставе коју ученици похађају и наставу на матерњем језику. Оваква настава има низ специфичности и управо због тих специфичности, она јесте и научно и истраживачки интересантна. Настава се одржава једном недељно у поподневним часовима, траје оквирно три школска часа, а разред чине ученици од првог до осмог разреда из различитих средина који су различитих способности, што само по себи представља истраживачки изазов у педагошком смислу. Програмом је предвиђено да се настава реализује на три узрасна нивоа: млађем (први, други и трећи разред), средњем (четврти, пети и шести разред) и старијем (седми и осми разред). С обзиром на то да се Програм углавном, највише базира на садржаје који се односе на српски језик, сматрамо да су неправедно, запостављени веома важни садржаји из области наставе природе и друштва, која успостављањем једног интегративног модела рада треба да буде спона између језика, опште националне културе и баштине наше отаџбине.

Интегративна настава се у литератури среће се под различитим терминима, а најчешће као целовитост наставе, концентрација наставе, корелација наставе, скупна настава, комплексни систем. Објашњења ових појмова су готово идентична или врло слична, па ћемо у нашем раду под овим појмом подразумевати и њихове теоријске *валере.*

Од многобројних карактеристика навођених у литератури и позитивних ефеката, за потребе операционализације наше теме, издвојили бисмо следеће позитивне карактеристике интегративне наставе чије смо стварне ефекте у овом раду желели да испитамо:

- практична примена у којој нема одвајања знања у посебне научне одељке, већ се она преносе из једне дисциплине у другу и тако успешније решавају радни и други задаци;
- поимање света у његовој целовитости сагледавањем животних појава из различитих углова, различитим методама и средствима;
- природа сазнајног процеса који није омеђен појединачном научном дисциплином него се одликује интегралношћу;
- спој рационалног и емоционалног, научног и уметничког у процесу учења.

Разлози због чега је ова тема истраживачки и научно подстицајна су и веома добре предиспозиције које интегративна настава нуди да би ученици који похађају допунску наставу у дијаспори имали боља постигнућа. Као што смо у теоријском делу рекли, под интегралношћу наставе подразумева се и остваривање захтева (принципа) да сви елементи наставног процеса – садржајни, психолошки, сазнајни, социолошки и организациони буду функционално повезани и да чине хармоничну целину. Овако постављена интегративна настава је и предмет нашег истраживања.

Наставни предмет природа и друштво (или како се тај предмет зове у допунској настави у дијаспори моја отаџбина, историја и географија) по свом карактеру је интегративан. Његов основни задатак, како је наглашено и у самом програму, је да деца, усвајањем знања, умења и вештина развијају сазнајне, физичке, социјалне и креативне способности и да истовремено спознају и граде ставове и вредности средине у којој одрастају, као и шире друштвене заједнице. Наставно градиво у допунској настави на српском језику у дијаспори, је у знатној мери тематски повезано са грађом из српског језика, ликовне и музичке културе (што су поред овог предмета и основни предмети у допунској настави у дијаспори). Интеграцијом тих садржаја избегава се непотребно понављање, уштеђују време и енергија, а истовремено се стичу



продубљенија и систематизованија знања, применљивија у животној свакодневници. Појаве се не посматрају изоловано него у њиховој комплексности. На тај начин настава треба да постане разноврснија, емоционално богатија, значењски и интелектуално вреднија, а да ли се то и заиста у пракси остварује предмет је нашег истраживања.

Због свега наведеног, предмет нашег истраживања ће бити *испитати утицај интегративне наставе на постигнућа ученика у настави природе и друштва у дијаспори.*

## **8.2. Значај истраживања**

Образовање се у савременом свету сматра кључним фактором развоја. Оно је не само генератор развоја, већ и његов саставни део, будући да усмерава на будућност, упоредо планира или се заједнички обликује са дугорочним пројекцијама научно-технолошког и друштвеног прогреса. Образовање и развој су двоструко повезани: оно одређује ширину, дубину и брзину развоја, а развој утемељује циљеве, структуру, квалитет и филозофију образовања. Скоро да нема земље у свету која не преиспитује ефикасност својих образовних система. Свет је, дакле, постао свестан чињенице да је образовање, ако се правилно води, ако је квалитетно, најефикасније оруђе за прерасподелу светских научних и технолошких могућности.

Један од специфичних видова образовања који се практикује, јесте и Допунска настава која се организује за ученике српског порекла у дијаспори, конкретно у Швајцарској (кантон Цирих). Последњих тридесет година наставници из различитих говорних подручја и културних средина целог света, одржавају поред редовне наставе коју ученици похађају и наставу на матерњем језику. Наставници заузимају чврсто место у циришкој основној школи од 1992. године, када их је Васпитно-образовно веће законски регулисало. Правилником су постављени најважнији оквирни услови рада: наставни план се чврсто ослања на структуру, идеје и садржај наставног плана циришке основне школе, побољшање интеграције нашег образовања у циришко образовање, подстицање стручног усавршавања наставника, добијање на значају оваквог вида наставе у матици, побољшање информисаности о оваквој настави, подстицање да

различити модели nastave добију исту основношколску идеју и уједначене шансе, да се сарадња наставника и њихових циришких колега побољша и поједностави. Све ово јесу посебности које карактеришу овај вид интегративне nastave и као такве заслужују да буду дубље и систематичније испитане.

Конкретно, значај овог истраживања је у највећој мери у њеном методу, будући да је у друштвеним наукама експеримент као метод у малој мери заступљен. Наш истраживачки задатак је по карактеру такав да омогућава спровођење експеримента, с једне стране, и мерење не само корелативних релација међу варијаблима, неко и утврђивање утицаја.

Осим значаја истраживања у погледу метода, истраживање је у научном смислу релевантно и због доприноса које може имати у покретању једне (релативно) нове теме у педагошким истраживањима. Иако сама тема интегративне nastave није нова, изучавање њених ефеката на образовање које се одвија у допунској настави на српском језику са нашим ученицима у дијаспори јесте извесна новина.

Значај о овог рада може бити и у намери да се са становишта потреба савремене школе и са аспекта савремене методике и дидактике испита утицај интегративне nastave на постигнућа ученика који похађају допунску наставу на српском језику у дијаспори. Поставља се питање који то сегменти интегративне nastave дају позитивне ефекте и доприносе квалитетнијој и ефективнијој настави и стицању знања ученика, а шта, као негативно, треба избегавати или заменити нечим бољим. Које су то опште одлике, захтеви и специфичности организације nastave за нашу децу у иностранству? По чему је оваква настава особена и који су најбољи приступи у организацији исте? Које су то посебне педагошко-психолошке и методичке одлике наставног процеса? У излагању ког градива, на ком узрасту и у реализацији којих наставних задатака највише долазе до изражаја које методе и модели поучавања? Када и како применити и коју методу у образовању српских ученика у дијаспори? Неки од одговора на ова питања, односно резултати добијени овим истраживањем могу се функционализовати и имати бројне практичне импликације.

### 8.3. Циљ и задаци истраживања

Из овако дефинисаног предмета истраживања произилази циљ истраживања.

**Циљ истраживања** је пружити одговор на питање да ли примена интегративног приступа настави има утицаја на постигнуће ученика у настави природе и друштва у дијаспори.

Конкретизацијом циља истраживања поставили смо следеће основне **задатке истраживања**:

1. Анализирати Наставни план и програм рада у Допунској настави на српском језику у дијаспори (садржаји који се односе на предмет природа и друштво);
2. Утврдити заступљеност интегративне наставе, у Допунској настави у дијаспори;
3. Утврдити корелацију између наставних садржаја из Методике наставе П и Д у швајцарским наставним плановима и наставним планом и програмом који се реализује у Допунској настави у дијаспори;
4. Испитати мишљење српских наставника који реализују наставу у иностранству о интегративној настави;
5. Анализирати и упоредити постигнућа ученика из предмета природа и друштво у редовној настави – у швајцарској школи и Допунској настави на српском језику.
6. Утврдити експерименталним истраживањем разлику у постигнућима контролне (класична настава) и експерименталне групе (примена интегративне наставе).

### 8.4. Хипотезе истраживања

#### Општа хипотеза

**Општа хипотеза** гласи: *Постојећи модел рада у Допунској школи у дијаспори, не одговара потребама савремене наставе и постигнућима ученика, па се увођењем интегративне наставе то може превазићи и побољшати постигнућа ученика.*

Полазећи од задатака истраживања у оквиру опште хипотезе постављају се следеће **помоћне хипотезе:**

1. Заступљеност садржаја који се односе на предмет моја отаџбина, историја и географија је довољна да се можемо оријентисати на организацију интегративне наставе у допунској школи у дијаспори.
2. Очекује се да је интегративна настава заступљена, али не у довољној мери у допунској настави у иностранству.
3. Очекује се довољан степен корелације између наставних садржаја из предмета природа и друштво у швајцарским наставним плановима и наставним планом и програмом који се реализује у Допунској настави у дијаспори.
4. Можемо очекивати да већина српских наставника који реализују наставу у дијаспори има позитиван став према интегративној настави, али да је не примењује често.
5. Очекује се да ученици имају уједначен степен постигнућа (успех), у редовној настави у швајцарској школи и допунској настави на српском језику.
6. Очекује се да ће ученици експерименталне групе постићи бољи успех од ученика контролне групе, увођењем експерименталног фактора и реализацијом интегративне наставе.

### **8.5. Методе, технике и инструменти истраживања**

У истраживању проблема утицаја интегративне наставе на постигнућа ученика у Допунској школи у дијаспори, применићемо **методу теоријске анализе, дескриптивну методу и експерименталну методу**. Методом теоријске анализе настојаћемо да изградимо одговарајући теоријски приступ истраживању, анализом релевантне научне и стручне литературе из области педагогије, дидактике и методика, психологије и социологије, појединих филолошких наука итд. Тиме би се испитао, описао и критички проценио проблем истраживања. Циљ је да изградимо релевантан теоријски и појмовно-терминолошки оквир који ће обухватити проблеме наставних метода и

њиховог адекватног избора, облика рада, наставних принципа, корелације наставних садржаја, примена различитих врста наставе и иновативних модела рада.

**Методом теоријске анализе** истражићемо и организационе и педагошко-васпитне аспекте организације наставе за српске ученике основношколског узраста у дијаспори и направит ћемо упоредну анализу швајцарских Наставних програма и планова рада са нашим Планом и програмом за реализацију допунске наставе у дијаспори (садржаје који се односе на област Методике наставе природе и друштва).

**Дескриптивном методом** и одговарајућим истраживачким техникама (**анкетирање**) настојаћемо да испитамо мишљење наставника о примени интегративне наставе у раду са ученицима у дијаспори, садржајима, методама, принципима, облицима рада и врстама наставе коју примењују у Допунској настави у дијаспори.

**Експерименталном методом** ће се најпре спровести иницијална фаза, тј. утврдити постигнућа ученика у контролној и експерименталној групи (у две категорије ученици средњег нивоа – од 4. до 6. разреда и ученици вишег нивоа – 7. и 8. разред), пре увођења експерименталног фактора, анализом уједначености група по полу, узрасту, успеху ученика и предзнањима из области *Моја отаџбина*, путем тестирања ученика.

**Фазе експерименталног истраживања:**

Експеримент је спроведен на узорку од 200 ученика (100 средњег узраста – 4. до 6. разред и 100 ученика старијег узраста – 7. и 8. разред). Експеримент је трајао од септембра до децембра (30 часова: 1 час иницијални тест знања, 28 часова за наставне теме „Прва српска држава – Немањићи” и „Срби под турском влашћу – Први српски устанак” и 1 час за финални тест знања).

***Конструисањем иницијалног теста знања*** за ученике средњег нивоа (од 4. до 6. разреда – тема „Прва српска држава – Немањићи”) и ученике вишег нивоа (7. и 8. разред – тема „Срби под турском влашћу – Први српски устанак“) желимо да испитамо предзнање ученика из области *Моја отаџбина* и утврдимо почетно стање у групама. Тест ће бити комбинованог типа (разумевање кључних појмова, увиђање узрочно-последичних веза и односа међу појавама, догађаји и најзначајније личности и чињенице).

### Иницијални тест знања за ученике средњег узраста (од 4. до 6. разреда)

У циљу уједначавања група обухваћеним овим истраживањем, извршено је уједначавање по полу и успеху ученика, али је овим тестом било неопходно испитати и уједначеност ученика према предзнању о појмовима који се односе на прошлост и долазак Словена на Балкан, као и стварање прве српске државе.

У току претходног школовања, ученици су у оквиру наставног предмета *Моја отаџбина* имали прилику да се упознају са неким појмовима који се односе на прошлост (*Породично стабло, Преци и потомци, Порекло Срба, Стари Словени*). Због тога је иницијални тест био базиран на тим садржајима, али и на другим садржајима за које је тим наставника који је учествовао у реализацији овог истраживања на основу досадашњег искуства, сличних истраживања и праћења ученика, сматрао да се могу уврстити у овај тест, а да он буде објективан. Наиме, сматрали смо да су ученици из других извора знања (телевизија, интернет, књиге, часописи, посета музејима, разговор са другима, сопствено искуство и др.) такође, добијали информације о прошлости и стварању прве српске државе Немањића и да се у складу са тим садржај који ће бити обухваћен иницијалним тестом може проширити изван оквира садржаја датих у наставном програму и уџбеницима. Да смо се стриктно придржавали само садржаја обрађених у настави предмета *Моја отаџбина*, имали бисмо проблем са малим бројем питања која би се могла извући из једне наставне јединице. Сматрамо да смо оваквим избором садржаја, питањима у иницијалном тесту, омогућили целовитији увид у предзнања ученика о садржају који ће учити у наредном периоду.

С обзиром на то да је овај тест знања имао за циљ увид у предзнање ученика о садржају који није детаљно обрађен у претходном школовању, већина питања је формулисана тако да од ученика тражи дефинисање почетних појмова који се односе на прошлост. Овај тест се састојао од десет питања углавном затвореног типа, а од ученика се тражило да изаберу један или више тачних одговора у зависности од питања, допуне реченице тачним одговором или да одговоре потврдно или одрично на задато питање. Овако конципираним тестом смо желели да проверимо колико су ученици овог узраста спремни да разумеју појмове који се односе на прошлост, да уочавају узрочно-последичне односе и везе између појава и догађаја из прошлости, као

и колико су им блиски корени од који потичуони сами и Срби као народ уопште (пример иницијалног теста знања, као и кључ теста се налази у Прилогу 2 и 3).

### **Иницијални тест знања за ученике старијег узраста (од 7. до 8. разреда)**

Пошто нисмо располагали погодним тестом знања који би мерио знање ученика овог узраста о формираним појмовима који се односе на прошлост, самостално смо конструисали адекватан инструмент, тј. тест знања.

Тест је конструисан у сарадњи са наставницима који раде у Допунској настави на српском језику дуги низ година у Швајцарској и другим европским земљама. У нашем случају, као и код већине тестова знања, примењена је тзв. логичка валидација теста, односно утврђивање да ли се тест слаже са захтевима наставног програма и садржаја на које се тест односи. Пошто су се ученици овог узраста у претходним разредима упознали са неким основним појмовима који се односе на прошлост нашег народа, овај тест је био заснован на тој области (*Србија и завичај у прошлости*), али су у обзир узети и други видови сазнања ученика, као што су: филмови, интернет, енциклопедије, књиге, записи, штампа, музеји, галерије, слушајући приче старијих особа и др.

Осетљивост иницијалног теста знања тј. проверу да ли смо помоћу теста у стању да разликујемо испитанике по знању, могли смо да утврдимо на основу поређења оцена које су ученици имали на крају школске године из предмета *Моја отаџбина*. Међутим, овакав начин смо сматрали недовољно поузданим због специфичности овакве наставе, како због субјективности наставника као оцењивача, тако и због тога што се оцена коју су имали ученици у претходном разреду (посебно 7. разред) односи на садржаје који имају врло мало заједничког са садржајем обухваћеним на иницијалном тесту знања. Због тога смо самтрали да се оцене из претходног разреда не могу узети као релевантне за поређење са резултатима добијеним на иницијалном тесту знања.

Тест је садржао десет питања која су била конципирана тако да нам пружају корисне информације о предзнању ученика о прошлости. Први део теста се односи на разумевање кључних појмова који се односе на прошлост и увиђање узрочно-последичних веза и односа међу појмовима, а други део на најосновније појмове и

догађаје који су везани за тему *Срби под турском влашћу – Први српски устанак*, значајне личности, датуме и конкретне чињенице.

Питања у тесту су била комбинована, тако да су ученици имали задатак да допуне неке одговоре, пронађу одговарајуће решење, заокруже један од понуђених одговора, самостално одговоре или дају потврдан или одричан одговор на одређена питања (*пример иницијалног теста знања, као и кључ теста се налази у Прилогу 4 и 5*).

**Конструисањем финалног теста знања** за ученике средњег нивоа (од 4. до 6. разреда – тема *Прва српска држава – Немањихи*) и ученике вишег нивоа (7. и 8. разред – тема *Срби под турском влашћу – Први српски устанак*), желимо да утврдимо стање у контролним и експерименталним групама, по увођењу експерименталног фактора и разлику у степену постигнућа применом интегративне наставе. Финални тест ће се односити на области – наставне теме које су обухваћене у овом истраживању након реализације наставних садржаја.

#### **Финални тест знања за ученике средњег узраста (од 4. до 6. разреда)**

У ситуацији, као и код иницијалног теста, нисмо били у могућности да употребимо стандардизоване тестове знања који би одговарали потребама нашег истраживања, у сарадњи са професорима који изводе наставу у дијаспори, конструисали смо финални тест знања на основу области (*тема: Прва српска држава – Немањихи*) са којом су се ученици у претходном периоду већ упознали.

Финални тест за ученике средњег нивоа (од 4. до 6. р.) имао је десет питања која су била конципирана тако да покрију читаву наставну тему (*Прва српска држава – Немањихи*) која је реализована у претходном периоду, укључујући и питања која подстичу ученике да мисаоним операцијама и способношћу памћења чињеница и занимљивости дођу до тачног одговора. Тиме смо желели да утврдимо да ли и колико ученици разумеју презентоване садржаје или их само памте механички и на тај начин усвајају.

Ученици су имали могућност да одговоре на дата питања заокруживањем тачног одговора, допуњавањем кључних речи или година, набрајањем, повезивањем тачних одговора и др. Тест обухвата неколико целина, којима смо желели да испитамо колико су ученици усвојили кључне појмове који се односе на прошлост (стварање прве српске



државе, лоза Немањића и њени најистакнутији представници, конкретне историјске чињенице, заслуге Светог Саве, задужбине Немањића и др.).

Финални тест знања за ученике средњег нивоа (од 4. до 6. р.) имао је 40 могућих бодова, док је иницијални тест имао 22. Начин бодовања и резултати са иницијалног и финалног теста за ученике средњег узраста (од 4. до 6. разреда) налазе се у **Прилогу 6 и 7).**

#### **Финални тест знања за ученике старијег узраста (од 7. до 8. разреда)**

Финални тест знања за ученике старијег узраста (од 7. до 8. разреда) био је један од битних параметара којим смо утврдили и упоредили степен усвојених знања ученика која су стицали на два начина: предавачком – класичном наставом (контролна група) и интегративном наставом (експериментална група).

С обзиром на то да ни код иницијалног теста знања за ученике старијег узраста, нисмо поседовали стандардизоване тестове знања који би одговарали потребама нашег истраживања, у сарадњи са истраживачким тимом професора који раде у допунској настави на српском језику у иностранству, конструисали смо финални тест на основу области (*Срби под турском влашћу и Први српски устанак*) са којом су ученици у претходном периоду већ били упознати.

Финални тест знања је имао десет питања која су била конципирана тако да покрију читаву наставну тему (*Срби под турском влашћу и Први српски устанак*) која је реализована у претходном периоду, укључујући и питања која подстичу ученике да мисаоним операцијама и способношћу памћења чињеница, уочавањем временских узрочно-последичних веза и односа, исхода и последица и занимљивости дођу до тачног одговора. Тиме смо желели да утврдимо да ли и колико ученици разумеју презентоване садржаје, колико су у могућности да повезују, запажају, закључују, смислено меморишу или их само памте механички и на тај начин усвајају.

Ученици су имали могућност да одговоре на дата питања заокруживањем тачног одговора, допуњавањем кључних речи или година, набрајањем, повезивањем тачних одговора, али и решавањем ребуса и тумачењем кључних појмова који се односе на прошлост нашег народа и овај временски период када је Србија била под турском влашћу. Текст обухвата неколико целина, којима смо желели да испитамо колико су

ученици усвојили кључне појмове који се односе на област *Срби под турском влашћу и Први српски устанак* (повод за избијање устанка, година, место, вође, битке и исход и др.), конкретне историјске чињенице (скуп у Марићевића јарузи, угледне војводе и личности са тог скупа, важне битке и њихове вође, живот народа под турском влашћу и заговорници развоја културе и образовања код Срба), као и важне занимљивости и анегдоте које прате овај историјски буран период.

Финални тест за ученике старијег узраста (од 7. до 8. разреда) имао је 40 могућих бодова, док је иницијални тест имао 21 бод. Уколико упоредимо кључ за бодовање иницијалног и финалног теста јасно се уочава разлика која међу њима постоји. То је учињено због тога што смо сматрали да се иницијалним тестом испитују основна предзнања о прошлости и препознавање одређених садржаја, док се финалним тестом ипак од ученика тражило да усвојена знања повежу са претходним садржајима, наведу конкретно усвојене чињенице које су меморисали, уоче везе и односе између појмова (узрочно-последичне везе, повод и исходе) и објасне значење одређених појмова. Сматрали смо да је финални тест конструисан тако да се можемо поуздати у резултате добијене његовом применом, односно да нам он може послужити као један од кључних параметара за утврђивање утицаја интегративне наставе на постигнуће ученика у настави природе и друштва у дијаспори.

Начин бодовања и резултати са иницијалног и финалног теста за ученике старијег узраста се налазе у у **Прилогу 8 и 9).**

Упоредивање резултата иницијалног и финалног теста вршиће се на основу бодова и оцена – постигнућа ученика.

За потребе овог истраживања биће конструисани посебни **инструменти истраживања:**

- **Анкетни упитник** за наставнике, којим се испитује мишљење наставника о примени интегративне наставе у раду са ученицима у дијаспори, њене предности и недостаци.

- **Иницијални тест знања** – намењен ученицима контролне и експерименталне групе, који ће бити примењен у почетној фази истраживања како би се утврдила предзнања ученика из предмета *Моја отаџбина*.
- **Финални тест знања** – намењен ученицима из контролне и експерименталне групе, који ће бити релизован након увођења експерименталног фактора, после релаизације експеримента.

## 8.6. Узорак истраживања

**Узорак истраживања** биће ученици средњег нивоа – од 4. до 6. разреда (контролна и експериментална група) и ученици старијег узраста – 7. и 8. разреда (контролна и експериментална група) – укупно око 200 ученика. Узорак сматрам репрезентативним, пошто у самом кантону Цирих има више од 500 ученика, уједначених по свим важним параметрима (полу, узрасту, успеху, оценама из предмета *Моја отаџбина*, глобалним и оперативним плановима рада, условима рада, опремљености наставним средствима, стручности и радном искуству наставника и др.). Такође, биће анкетирани и наставници (из Швајцарске, Француске, Немачке, Грчке и Шведске) који су ангажовани да раде са нашим ученицима у дијасапори (30 наставника).

Сматрам да истраживање треба извршити са ученицима овог узраста из неколико разлога:

- Ученици овог узраста су достигли такву когнитивну зрелост да можемо очекивати да ће без већих проблема моћи да прихвате и реализују задатке који се јављају у експерименталном програму и да су ученици већ у доброј мери самостални у учењу.
- Овај узраст ученика погодује усвајању ефикасних техника учења, које ће ученици моћи да примене у свакодневном животу и новим околностима.
- Наставни садржаји који су заступљени у оквиру наставних тема предмета природа и друштво су јасно одређени и представљају релативно заокружене целине, а опет дају могућност примене интегративне наставе и испољавање креативности у сваком погледу. У оквиру наставних целина се налази и велики број научних појмова које

ученици треба да усвоје, а из којих се може изградити хијерархијски умрежен систем појмова.

- Експериментални програм има велики значај, јер нам може пружити смернице у даљем усавршавању допунске наставе у дијаспори применом интегративне наставе.

## 8.7. Статистичка обрада података

Приликом обраде података коришћене су следеће статистичке мере и поступци :

- фреквенције и проценти,
- аритметичке средине и стандардне девијације,
- стандардна грешка мерења и интервали поузданости,
- поступак за израчунавање стандардних скорова (з-скорова)
- Хи-квадрат и његова значајност,
- значајност разлика између аритметичких средина (т-тест),
- значајност разлика између аритметичких средина (ф-тест),
- Пирсонов коефицијент линеарне корелације и његова значајност, и алфа коефицијент поузданости,
- вишеструка регресиона анализа,
- Колмоговор–Смирнов тест за утврђивање одступања емпиријске дистрибуције од теоријске нормалне нормалне криве.

## 9. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ЊИХОВА ИНТЕРПРЕТАЦИЈА

### 9.1. Заступљеност садржаја који се односе на област Методика наставе природе и друштва у Наставном плану и програму за ученике из дијаспоре

Предмети које изучавају ученици допунске наставе у дијаспори, а односе се на област Методике наставе природе и друштва су *Моја отаџбина Србија* и *Основи културе српског народа*.

Општи циљ интегрисаног наставног предмета природа и друштво јесте упознавање себе и свог природног и друштвеног окружења и развијање способности за одговоран живот.

Познавање завичаја и отаџбине подразумева усвајање основних садржаја из националне историје и географије, уз указивање на елементе обичаја, културе, традиције и религије српског народа. Зависно од узраста ученика, уз корелацију са другим предметима, дат је преглед најзначајнијих збивања из националне историје од 7. до краја 20. века. Садржаји из националне географије сведени су на одабране теме, кроз које ученици треба да упознају најважније природногеографске и друштвеногеографске карактеристике Србије и завичаја предака. Посебно се указује на међуусловљеност природне и друштвене средине.

Заступљеност садржаја из области Методике наставе природе и друштва је задовољавајућа, ако узмемо у обзир да поред ових садржаја, ученици свакодневно изучавају садржаје из ове области у редовној швајцарској школи, што нам и пружа одличне предиспозиције за примену интегрисане наставе.

Анализом Наставног програма могу се издвојити следеће тематске целине:

#### **Ниво ученика од првог до трећег разреда:**

##### ▪ Породица

- чланови породице (отац, мајка и деца), деда, баба и родбина;
- односи у породици – родитељски дом.

- Моје место и околина
  - моје место у коме живим: географски положај, рељеф и воде у окружењу, знаменитости.
- Завичај мојих родитеља и предака
  - место рођења мојих родитеља и предака;
  - природне лепоте завичаја мојих родитеља и предака;
  - пут од земље порекла до земље боравка;
  - живот и рад људи у завичају мојих родитеља и предака;
  - начин живота људи у завичају мојих родитеља и предака (култура, обичаји, фолклор, песме).
- Културна баштина – истраживачке активности
  - прикупљање слика и разгледница предела из завичаја, народних ношњи, споменика културе, значајних личности и прављење тематских изложби, збирки и албума.
- **Садржаји из Наставног програма за ученике од четвртог до шестог разреда:**
- Пред картом моје отаџбине
  - положај Републике Србије у Европи и на Балкану;
  - границе са суседима и везе са земљом боравка;
  - српски државни симболи (застава, грб и химна).
- Србија и њене природно-географске специфичности
  - уочавање и препознавање на карти Србије: рељефне целине (планине и низије) и највећи хидролошки објекти (реке, језера и бање).
- Државе у којима живи српски народ
  - сеобе Срба у 16, 17. и 18. веку и облици отпора турској власти – хајдуци и ускоци;
  - Први српски устанак – Карађорђе Петровић и настанак модерне српске државе;
  - Други српски устанак и стицање аутономије – Милош Обреновић;

- Стварање државе у Црној Гори (цетињска митрополија, Петар I, Петар II Петровић Његош, књаз Данило и књаз Никола)
- Србија у време Уставобранитеља и друге владавине Милоша и Михаила Обреновића
  - ослободилачки ратови 1876–1878. године и стицање независности;
  - Србија од 1878. до 1903. године (проглашење краљевине, Милан и Александар Обреновић, политички живот и модернизација Србије);
  - Србија после Мајског преврата (парламентарна монархија, Петар Карађорђевић);
- Србија и Црна Гора у балканским ратовима и у Првом светском рату
  - стварање заједничке државе Срба, Хрвата и Словенаца и њено постојање до 1941. године (политички, економски и културни живот, Александар и Павле Карађорђевић);
- Југославија у Другом светском рату (покрети отпора окупатору, генерал Драгољуб Михаиловић, Јосип Броз Тито, геноцид над Србима у НДХ, грађански рат и његов исход);
  - Југославија после Другог светског рата (политички, економски и културни живот од распада СФРЈ 1991. године);
- Распад југословенске државе и етнички сукоби на крају 20. века;
- Основне природно-географске одлике Србије (рељеф, клима, хидрографија, биљни и животињски свет);
  - национални паркови и заштита животне средине;
- Становништво Србије (број, густина насељености, природни прираштај, миграције, структура – национална, језичка, верска, полна, радна, старосна);
  - насеља у Србији;
- Опште природно-географске карактеристике Србије (географске основе развоја пољопривреде, извори енергије и рудно богатство, индустријске гране и центри, саобраћај и важније саобраћајнице, туристички ресурси и туристички центри);
- Државно уређење Србије

- Србија и савремени интеграциони процеси у Европи и свету (спољна трговина, економске групације – ЕУ, ЕФТА, ОЕЦД и др.).

## **9.2. Заступљеност интегративне наставе у Допунској настави у дијаспори**

Наставни процес у допунској настави у иностранству је веома специфичан и захтева примену најразноврснијих облика и метода рада, као и врста наставе.

Спроведена је анкета (Прилог 1) међу наставницима који су ангажовани за извођење ове наставе, која нам је помогла да сазнамо колико је интегративна настава заступљена у Допунској настави у дијаспори и који су то облици рада, методе и врсте наставе најзаступљенији у организацији наставе у дијаспори, који највише доприносе бољим постигнућима ученика.

У Допунској настави на српском језику у дијаспори постоји и специјално организована настава-интегрисана настава, која се реализује у време редовне наставе. Овакав вид наставе подразумева интегрисану групу, уједначену по узрасту и психофизичким карактеристикама (на пример од првог до трећег разреда или од четвртог до шестог разреда). Она је истовремено и добро полазиште за примену интегративне наставе. Зато нас је занимало колико наставника од 30 који су анкетирани има интегрисану наставу. Анкета је показала да само 8 наставника (26,7%) има по једну групу у којој се реализује интегрисана настава, док већина наставника нема овакав облик наставе 22 (73,3%).

Према обављеном анкетању наставници сматрају да су у оваквој специфичној настави заступљени и непосредни и посредни (индиректни) облици рада. Најзаступљенији облици рада су индивидуални и групни, а мање су заступљени фронтални и рад у пару.

Када је реч о наставним методама, наставници се највише опредељују за *комбиновање више метода* (86,7% наставника се изјаснило да комбинује више метода), а само мали број да користи највише *дијалошку* (разговор, рад на тексту, читање и др.) и *демонстративну методу* (6,67%).



Анализом анкетних упитника, можемо закључити да наставници најчешће примењују индивидуализовану, тимску и програмирану наставу, док су остале врсте наставе, као што су егземпларна, проблемска или менторска настава веома мало или уопште нису заступљене.

Интегративна настава је вид наставе који је веома заступљен у реализацији наставних садржаја у допунској настави у иностранству. Сама организација наставног процеса, структура ученика и група, намећу потребу да је интегративна настава неизоставни део наставног процеса.

Анкетирањем наставника смо доказали да је интегративна настава заступљена у веома великом проценту (око 90% наставника се изјаснило да примењују овакву наставу у својим групама).

### **9.3. Корелација између наставних садржаја из Методике наставе природе и друштва у швајцарским наставним плановима и програмима рада и наставним планом и програмом Допунске школе на српском језику у дијаспори**

По мишљењу наставника у допунској настави на српском језику, постоје неки садржаји са којима се може направити корелација у односу на садржаје који се изучавају у швајцарским школама.

Као и у Србији и у Швајцарској је основно образовање обавезно. Основно образовање деца започињу са навршених 6 година и завршава се након девет година школовања (у 3 циклуса). Прве три године је нижи ниво, затим од 4. до 6. разреда је средњи ниво и од 7. до 9. разреда је виши ниво. Обично ученици имају само једног наставника који предаје све предмете: језици, математика, свет око нас, музика и спорт.

То су најчешће области које се односе на географске садржаје (рељеф, картографски знаци, континенти – Европа, мој крај и др.) и неке историјске садржаје ( I и II светски рат). Такође треба напоменути и мноштво садржаја из предмета Природа и друштво/Свет око нас (Моја отаџбина) и теме које су заједничке:

- школа

- породица
- време и мерење времена
- годишња доба
- биљке и животиње.

#### 9.4. Мишљење наставника о интегративној настави

Спроведена је анкета (Прилог 1) међу наставницима који су ангажовани за извођење ове наставе, која нам је помогла да сазнамо какво је мишљење наставника о интегративној настави, да ли је и у којој мери и у којим ситуацијама они примењују у раду у допунској настави на српском језику у дијаспори.

Анкетирано је укупно 30 наставника из Швајцарске (18), Немчаке (9), Грчке (1) и Шведске (2).

**Табела 7** Приказ резултата анкетираних наставника

		Број наставника	Укупно %	Хи квадрат тест
1. Да ли имате интегрисану наставу?	Да	8	26,7	$\chi^2=10,77$ , p=0,000
	Не	22	73,3	
2. Чиме се руководите у организовању рада у комбинованом одељењу (на пример, узраст, број ученика у групи, редовност похађања наставе, интересовања ученика, време реализације наставе, познавање језика, садржаји програма)?				
3. Које облике рада најчешће примењујете у настави?				
4. Које методе рада најчешће примењујете?	Дијалошку	2	6,65	$\chi^2=42,56$ 0, p=0,000
	Монолошку	/	/	
	Демонстративн	2	6,65	

	у			
	Илустративну	/	/	
	комбинујем више метода	26	86,7	
5. Која наставна средства најчешће користите у настави?				
6. Која је, по Вашем мишљењу најефикаснија врста наставе у околностима под којима Ви одржавате наставу?				
7. Да ли пратите садржаје које ученици изучавају у редовној настави у швајцарској школи?	Да	7	23,3	$\chi^2=31,23$ , $p=0,000$
	Не	3	10	
	Понекад	20	66,7	
8. Колико често правите корелацију између садржаја из редовне наставе и садржаја у Допунској настави?	Никада	2	6,7	$\chi^2=317,57$ , $d\phi=1$ , $p=0,000$
	Ретко	5	16,7	
	Повремено	10	33,3	
	Често	13	43,3	
	Увек	/		
9. Колико често правите тематске корелације између наставних предмета?	Никада	/	/	$\chi^2=29,72$ , $p=0,000$
	Ретко	3	10	
	Повремено	10	33,3	
	Често	13	43,4	
	Увек	4	13,3	
10. Да ли примењујете интегративну наставу у Вашем раду?	Да	26	86,7	$\chi^2=21,50$ , $p=0,000$
	Не	4	13,3	
11. Које су, по Вашем мишљењу предности интегративне наставе?				
12. Да ли се применом интегративне наставе могу побољшати постигнућа ученика у Допунској настави на српском језику?	Да	26	86,7	$\chi^2=89,93$ , $p=0,000$
	Не	4	13,3	
13. Који начин рада, у општем смислу, најефикасније утиче на постигнућа ученика из предмета Моја отаџбина?				
14. Да ли се садржаји које ученици усвајају у редовним школама (земље у којој живе) могу повезати са садржајима предмета Моја отаџбина и				

нашим Наставним програмом. Ако могу, наведите неке области и садржаје.				
15. На који начин најчешће обезбеђујете дидактички материјал за реализују наставе Моја отаџбина?	доносим из Србије	7	23,3	$\chi^2=37,26$ , $p=0,000$
	размењујем са колегама	3	10	
	израђујем сам/а	12	40	
	купујем у земљи домаћина	/	/	
	на неки други начин	8	26,7	
16. Који садржаји /области/ из предмета Моја отаџбина развијају највише интересовања код ученика?				
17. Да ли ученици утичу на избор садржаја за реализацију? Наведите неке од садржаја?				

Анализом упитника који су наставници попуњавали, закључујемо да су наставници који раде у допунској настави на српском језику особе са искуством (од 10 до 30 година радног стажа), који у просеку раде од 3 до 10 година у оваквој настави. Од 30 анкетираних наставника, само 4 наставника (13,3%) су претходно радила у комбинованом одељењу, док 26 наставника (86,7%) нису имали искуство у раду у комбинованом одељењу.

Само 3 наставника (10%) су претходно била упозната са начином реализације основног образовања и васпитања у иностранству, 5 наставника (16,7%) делимично, а 22 наставника (73,3%) нису уопште била упозната са начином рада у овој настави.

У Допунској настави на српском језику у дијаспори постоји и специјално организована настава-интегрисана настава, која се реализује у време редовне наставе. Овакав вид наставе подразумева интегрисану групу, уједначену по узрасту и психо-физичким карактеристикама (на пример од првог до трећег разреда или од четвртог до шестог разреда). Она је истовремено и добро полазиште за примену

интегративне наставе. Зато нас је занимало колико наставника, од 30 који су анкетирани, има интегрисану наставу. Анкета је показала да само 8 наставника ( 26,7 %) има по једну групу у којој се реализује интегрисана настава, док већина наставника нема овакав облик наставе 22 (73,3%).

**Графикон 1** Заступљености интегрисане наставе

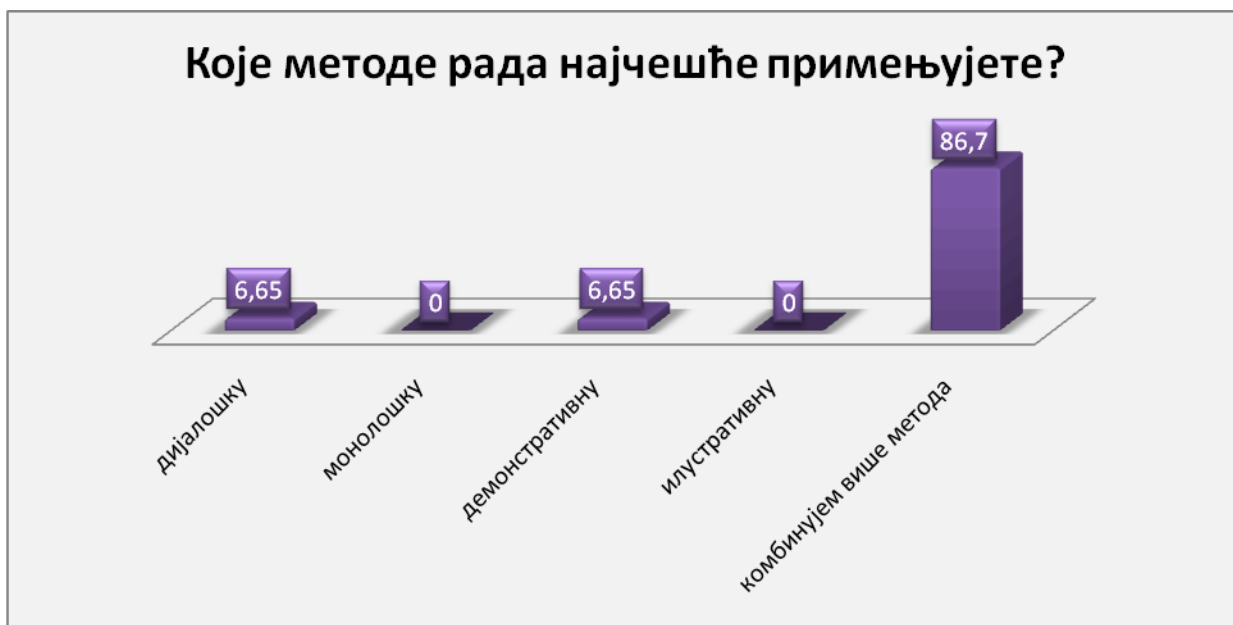


На питање чиме се руководе у организовању рада у комбинованом одељењу, наставници су најчешће наводили: узраст, предзнање ученика, структуру групе и интересовање ученика, али су нагласили и то да је некада веома тешко реализовати све оно што је програмом прописано да се реализује.

Наставници сматрају да су у оваквој специфичној настави заступљени и непосредни и посредни (индиректни) облици рада. Најзаступљенији облици рада су индивидуални и групни, а мање су заступљени фронтални и рад у пару.

Када је реч о наставним методама, наставници се највише опредељују за *комбиновање више метода* (86,7 % наставника се изјаснило да комбинује више метода), а само мали број да користи највише *дијалошку* (разговор, рад на тексту, читање и др.) и *демонстративну методу* (6,67 %).

**Графикон 2** Заступљености наставних метода



Када је реч о наставним средствима, наставници највише користе самостално направљен материјал (наставне листиће, приручнике, електронске уџбенике, географске карте, словарице и др.)

Наставници сматрају да је у раду са ученицима у иностранству најефикасније комбиновати разноврсне врсте наставе: интегративну, програмирану, полупрограмирану, егземпларну, проблемску и др.

На питање да ли прате садржаје које ученици изучавају у редовној настави, наставници су били подељеног мишљења. Највише наставника, њих 20 (66,7%) се изјаснило да понекад прати и усклађује садржаје са онима које ученици изучавају у редовној настави, 7 наставника (23,3%) прати увек садржаје, а 3 наставника (10%) уопште не прати садржаје које ученици изучавају у редовној настави.

**Графикон 3** Праћење садржаја из редовне наставе у швајцарској школи



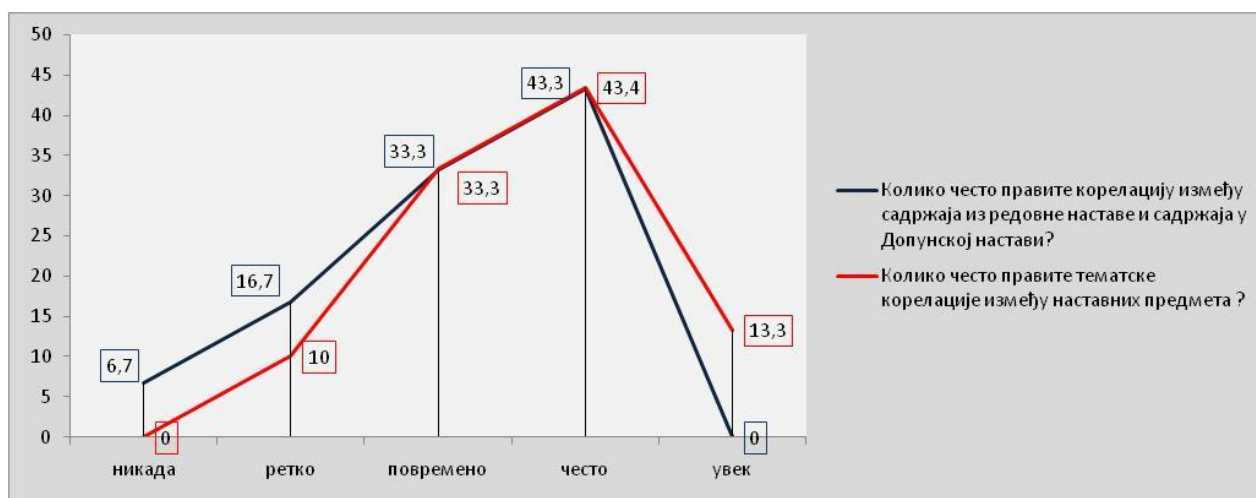
**Графикон 4** Корелације између садржаја из редовне и допунске наставе



Корелацију између наставних садржаја из редовне школе често прави 13 наставника (43,3%), повремено 10 (33,3%), ретко 5 (16,7%), а никада 2 наставника (6,7%). Када је реч о тематској корелацији између наставних предмета, која представља основу

интегративне наставе, највише наставника је често прави 13 (43,4), 10 повремено (33,3%), 4 увек (13,3%), а свега 3 наставника (10%) ретко.

**Графикон 5** Тематске корелације и њихова учесталост



Уочавамо да већина наставника 20 (86,7%) у свом раду и дијаспори примењује интегративну наставу, док њих 10 (13,3%) не примењује интегративну наставу. Наставници сматрају да је основна предност примене интегративне наставе у дијаспори тематско повезивање садржаја, што наставу чини ефикаснијом, продуктивнијом и занимљивијом. Такође истичу да је оваква врста наставе веома погодна, када се ради са ученицима различитих узраста, предзнања и интересовања.

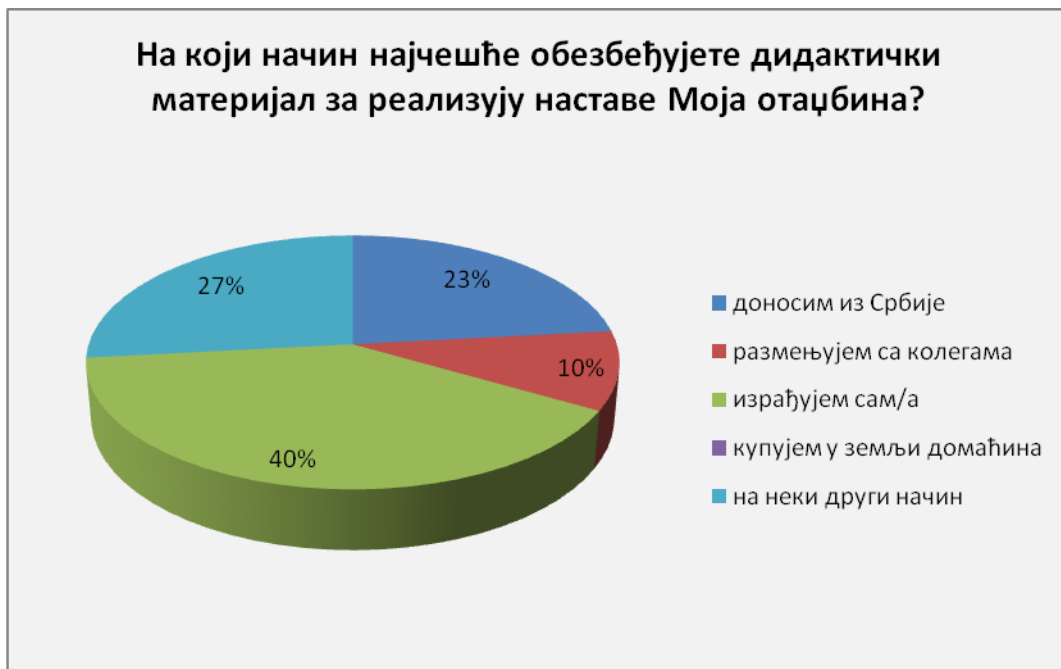
Наставници сматрају да се применом интегративне наставе могу побољшати постигнућа ученика, што показује и наша анкета у којој се управо тако изјаснило 26 наставника (86,7%), док се само 4 наставника (13,3%) изјаснило да интегративна настава не доприноси побољшању постигнућа ученика.

Предмет *Моја отаџбина Србија* у допунској настави на српском језику у дијаспори је поред српског језика, централни. Наставници сматрају да се повезивањем наставних садржаја ова два предмета интегративним приступом, као и



других (основи културе српског народа, народна традиција, музичка и ликовна култура) могу повећати ефикасност и продуктивност наставног процеса, а да су самим тим и резултати, постигнућа ученика већа. Такође, наставници сматрају да се неки садржаји који се изучавају у редовној школи и у овој настави поклапају, па је то идеална прилика да се направи корелација. То су, по мишљењу наставника, најчешће садржаји из историје и географије.

**Графикон 6** Заступљеност и израда дидактичког материјала



Када је реч о дидактичком материјалу за реализацију наставе предмета „Моја отаџбина“ највише наставника се изјаснило да самостално израђује наставни материјал 12 (40 %), 8 наставника (26,75) нема одређен начин пошто користи и свој и одштампани материјал из уџбеника, садржаје са интернета и др. , 7 наставника (23,3%) доноси материјал из Србије, а 3 наставника (10 %) материјале размењује са колегама.

На основу анкете можемо закључити да су садржаји који развијају највише интересовања код ученика везани за прошлост (стари Словени, ратови, и др.) и географске садржаје (географске области у Србији, градови, планине, реке и др.).

Наставници су се изјаснили да понекад и ученици утичу на избор садржаја за реализацију, а то су најчешће историјски садржаји и садржаји везани за културу и традицију српског народа (филмске пројекције, презентације, квизови, ТВ емисије и сл.).

Наставници у примени интегративне наставе виде пут ка успешнијој релализацији наставе, корелацији између наставних садржаја и бољим постигнућима ученика.

У прилог наведеном, иду и конкретни подаци који указују да већина наставника сматра да интегративна настава унапређује наставни процес, подстиче мотивацију и ангажованост ученика, потпомаже боље разумевање и усвајање садржаја и омогућује одличну корелацију са наставним предметима из редовне наставе.

## **9.5. Резултати експерименталног истраживања**

### **9.5.1. Уједначеност контролне и експерименталне групе**

У реализацији петог задатка нашег истраживања, који се односи на утврђивање утицаја интегративне наставе на постигнућа ученика у настави моја домовина, историја и географија у дијаспори, прво смо кренули од уједначавања контролне и експерименталне групе. Како је истраживање реализовано на два узрасна нивоа, средњем (четврти, пети и шести разред) и старијем узрасту (седми и осми разред), тако је и уједначавање контролне и експерименталне групе извршено у оквиру та два узрасна нивоа.

Узорак истраживања обухвата укупно 200 ученика, 100 у контролној и 100 у експерименталној групи, а у оквиру њих по 50 ученика средњег узрасног нивоа и по 50 ученика старијег узрасног нивоа.

**Табела 8** Уједначеност контролне и експерименталне групе по броју испитаника

	средњи узрасни ниво	старији узрасни ниво
контролна група	50 (50,0%)	50 (50,0%)
експериментална група	50 (50,0%)	50 (50,0%)
$\chi^2 = 0,00$ (p=1,00)		

$\chi^2$ =хи квадрат тест, p – статистичка значајност

Поред броја ученика, контролна и експериментална група (тј. групе) уједначене су и по полној структури, школским разредима које похађају, годинама старости, оценама из предмета природа и друштво у редовној настави у швајцарској школи и оценама из допунске наставе на српском језику у претходном класификационом периоду, као и по претходном нивоу знања из предмета моја отаџбина, историја и географија.

**Табела 9** Уједначеност контролне и експерименталне групе по полној структури ученика

групе:	средњи узрасни ниво		старији узрасни ниво	
	мушки пол	женски пол	мушки пол	женски пол
контролна	26 (52,0%)	24 (48,0%)	25 (50,0%)	25 (50,0%)
експеримента.	24 (48,0%)	26 (52,0%)	25 (50,0%)	25 (50,0%)
$\chi^2 = 0,40$ (p=0,84)			$\chi^2 = 0,00$ (p=1,00)	

$\chi^2$ =хи квадрат тест, p – статистичка значајност

У контролној групи на средњем узрасном нивоу има два дечака више, односно две девојчице мање, него у експерименталној групи. Та разлика је занемарљиво мала, на шта указује вредност Хи-квадрата од 0,40 који није статистички значајан. На старијем узрасту уједначеност по полу је апсолутна.

Уједначеност контролне и експерименталне групе по школским разредима које похађају ученици средњег узрасног нивоа, као и уједначеност контролне и

експерименталне групе по школским разредима које похађају ученици старијег узрасног нивоа, приказана је у табелама број 10 и број 11.

**Табела 10** Уједначеност контролне и експерименталне групе по школским разредима на средњем узрасном нивоу

	IV разред	V разред	VI разред
контролна група	9 (18,0%)	20 (40,0%)	21 (42,0%)
експериментална г.	8 (16,0%)	22 (44,0%)	20 (40,0%)
$\chi^2 = 0,18$ (p=0,92)			

$\chi^2$ =хи квадрат тест, p – статистичка значајност

У контролној групи има по један ученик више у четвртој и у шестом разреду него у експерименталној групи, која са друге стране има два ученика више у петом разреду него контролна група. На основу вредности Хи-квадрата, може се поуздано закључити да те разлике не само да нису статистички значајне, већ и да су занемарљиво мале.

**Табела 11** Уједначеност контролне и експерименталне групе по школским разредима на старијем узрасном нивоу

	VII разред	VIII разред
контролна група	25 (50,0%)	25 (50,0%)
експериментална гр.	25 (50,0%)	25 (50,0%)
$\chi^2 = 0,00$ (p=1,00)		

$\chi^2$ =хи квадрат тест, p – статистичка значајност

У овом случају, нема разлика између контролне и експерименталне групе у броју ученика по појединим разредима (фреквенције су идентичне), а вредност Хи-квадрата је једнака нули.

Пошто смо били свесни чињенице да ученици који похађају исти школски разред не морају бити истог годишта, извршено је и уједначавање група по годинама старости.

**Табела 12** Уједначеност контролне и експерименталне групе по годинама старости

групе:	средњи узрасни ниво		старији узрасни ниво	
	AS	SD	AS	SD
контролна	11,12	0,77	13,50	0,51
експериментал.	11,20	0,76	13,50	0,51
	t = 0,52 (p=0,60)		t = 0,00 (p=1,00)	

t – т тест, p – статистичка значајност, AS – аритметичка средина, SD – стандардна девијација

Када је у питању средњи узрасни ниво, просечан узраст ученика из контролне групе износи 11,12 година (уз стандардну девијацију од 0,77 година), а просечан узраст ученика из експерименталне групе је 11,20 година (уз стандардну девијацију од 0,76). Разлика од 0,08 година у просеку између ученика контролне и експерименталне групе не само да није статистички значајна (на шта указује вредност т-теста од 0,52) већ је занемарљиво мала. На старијем узрасном нивоу, разлика између просека година ученика контролне и експерименталне групе је нула.

Следеће уједначавање контролне и експерименталне групе односи се на оцене из предмета природа и друштво у редовној настави у швајцарској школи и на оцене из допунске наставе на српском језику у претходном класификационом периоду. Резултати су приказани у табелама број 13 и 14.

**Табела 13** Уједначеност контролне и експерименталне групе по оценама из школских предмета за средњи узрасни ниво

групе:	настава у швајцарској школи		допунска настава на српском	
	AS	SD	AS	SD
контролна	4,14	0,67	4,18	0,82
експеримента.	4,22	0,68	4,22	0,82
	t = 0,59 (p=0,56)		t = 0,24 (p=0,81)	

t – т тест, p – статистичка значајност, AS – аритметичка средина, SD – стандардна девијација

Просечна оцена из предмета природа и друштво у редовној настави у швајцарској школи код ученика средњег узрасног нивоа у контролној групи износи 4,14 (при чему

је стандардно одступање 0,67), а у експерименталној групи 4,22 (уз  $SD = 0,68$ ). Разлика од 0,08 у просеку је занемарљиво мала и веома далеко од критеријума значајности (вредност т-теста је само 0,59). Идентичан закључак можемо донети и када су у питању просечне оцене ученика контролне и експерименталне групе за предмет моја отаџбина, историја и географија који се одвија на српском језику. Разлика између просечних вредности је још мања и износи 0,04 (а вредност т-теста је само 0,24).

**Табела 14** Уједначеност контролне и експерименталне групе по оценама из школских предмета за старији узрасни ниво

групе:	настава у швајцарској школи		допунска настава на српском	
	AS	SD	AS	SD
контролна	4,17	0,69	4,04	0,83
експеримента.	4,28	0,69	4,14	0,83
	t = 0,80 (p=0,43)		t = 0,60 (p=0,55)	

t – т тест, p – статистичка значајност, AS – аритметичка средина, SD – стандардна девијација

На основу аритметичких средина и вредности т-теста, можемо видети да се оцене ученика из контролне и експерименталне групе на старијем узрасном нивоу статистички значајно не разликују, као и да су разлике веома мале (0,11 у просеку када је у питању настава у швајцарским школама, и 0,10 у просеку када је у питању настава на српском језику). Поуздано можемо закључити да су контролна и експериментална група на старијем узрасном нивоу уједначене по успеху из предмета природа и друштво у редовној настави швајцарских школа и из предмета моја отаџбина, историја и географија на српском језику.

Коначно уједначавање контролне и експерименталне групе извршено је задавањем низова задатака објективног типа помоћу којих је утврђен претходни ниво знања ученика из предмета моја отаџбина, историја и географија.

Просечан ниво знања ученика средњег узрасног нивоа из контролне групе износи 14,54 поена (на скали распона од 0 до 22 поена), при чему је стандардно одступање 5,47

поена. На скали истог распона, ученици из експерименталне групе остварили су 14,42 поена у просеку ( $SD = 5,88$ ). Разлика од 0,12 поена у просеку није статистички значајна, на шта указује вредност т-теста од само 0,11.

**Табела 15** Уједначеност контролне и експерименталне групе по претходном нивоу знања

групе:	средњи узрасни ниво		старији узрасни ниво	
	AS	SD	AS	SD
контролна	14,54	5,47	14,20	5,51
експериментал.	14,42	5,88	13,98	5,71
	t= 0,11 (p=0,92)		t= 0,20 (p=0,84)	

t – т тест, p – статистичка значајност, AS – аритметичка средина, SD – стандардна девијација

Када је у питању старији узрасни ниво, разлика између контролне и експерименталне групе ученика износи 0,22 поена у просеку – што такође није статистички значајно ( $t = 0,20$ ) и веома је далеко од критеријама значајности између аритметичких средина. На основу ових резултата, поуздано можемо закључити да су ученици из контролне и експерименталне групе (тј. група), пре примене интегративног модела рада у настави наспрам класичног, поседовали исти претходни ниво знања из предмета моја отаџбина, историја и географија који се одржава на српском језику у дијаспори.

Уједначавање контролне и експерименталне групе по броју ученика, полној структури, школским разредима, годинама старости, оценама из предмета природа и друштво у редовној настави у швајцарској школи и оценама из допунске наставе на српском језику у претходном класификационом периоду, као и по претходном нивоу знања, било је неопходно да би се избегао утицај ових варијабли на постигнућа ученика и резултате на завршном тесту знања.

### 9.5.2. Испитивање и утврђивање знања ученика

Током овог истраживања примењен је експеримент. Пошто су претходно утврђени параметри по којима су групе уједначене по броју, полу, узрасту, оценама, направљен је експериментални програм. Ученици у допунској настави на српском језику наставу похађају по нивоима (млађи, средњи и старији узраст).

Експерименталном методом ће се најпре спровести иницијална фаза, тј. утврдити постигнућа ученика у контролној и експерименталној групи (у две категорије ученици средњег нивоа – од 4. до 6. разреда и ученици вишег нивоа – 7. и 8. разред), пре увођења експерименталног фактора, извршена је анализа успеха ученика и испитана су предзнања из области Моја отаџбина, путем тестирања ученика.

Конструисањем финалног теста знања за ученике средњег нивоа (од 4. до 6. разреда – тема „Прва српска држава –Немањићи“) и ученике вишег нивоа (7. и 8. разред – тема „Први српски устанак“), желимо да утврдимо стање у контролним и експерименталним групама, по увођењу експерименталног фактора и разлику у степену постигнућа применом интегративне наставе. Финални тест ће се односити на области – наставне теме које су обухваћене у овом истраживању након реализације наставних садржаја.

Упоређивање резултата иницијалног и финалног теста вршиће се на основу бодова и оцена – постигнућа ученика.

За потребе овог истраживања конструисани су тестови знања (Прилог 2, 4, 6, и 8). Пре него што пређемо на приказивање и интерпретацију резултата, помоћу којих је провераван утицај интегративне наставе на постигнућа ученика, изнећемо податке који се односе на карактеристике мерних инструмената које смо конструисали за потребе нашег истраживања, тј. за испитивање и утврђивање знања ученика.

Пошто је интегративна настава реализована у оквиру два узрасна нивоа, средњем (четврти, пети и шести разред) и старијем узрасту (седми и осми разред), било је неопходно конструисати два инструмента – за сваки од узрасних нивоа.

Конструисано је четири типа задатака: задаци рекогниције (препознавања), задаци вишеструког избора, задаци репродукције и задаци сређивања и упоређивања.



Задавањем различитих врста задатака успели смо да обухватимо различите врсте и нивое знања: основна знања ученика, али и виших и тежих нивоа знања, као и познавање и разумевање односа међу подацима. Поједини задаци садрже само један одговор, док је код других задатака потребно дати више одговора.

### Објективност

Сваки од одговора ученика, било да је у питању један задатак са једним одговором, или задатак са два и више одговора, оцењиван је тако што је за тачан одговор дат један поен, а за нетачан одговор нула поена. То је најчешћи и најприхваћенији начин бодовања, који уједно најмање отежава израчунавање коначног скорa (постигнућа) и који доводи до најмањих грешака у вредновању (прецењивању или потцењивању) знања.

За оцењивање одговора направљен је тзв. кључ, односно прецизно упутство о томе шта се сматра тачним одговором. Критеријуми за оцењивање (који су дати у Прилозима број 3, 5, 7, 9, 11 и 14), јасни су и недвосмислени, и не захтевају посебну стручност или обучавање за примену.

Због специфичних услова у којима се одвијало наше истраживање, нисмо били у могућности да спроведемо оцењивање одговора свих 200 ученика од стране два или више независна оцењивача и да затим извршимо статистичко поређење степена слагања њихових оцена.

### Дискриминативност

Пошто знамо да дискриминативност (осетљивост) теста зависи од квалитета ставки, наш први корак након задавања и оцењивања, био је израчунавање индекса тежине задатака. „Од индекса тежине ставки у тесту зависе, посредно или непосредно, све његове мерне карактеристике“ (А. Буквић, 1981:295). Индекс тежине изражен је процентом, или пропорцијом тачних одговора, а задаци чији је индекс тежине 0,50 (50%) имају најбољу дискриминативност. Пошто је идеал да све ставке имају идеалан индекс тежине скоро немогуће остварити, опште је прихваћен закључак емпиријских студија да најповољније метријске карактеристике имају тестови код којих просечан индекс тежине задатака износи 50 одсто (пропорција од 0,50).

У складу са тим, у изради тестова знања најчешће се бирају задаци које је решило 25% до 75% ученика (Л. Вучић,1996: 181). У нашем истраживању, придржавали смо се управо тог критеријума.

**Табела 16** Индекси тежине задатка за испитивање знања ученика средњег узрасног нивоа

задаци:	% тачних одговора	задаци:	% тачних одговора
ред. бр. 1	88,0%	ред. бр. 11	49,0%
ред. бр. 2	82,0%	ред. бр. 12	44,0%
ред. бр. 3	71,0%	ред. бр. 13	26,0%
ред. бр. 4	45,0%	ред. бр. 14	77,0%
ред. бр. 5	86,0%	ред. бр. 15	62,0%
ред. бр. 6	66,0%	ред. бр. 16	74,0%
ред. бр. 7	62,0%	ред. бр. 17	69,0%
ред. бр. 8	54,0%	ред. бр. 18	61,0%
ред. бр. 9	100,0%	ред. бр. 19	61,0%
ред. бр. 10	79,0%	ред. бр. 20	61,0%

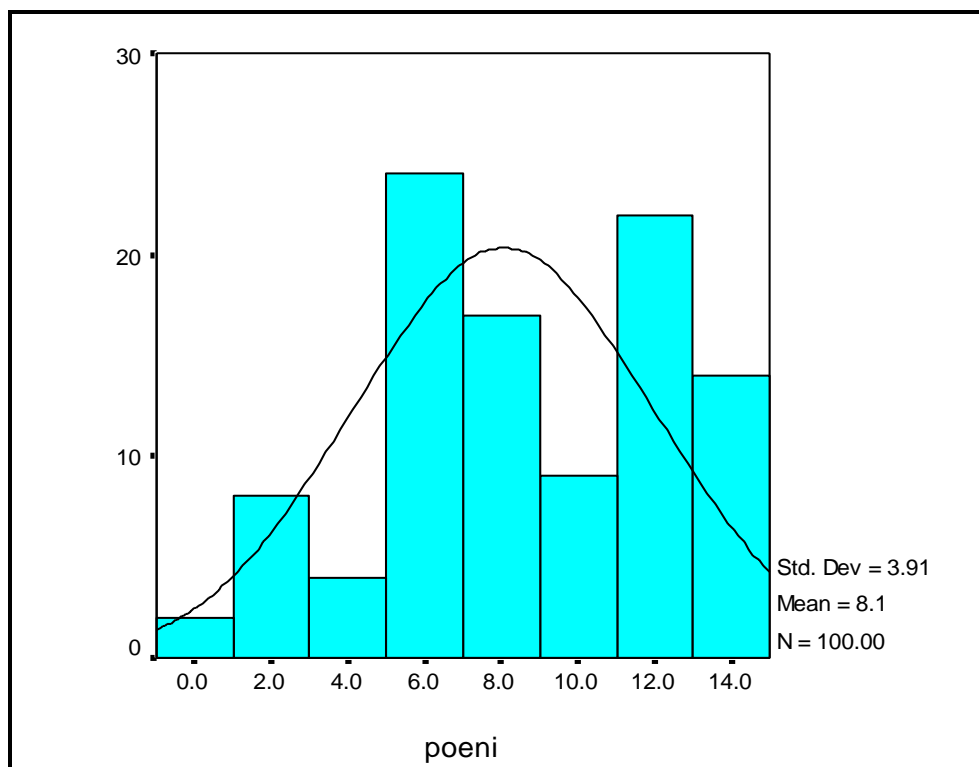
Код 14, од укупно 20 задатака, индекс тежине се креће од 25% до 75% и они су одабрани за коначну верзију инструмента за утврђивање знања ученика средњег узрасног нивоа. Укупно шест задатака је одбачено. Просечан индекс тежине 14

задатака који чине коначну скалу за процену знања ученика средњег узрасног нивоа износи 57,5 одсто.

Сабирањем бодова за сваког од ученика добијена је дистрибуција резултата на скали чији је торијски распон од 0 до 14 поена. Хистограм резултата за ученике четвртог, петог и шестог разреда, односно средњег узрасног нивоа (10, 11 и 12 година), приказана је на графикону број 1. Дистрибуција са фреквенцијама, процентима и Z-скоровима дата је у прологу на крају рада.

**Графикон 7** Хистограм резултата за средњи узрасни ниво

(број испитаника = 100)



Емпиријски распон резултата се, такође, креће од 0 до 14 поена, при чему је минимално постигнуће (најмањи степен знања) забележен код 2% ученика, док је максимално постигнуће (највиши степен знања) остварило 8% одсто ученика. Дистрибуција је континуирана, односно нема “празних“ разреда (у којима је фреквенција нула). Распон резултата, изражен у z-скоровима, креће се од  $-2,0566$  до

+1,5201 – што говори о бољој дискриминацији нижих у односу на више скорове. Емпиријска аритметичка средина износи 8,05 поена (уз стандардно одступање од 3,91 поен) – што је за 1,05 поена више у односу на теоријску аритметичку средину од 7,00 поена. Интервал поузданости од 95% за аритметичку средину износи 7,27 – 8,83 поена, док се интервал поузданости од 99% креће у распону од 7,02 до 9,08 поена (при чему је стандардна грешка мерења 0,39).

Применом Колмогоров–Смирнов теста утврђено је да емпиријска дистрибуција статистички значајно одступа од теоријске нормалне криве. Максимално одступање ( $D_{\text{макс}}$ ) износи 0,134 и значајно је на нивоу 0,01. Дистрибуција има тенденцију ка бимодалности, што се јасно види са графикона (хистограма). Сматрамо да је то сасвим разумљиво с обзиром на карактеристике узорка испитаника. У питању су ученици различитог узраста (10, 11 и 12 година), који похађају различите разреде (од четвртог до шестог), и који су усвајали знања применом различитих наставних метода (интегративна настава наспрам класичног метода).

Индекси тежине задатака за старији узраст (седми и осми разред, тј. 13 и 14 година) приказани су у табели број 17.

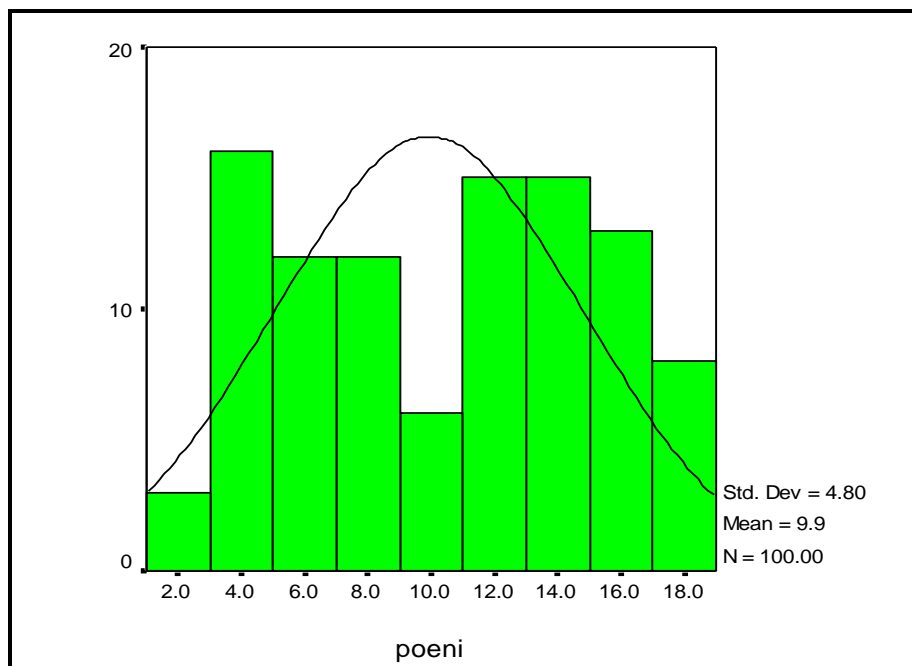
**Табела 17** Индекси тежине задатка за испитивање знања ученика старијег  
узрасног нивоа

Задаци:	% тачних одговора
ред. бр. 1	78,0%
ред. бр. 2	99,0%
ред. бр. 3	78,0%
ред. бр. 4	78,0%
ред. бр. 5	63,0%
ред. бр. 6	53,0%
ред. бр. 7	50,0%
ред. бр. 8	70,0%
ред. бр. 9	60,0%
ред. бр. 10	69,0%
ред. бр. 11	47,0%

задаци:	% тачних одговора
ред. бр. 12	46,0%
ред. бр. 13	65,0%
ред. бр. 14	70,0%
ред. бр. 15	97,0%
ред. бр. 16	64,0%
ред. бр. 17	55,0%
ред. бр. 18	57,0%
ред. бр. 19	30,0%
ред. бр. 20	70,0%
ред. бр. 21	48,0%
ред. бр. 22	71,0%

Од укупно 22 задатка, није прихваћено пет, јер их је успешно решило више од 75% ученика старијег узраста. У коначну скалу за процену знања ученика старијег узраста ушло је 17 ставки, на основу којих је израчунат просечан индекс тежине који износи 58,3 одсто. Сабирањем бодова добијена је дистрибуција резултата на скали чији је торијски распон од 0 до 17 поена. Хистограм резултата за ученике седмог и осмог разреда, односно старијег узраста (13 и 14 година), приказана је на графикону број 2. Емпиријски распон резултата се креће од 2 до 17 поена, што значи да су разреди 0 и 1 поен празни – односно ниједан од ученика нема толико низак степен знања. Минимално постигнуће од 2 поена (најмањи степен знања) забележен је код 3% ученика, док је максимално постигнуће од 17 поена (највиши степен знања) остварило 8% одсто ученика. Распон резултата на скали, изражен у з-скоровима, креће се од – 1,6491 до +1,4742 – што говори о приближно истој дискриминацији нижих и виших скорова.

**Графикон 2** Хистограм резултата за старији узрасни ниво (број испитаника = 100)



Емпиријска аритметичка средина износи 9,92 поена (уз стандардно одступање од 4,80 поена) – што је за 1,42 поена више у односу на теоријску аритметичку средину од 8,50 поена. Интервал поузданости од 95% за аритметичку средину износи 8,97 – 10,87 поена, док се интервал поузданости од 99% креће у распону од 8,66 до 11,18 поена (при чему је стандардна грешка мерења 0,48).

Укупно 47% резултата (постигнућа ученика старијег узраста) налази се испод вредности емпиријске AS, а изнад ње 53% – што говори о поремећености дистрибуције у односу на нормалну Гаусову криву у десну страну, тј. ка вишим скоровима. Применом Колмогоров–Смирнов теста утврђено је да емпиријска дистрибуција скале за процену знања ученика старијег узраста статистички значајно одступа од теоријске нормалне криве. Максимално одступање ( $D_{\text{макс}}$ ) износи 0,132 и значајно је на нивоу 0,01. Као и код ученика млађег узраста, и ова дистрибуција има тенденцију ка

бимодалности. Сматрамо да је то последица карактеристике узорка испитаника: у питању су ученици контролне и експерименталне групе који су усвајали знања применом различитих наставних метода (интегративна настава наспрам класичног метода).

Дистрибуција са фреквенцијама, процентима и з-скоровима дата је у Прилозима 12 и 15.

### Поузданост

Релијабилност тестова се најбоље може утврдити применом тест-ретест методе и израчунавањем коефицијента корелације између резултата са првог и поновљеног тестирања (или поновљених тестирања). Објективне околности у којима је спроведено наше експериментално истраживање нису дозволиле примену тог поступка.

Сувише кратак период времена између два задавања теста за испитивање знања олакшало би преношење претходно стеченог искуства на наредно тестирање. У случају дужег периода између два испитивања, скоро је сигурно да би дошло до “осипања” првобитног узорка ученика који смо ми у отежаним околностима формирали, поготово с обзиром на број варијабли по којима су контролна и експериментална група (тј. групе) уједначене.

Због тога је примењен метод паралелних форми теста, као и метод анализе ставки теста, на основу чега је утврђена унутрашња конзистентност за оба инструмента.

Пре него што смо прешли на израчунавање коефицијената поузданости, извршена је анализа о повезаности резултата са појединих ставки и скорова на тесту. У случају да неки од задатака, без обзира на његов индекс тежине, има негативну корелацију са укупним скором, или нема статистички значајну корелацију, потребно је додатно размотрити његов “допринос” поузданости теста, односно изоставити га из коначне верзије.

У табелама број 18 и 19 приказани су Пирсонови коефицијенти линеарне корелације између оцена на појединачним задацима и укупног постигнућа на скалама за процену знања ученика средњег и ученика старијег узрадног нивоа.

Подаци из табеле број 18, који се односе на скалу за испитивање знања ученика средњег узраста, показују да сви коефицијенти корелације имају позитиван предзнак, односно указују на позитиван тип повезаности између варијабли.

**Табела 18** Корелације између задатака и скале за средњи узрадни ниво (100)

задаци:	укупан скор
ред. бр. 3	$r = + 0,27$ (0,01)
ред. бр. 4	$r = + 0,70$ (0,01)
ред. бр. 6	$r = + 0,39$ (0,01)
ред. бр. 7	$r = + 0,80$ (0,01)
ред. бр. 8	$r = + 0,71$ (0,01)
ред. бр. 11	$r = + 0,82$ (0,01)
ред. бр. 12	$r = + 0,38$ (0,01)

задаци:	укупан скор
ред. бр. 13	$r = + 0,38$ (0,01)
ред. бр. 15	$r = + 0,61$ (0,01)
ред. бр. 16	$r = + 0,56$ (0,01)
ред. бр. 17	$r = + 0,52$ (0,01)
ред. бр. 18	$r = + 0,62$ (0,01)
ред. бр. 19	$r = + 0,68$ (0,01)
ред. бр. 20	$r = + 0,63$ (0,01)

$r$  – пирсонов коефицијент корелације

Такође, сви коефицијенти линеарне корелације су статистички значајни на нивоу 0,01. Са 99% поузданости можемо закључити да ученици средњег узрадног нивоа који боље решавају поједине задатке (свих 14) уједно имају веће скорове (постигнућа) на скали процене знања у целини.



Идентичан закључак можемо донети и када су у питању коефицијенти корелације између 17 задатака и скале у целини за процену знања ученика старијег узраста.

**Табела 19** Корелације између задатака и скале за старији узрастни ниво (100)

Задаци:	Укупан скор
ред. бр. 5	$r = + 0,75$ <b>(0,01)</b>
ред. бр. 6	$r = + 0,75$ <b>(0,01)</b>
ред. бр. 7	$r = + 0,46$ <b>(0,01)</b>
ред. бр. 8	$r = + 0,66$ <b>(0,01)</b>
ред. бр. 9	$r = + 0,65$ <b>(0,01)</b>
ред. бр. 10	$r = + 0,50$ <b>(0,01)</b>
ред. бр. 11	$r = + 0,46$ <b>(0,01)</b>
ред. бр. 12	$r = + 0,70$ <b>(0,01)</b>
ред. бр. 13	$r = + 0,81$ <b>(0,01)</b>

Задаци:	Укупан скор
ред. бр. 14	$r = + 0,67$ <b>(0,01)</b>
ред. бр. 16	$r = + 0,65$ <b>(0,01)</b>
ред. бр. 17	$r = + 0,64$ <b>(0,01)</b>
ред. бр. 18	$r = + 0,51$ <b>(0,01)</b>
ред. бр. 19	$r = + 0,24$ <b>(0,01)</b>
ред. бр. 20	$r = + 0,23$ <b>(0,01)</b>
ред. бр. 21	$r = + 0,44$ <b>(0,01)</b>
ред. бр. 22	$r = + 0,65$ <b>(0,01)</b>

r – пирсонов коефицијент корелације

На основу корелационих анализа и резултата, који су приказани у претходне две табеле, одлучили смо да задржимо све задатке који су и на основу претходних провера ушли у састав скале за процену знања ученика средњег узраста, тј. у састав скале за процену знања ученика старијег узраста.

У табели број 20 приказани су коефицијенти поузданости скале за испитивање знања ученика млађег и за ученике старијег узрасног нивоа.

**Табела 20** Поузданост скала за испитивање знања ученика

	коефицијенти поузданости	
	паралелне форме	алфа коефицијент
средњи узрасни ниво	+ 0,85	+ 0,85
старији узрасни ниво	+ 0,88	+ 0,87

Процењивање коефицијента поузданости помоћу паралелних форми теста заснива се на методу рашчлањивања теста на два или више делова и израчунавању корелације између скорова које испитаници добијају на свакоме од делова. При израчунавању алфа коефицијента поузданости, сваки од задатака се посматра као паралелна форма и коефицијент целог теста се израчунава на основу интеркорелација сваког задатка са свим осталим задацима.

Општеприхваћени стандард за тестове који имају врло високу поузданост је корелација изнад +0,90, а за тестове високе поузданости изнад вредности +0,80 (А. Буквић – стр. 172). Коефицијенти корелација из табеле број 13 показују да инструменти којима је испитивано знање ученика у нашем истраживању имају високу поузданост.

### Ваљаност

Ваљаност тестова знања проверава се рационалним и емпиријским поступком. Рационални поступак представља логичку анализу сваког појединог задатка са циљем да се утврди да ли је он у складу са постављеним циљем, тј. да ли испитује само знање.

Емпиријским поступком се упоређују резултати које су испитаници добили на тесту са њиховим резултатима на испиту или са оценама које им је дао наставник.

Израчунати су коефицијенти корелација између постигнућа ученика на скалама за процену знања (за средњи и за старији узраст), са једне стране, и оцена из предмета природа и друштво у редовној настави у швајцарској школи и општег школског успеха, са друге стране.

**Табела 21** Корелације између постигнућа са скала за процену знања и школских оцена

	школске оцене	
	природа и друштво	општи успех
„тест“ знања за средњи узраст	$r = + 0,89$ <b>(<math>p = 0,01</math>)</b>	$r = + 0,92$ <b>(<math>p = 0,01</math>)</b>
„тест“ знања за старији узраст	$r = + 0,92$ <b>(<math>p = 0,01</math>)</b>	$r = + 0,84$ <b>(<math>p = 0,01</math>)</b>

$r$  – пирсонов коефицијент корелације,  $p$  – статистичка значајност

Сва четири коефицијента корелације имају позитиван предзнак, спадају у категорију веома високе повезаности (од 0,81 до 1,00) и значајна су на нивоу 0,01. Са 99 одсто поузданости можемо закључити да ученици који постижу боље резултате на скалама за процену знања уједно имају више оцене из предмета природа и друштво, као и бољи општи школски успех. Тиме је проверена и емпиријски потврђена ваљаност инструмената за процену знања коришћених у нашем истраживању.

При утврђивању емпиријске ваљаности намерно смо избегли утврђивање корелација између постигнућа на скали за процену знања и оцена из предмета моја домовина, историја и географија, како бисмо избегли потенцијалну могућност субјективног оцењивања ученика.

На крају изношења података о метријским карактеристикама инструмената за испитивање и утврђивање знања, желимо да дамо и следећу напомену. Наш циљ није био израда правих нормативних тестова знања, који су баждарени и које израђују екипе стручњака. Објективне околности у којима је спроведено наше истраживање, кренувши

од потенцијалног броја ученика по појединим узрастима, унапред нам нису дозвољавале спровођење таквог пројекта који би сам по себи имао обим једног докторског рада. Са друге стране, било је потребно да пажњу и време усмеримо ка реализацији нама много важнијег циља – спровођења интегративне наставе.

Сматрамо да инструменти, коришћени за утврђивање знања ученика у нашем истраживању, нису на нивоу правих нормативних тестова знања. Објективност, индекс тежине задатака, поузданост и ваљаност су у складу са метријским карактеристикама правих нормативних тестова знања, али потребно је извршити дораде тако да емпиријске дистрибуције резултата буду у складу са теоријском нормалном кривом, побољшати дискриминативност, извршити нормализацију скорова и баждарење теста. Зато сматрамо да је примеренији термин (исправнија квалификација) скала за процену знања него тест знања.

### 9.5.3. Поређење знања ученика контролне и експерименталне групе

Упоредна анализа постигнућа ученика контролне (класична настава) и експерименталне групе (интегративна настава) извршена је, такође, на два узрасна нивоа – средњем (ученици четвртог, петог и шестог разреда) и старијем узрасту (седми и осми разред). Подела на узрасне нивое извршена је у складу са начином на који се одвија допунска настава на српском језику у дијаспори.

**Табела 22** Постигнућа ученика контролне и експерименталне групе средњег узраста на скали за процену знања

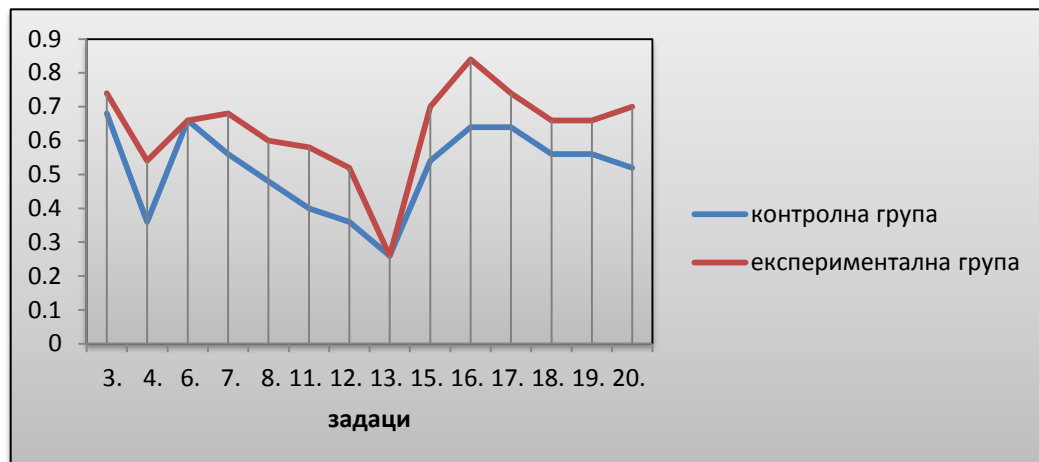
Задаци	контролна група		експериментална група		t (p)
	AS	SD	AS	SD	
3.	0,68	0,47	0,74	0,44	t=0,66 (0,51)
4.	0,36	0,48	0,54	0,50	t=1,82 ( <b>0,07</b> )
6.	0,66	0,48	0,66	0,48	t=0,00 (1,00)
7.	0,56	0,50	0,68	0,47	t=1,23 (0,22)

8.	0,48	0,50	0,60	0,49	t=1,20 (0,23)
11.	0,40	0,49	0,58	0,50	t=1,81 <b>(0,07)</b>
12.	0,36	0,48	0,52	0,50	t=1,62 (0,11)
13.	0,26	0,44	0,26	0,44	t=0,00 (1,00)
15.	0,54	0,50	0,70	0,46	t=1,65 <b>(0,10)</b>
16.	0,64	0,48	0,84	0,37	t=2,32 <b>(0,02)</b>
17.	0,64	0,48	0,74	0,44	t=1,08 (0,28)
18.	0,56	0,50	0,66	0,48	t=1,02 (0,31)
19.	0,56	0,50	0,66	0,48	t=1,01 (0,31)
20.	0,52	0,50	0,70	0,46	t=1,86 <b>(0,06)</b>

t – t тест, p – статистичка значајност, AS – аритметичка средина, SD – стандардна девијација

Израчуната су просечна постигнућа за контролну и експерименталну групу на сваком од задатака за процену знања ученика средњег узраста, као и за скалу у целини. Примењен је поступак за утврђивање значајности разлика између аритметичких средина. Резултати су приказани у табели број 19 на следећој страни. Аритметичке средине код два задатка (под редним бројем 6 и 13) су идентичне, односно разлика је једнака нули. Нема ни једног задатка на ком су просечне вредности веће код ученика контролне групе. На 12, од укупно 14 задатака, просечна постигнућа ученика експерименталне групе су већа у односу на просечна постигнућа ученика контролне групе. Међутим, није свих 12, већ пет разлика статистички значајно. У питању су задаци под редним бројевима 4, 11, 15, 16 и 20. Вредности т-теста указују на поузданост од 90% до 98% (ниви 0,10 до 0,02). Можемо закључити да су ученици из експерименталне групе постигли статистички значајно боља постигнућа на пет задатака, односно да имају статистички значајно виши степен знања, од ученика из контролне групе. Ниво знања ове две групе ученика је идентичан када су у питању два задатка, док су код осталих задатака разлике у степену знања недовољно велике да би биле статистички значајне (мада су оне „у корист“ експерименталне групе).

**Графикон 9** Постигнућа ученика контролне и експерименталне групе средњег узраста на скали за процену знања



**Табела 23** Постигнућа ученика контролне и експерименталне групе

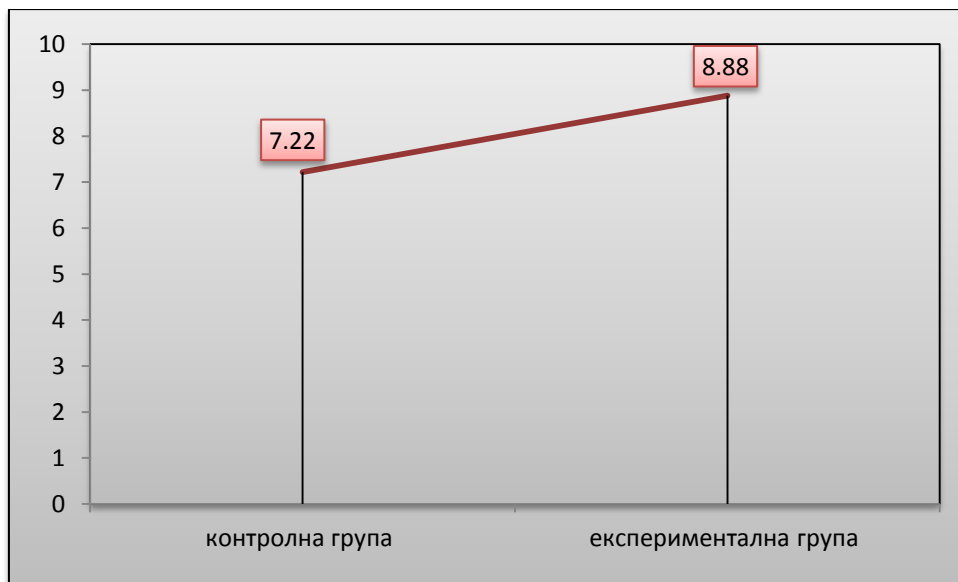
	контролна група		експериментална група		t (p)
	AS	SD	AS	SD	
Скала	7,22	3,93	8,88	3,76	t=2,16 ( <b>0,03</b> )

t – t тест, p – статистичка значајност, AS – аритметичка средина, SD – стандардна девијација

Просечно постигнуће ученика контролне групе на скали за процену знања износи 7,22 поена (уз стандардну девијацију од 3,93 поена), док просечно постигнуће ученика експерименталне групе износи 8,88 поена (SD = 3,76), (табела број 16). Разлика од 1,66 поена је статистички значајна на нивоу 0,03, на шта указује вредност т-теста од 2,16. Са 97 одсто поузданости закључујемо да је степен знања, из предмета моја домовина, историја и географија, усвојен од стране ученика експерименталне групе (интегративна настава) на средњем узрасту, статистички значајно већи у односу на ученике контролне

групе (класична настава), и то за 1,66 поена у просеку на скали распона од 0 до 14 поена.

**Графикон 10** Постигнућа ученика контролне и експерименталне групе средњег узраста на скали за процену знања– укупан скор на скали



Приликом поређења контролне и експерименталне групе на старијем узрачном нивоу (седми и осми разред) примењени су идентични поступци и статистичке методе. Једина разлика је у томе што се распон скале за процену знања креће од 0 до 17 поена.

**Табела 24** Постигнућа ученика контролне и експерименталне групе старијег узраста на скали за процену знања

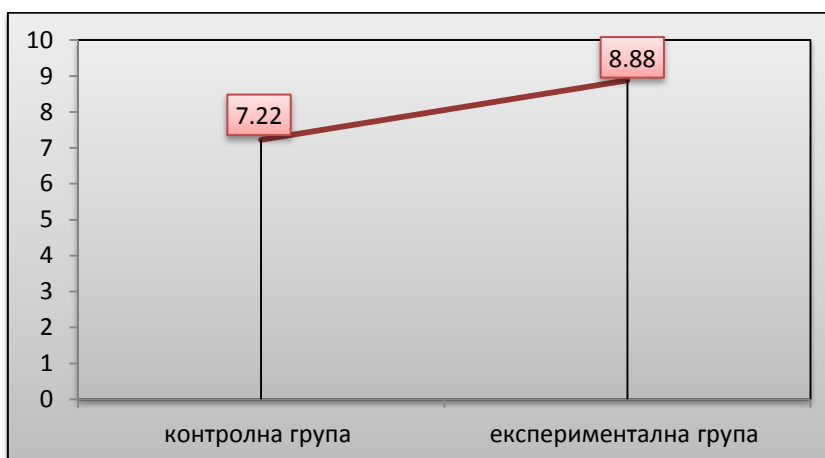
Задаци	контролна група		експериментална група		t (p)
	AS	SD	AS	SD	
5.	0,56	0,50	0,70	0,46	t=1,45 (0,15)
6.	0,46	0,50	0,60	0,49	t=1,40 (0,16)
7.	0,42	0,50	0,58	0,50	t=1,60 (0,11)
8.	0,62	0,49	0,78	0,42	t=1,76 ( <b>0,08</b> )

9.	0,54	0,50	0,68	0,66	t=1,70 ( <b>0,09</b> )
10.	0,64	0,48	0,74	0,44	t=1,08 (0,28)
11.	0,40	0,49	0,54	0,50	t=1,40 (0,16)
12.	0,42	0,50	0,50	0,51	t=0,80 (0,43)
13.	0,60	0,49	0,70	0,46	t=1,04 (0,30)
14.	0,64	0,48	0,76	0,43	t=1,31 (0,19)
16.	0,62	0,49	0,66	0,48	t=0,41 (0,68)
17.	0,50	0,51	0,60	0,49	t=1,00 (0,32)
18.	0,52	0,50	0,62	0,49	t=1,00 (0,32)
19.	0,28	0,46	0,30	0,46	t=0,00 (1,00)
20.	0,66	0,48	0,74	0,44	t=0,87 (0,39)
21.	0,42	0,50	0,54	0,50	t=1,20 (0,23)
22.	0,68	0,47	0,74	0,44	t=0,66 (0,51)

t – t тест, p – статистичка значајност, AS – аритметичка средина, SD – стандардна девијација

Само у једном случају (задатак под редним бројем 19) вредности аритметичких средина код контролне и код експерименталне групе су идентичне. Код преосталих 16 задатака просечне вредности су више за експерименталну групу, односно нема ни једног задатка на којем су просечне вредности веће у контролној групи ученика.

**Графикон 11** Постигнућа ученика контролне и експерименталне групе старијег узраста на скали за процену знања





**Табела 25** Постигнућа ученика контролне и експерименталне групе

старијег узраста на скали за процену знања – укупан скор на скали

	контролна група		експериментална група		t (p)
Скала	8,72	4,71	10,58	4,63	t= 1,96 <b>(0,05)</b>

t – t тест, p – статистичка значајност, AS – аритметичка средина, SD – стандардна девијација

Иако су разлике статистички значајне код само два задатка (под редним бројем 8 и 9), укупна сума појединачних разлика са свих 17 задатака одражава се у укупном скору. На скали распона од 0 до 17 поена, просечан резултат контролне групе износи 8,72 поена (уз стандардну девијацију од 4,71 поена), док је експериментална група остварила просечно постигнуће од 10,58 поена ( $SD = 4,63$ ). Вредност t-теста показује да је разлика од 1,84 поена статистички значајна на нивоу 0,05, па са 95 одсто поузданости закључујемо да је степен знања, из предмета моја домовина, историја и географија, који поседују ученици експерименталне групе (интегративна настава) на старијем узрасту, статистички значајно већи у односу на степен знања ученика контролне групе (класична настава) – за 1,84 поена у просеку.

## 9.6. Оцене ученика из предмета ППД на швајцарском и из предмета Моја отаџбина на српском језику

Резултати анализе о степену слагања школских оцена из предмета природа и друштво, који се спроводи у редовној настави у швајцарским школама, и оцена из предмета моја домовина, историја и географија (допунске настава на српском језику) приказани су у следећој табели.

**Табела 26** Корелације између школских оцена по швајцарском систему и оцена из допунске наставе на српском језику

	средњи узраст	старији узраст
контролна група (бр. ученика = 100)	$r = + 0,93$ <b>(0,01)</b>	$r = + 0,93$ <b>(0,01)</b>
експериментална г. (бр. ученика = 100)	$r = + 0,92$ <b>(0,01)</b>	$r = + 0,92$ <b>(0,01)</b>

r – Пирсонов коефицијент корелације

Између оцена ученика средњег узраста (четврти, пети и шести разред) из предмета природа и друштво (начин оцењивања у швајцарским школама) и оцена из предмета моја домовина (допунска настава на српском језику) постоји веома висока позитивна повезаност, која је значајна на нивоу 0,01, како унутар контролне тако и унутар експерименталне групе ученика. Коефицијенти корелације су идентични када је у питању старији узраст (седми и осми разред). Самим тим, коефицијент корелације између два низа школских оцена за целокупан узорак од 200 ученика има скоро идентичну вредност +0,92 и значајност (ниво 0,01). Са 99% поузданости закључујемо да постоји веома висок позитиван степен слагања између школских оцена за предмет

природа и друштво по швајцарском систему и школских оцена за предмет моја домовина који се одвија на српском језику у дијаспори као допунска настава.

### 9.7. Поређење знања ученика контролне и експерименталне групе с обзиром на контролне варијабле истраживања

С обзиром на то да смо у истраживање укључили варијабле: пол ученика, разред који ученици похађају, старост ученика и успех у школи, ове варијабле посматрали смо као приоритете, односно варијабле које могу да буду медијатори између постигнућа ученика.

Најпре смо установили да ли су контролне варијабле (пол ученика, разред који ученици похађају, старост ученика и успех у школи) у статистички значајној вези са постигнућем ученика средњег узраста на тестовима знања.

**Табела 27** Постигнућа ученика контролне и експерименталне групе средњег узраста у односу на пол ученика

	Пол	Контролна група				Експериментална група			
		AS	SD	t	P	AS	SD	t	p
3	Мушки	0,62	0,50	-	0,32	0,71	0,46	-	0,63
	Женски	0,75	0,44	1,01		0,77	0,43	0,48	
4	Мушки	0,31	0,47	-	0,43	0,54	0,51	0,02	0,98
	Женски	0,42	0,50	0,79		0,54	0,51		
6	Мушки	0,65	0,49	-	0,93	0,67	0,48	0,09	0,93
	Женски	0,67	0,48	0,09		0,65	0,49		
7	Мушки	0,50	0,51	-	0,38	0,58	0,50	-	0,17
	Женски	0,63	0,49	0,88		0,77	0,43	1,41	
8	Мушки	0,46	0,51	-	0,79	0,58	0,50	-	0,82
	Женски	0,50	0,51	0,27		0,62	0,50	0,23	
11	Мушки	0,38	0,50	-	0,82	0,46	0,51	-	0,10
	Женски	0,42	0,50	0,23		0,69	0,47	1,69	

12	Мушки	0,38	0,50	0,37	0,71	0,50	0,51	-	0,27	0,79	
	Женски	0,33	0,48			0,54	0,51				
13	Мушки	0,19	0,40	-	1,13	0,27	0,33	0,48	1,13	0,27	
	Женски	0,33	0,48				0,19				0,40
15	Мушки	0,62	0,50	1,10	0,27	0,63	0,49	-	1,10	0,28	
	Женски	0,46	0,51			0,77	0,43				
16	Мушки	0,69	0,47	0,79	0,43	0,83	0,38	-	0,12	0,90	
	Женски	0,58	0,50			0,85	0,37				
17	Мушки	0,69	0,47	0,79	0,43	0,71	0,46	-	0,48	0,63	
	Женски	0,58	0,50			0,77	0,43				
18	Мушки	0,54	0,51	-	0,31	0,76	0,71	0,46	0,68	0,50	
	Женски	0,58	0,50				0,62				0,50
19	Мушки	0,54	0,51	-	0,31	0,76	0,71	0,46	0,68	0,50	
	Женски	0,58	0,50				0,62				0,50
20	Мушки	0,50	0,51	-	0,29	0,77	0,71	0,46	0,12	0,90	
	Женски	0,54	0,51				0,69				0,47
Скала	Мушки	7,08	3,97	-	0,27	0,79	8,67	4,01	-	0,38	0,70
	Женски	7,38	3,97				9,08				

t – t тест, p – статистичка значајност, AS – аритметичка средина, SD – стандардна девијација

T тестом за велике независне узорке испитали смо да ли постоји статистички значајна разлика у постигнућима контролне и експерименталне групе у односу на пол испитаника. Статистичка значајност овог теста упућује нас на закључак да статистички значајна разлика не постоји ни на једном ајтему. Статистичка значајност виша је од граничне вредности од 0,05 ( $p > 0,05$ ), те стога долазимо до закључка да пол не игра значајну улогу у постигнућу ученика средњег узраста.

**Табела 28** Постигнућа ученика контролне и експерименталне групе средњег узраста у односу на разред

	Контролна група							
	IV		V		VI		F*	p*
	AS	SD	AS	SD	AS	SD		
1	0,78	0,44	0,62	0,5	0,7	0,47	0,38	0,69
2	0,22	0,44	0,33	0,48	0,45	0,51	0,73	0,49
3	0,67	0,5	0,71	0,46	0,6	0,5	0,28	0,75
4	0,44	0,53	0,62	0,5	0,55	0,51	0,38	0,69
5	0,44	0,53	0,48	0,51	0,5	0,51	0,04	0,96
6	0,33	0,5	0,43	0,51	0,4	0,5	0,11	0,89
7	0,22	0,44	0,33	0,48	0,45	0,51	0,73	0,49
8	0,22	0,44	0,33	0,48	0,2	0,41	0,49	0,61
9	0,44	0,53	0,67	0,48	0,45	0,51	1,15	0,32
10	0,44	0,53	0,71	0,46	0,65	0,49	0,98	0,38
11	0,56	0,53	0,67	0,48	0,65	0,49	0,17	0,85
12	0,33	0,5	0,62	0,5	0,6	0,5	1,14	0,33
13	0,44	0,53	0,52	0,51	0,65	0,49	0,61	0,55
14	0,33	0,5	0,57	0,51	0,55	0,51	0,75	0,48
скала	5,89	3,95	7,62	3,9	7,4	4,02	0,64	0,53
	Експериментална група							
	IV		V		VI		F *	p*
	AS	SD	AS	SD	AS	SD		
1	0,88	0,35	0,68	0,48	0,75	0,44	0,56	0,58
2	0,25	0,46	0,59	0,5	0,6	0,5	1,62	0,21
3	0,5	0,53	0,55	0,51	0,85	0,37	2,86	0,07
4	0,5	0,53	0,64	0,49	0,8	0,41	1,35	0,27
5	0,5	0,53	0,55	0,51	0,7	0,47	0,7	0,5
6	0,38	0,52	0,55	0,51	0,7	0,47	1,33	0,28
7	0,5	0,53	0,59	0,5	0,45	0,51	0,41	0,67
8	0,25	0,46	0,23	0,43	0,3	0,47	0,14	0,87
9	0,5	0,53	0,68	0,48	0,8	0,41	1,24	0,3
10	0,5	0,53	0,91	0,29	0,9	0,31	4,61	0,01
11	0,5	0,53	0,77	0,43	0,8	0,41	1,44	0,25
12	0,5	0,53	0,77	0,43	0,6	0,5	1,23	0,3
13	0,5	0,53	0,77	0,43	0,6	0,5	1,23	0,3
14	0,5	0,53	0,77	0,43	0,7	0,47	1,02	0,37
скала	6,75	5,63	9,05	3,4	9,55	3,09	1,67	0,2

\*F – Ф тест, p – статистичка значајност

Како су у групу средњег узраста ушли ученици четвртог, петог и шестог разреда, испитали смо да ли међу овим ученицима постоји статистички значајна разлика у постигнућу на тесту знања. За испитивање значајности користили смо једнофакторску анализу варијансе (F). Разлог томе је једна нумеричка варијабла и друга категоријска варијабла са више од два модалитета. Статистичка значајност овог теста показала је да једина разлика у постигнућу ученика је на питању број 16 у оквиру експерименталне групе. На овом питању ученици петог и шестог разреда имају боље постигнуће (у просеку 0,9) у односу на ученике четвртог разреда са просечним постигнућем 0,5. Статистичка значајност је на нивоу 0,01.

На скору целокупне скале не постоји разлика у постигнућу у односу на разред који ученици похађају, у обе испитиване групе.

**Табела 29** Постигнућа ученика контролне и експерименталне групе средњег узраста у односу на узраст

	Контролна група	Експериментална група
	Године	Године
1	-0,06	0,04
2	0,21	0,25
3	0,06	<b>0,36*</b>
4	0,14	0,18
5	0,11	0,11
6	0,09	<b>0,28*</b>
7	0,26	-0,12
8	0,03	-0,04
9	0,09	<b>0,292*</b>
10	0,23	0,26
11	0,12	<b>0,28*</b>
12	0,24	-0,03
13	0,19	0,08
14	0,15	0,06
скала	0,23	0,25

\* Статистичка значајност на нивоу 0,05

Пирсоновим коефицијентом корелације, с обзиром на то да су обе варијабле од интереса нумеричке, испитали смо да ли постоји статистички значајна повезаност старости испитаника и постигнућа на тесту знања посебно у експерименталној и посебно у контролној групи. Статистичка значајност овог теста показује да статистичка значајност не постоји у контролној групи. У експерименталној групи постоји статистички значајна позитивна повезаност узраста и питања број 6 ( $r=0,36$ ), питања број 11 ( $r=0,28$ ), питања број 15 ( $r=0,292$ ) и питања 17 ( $r=0,28$ ). Позитивна корелација упућује нас на закључак да што су испитаници старији тачније одговарају на ова питања.

Међутим, ваља нагласити да статистички значајна повезаност не постоји када је у питању цела скала ни у експерименталној, али ни у контролној групи.

**Табела 30** Постигнућа ученика контролне и експерименталне групе средњег узраста у односу на школски успех

	Контролна група	Експериментална група
	Школски успех	Школски успех
1	,161	,269
2	,686**	,611**
3	,304*	,390**
4	,826**	,731**
5	,723**	,690**
6	,856**	,763**
7	,330*	,310*
8	,432**	,417**
9	,494**	,543**
10	,519**	,381**
11	,435**	,438**
12	,594**	,659**
13	,641**	,728**
14	,545**	,664**
скала	,945**	,953**

\* Статистичка значајност на нивоу 0,05

\*\*Статистичка значајност на нивоу 0,01

Испитали смо да ли постоји статистички значајна повезаност школског успеха и постигнућа на тесту знања у експерименталној и контролној групи. Повезаност смо испитивали Пирсоновим коефицијентом корелације. Прихваћени ниво значајности је 0,05 и ниже. Овај тест показује да је школски успех у статистички значајној позитивној корелацији са готово свим ајтемима и у експерименталној и у контролној групи. Једино прво питање није у статистички значајној корелацији са школским успехом. Све остале корелације су позитивне, што нас упућује на закључак да што је бољи успех то је боље постигнуће на тестовима знања.

И вредности на целокупној скали и у експерименталној и у контролној групи су у статистички значајној позитивној корелацији са успехом ученика.

**Табела 31** Постигнућа ученика контролне и експерименталне групе старијег узраста у односу на пол ученика

	Пол	Контролна група				Експериментална група			
		AS	SD	t	P	AS	SD	t	p
1	Мушки	0,52	0,51	-0,56	0,58	0,64	0,49	-0,91	0,36
	Женски	0,60	0,50			0,76	0,44		
2	Мушки	0,44	0,51	-0,28	0,78	0,52	0,51	-1,15	0,26
	Женски	0,48	0,51			0,68	0,48		
3	Мушки	0,40	0,50	-0,28	0,78	0,64	0,49	0,85	0,40
	Женски	0,44	0,51			0,52	0,51		
4	Мушки	0,48	0,51	-1,09	0,24	0,68	0,48	-1,72	0,09
	Женски	0,76	0,44			0,88	0,33		
5	Мушки	0,44	0,51	-1,42	0,16	0,60	0,50	-1,21	0,23
	Женски	0,64	0,49			0,76	0,44		
6	Мушки	0,64	0,49	0,00	1,00	0,68	0,48	-0,96	0,34
	Женски	0,64	0,49			0,80	0,41		
7	Мушки	0,36	0,49	-0,57	0,57	0,44	0,51	-1,42	0,16
	Женски	0,44	0,51			0,64	0,49		
8	Мушки	0,36	0,49	-0,85	0,40	0,40	0,50	-1,41	0,16
	Женски	0,48	0,51			0,60	0,50		
9	Мушки	0,64	0,51	-1,39	0,22	0,60	0,50	-1,55	0,13
	Женски	0,76	0,44			0,80	0,41		
10	Мушки	0,56	0,51	-1,17	0,25	0,68	0,48	-1,32	0,19
	Женски	0,72	0,46			0,84	0,37		
11	Мушки	0,52	0,51	-1,46	0,15	0,52	0,51	-1,14	0,24
	Женски	0,72	0,46			0,80	0,41		



12	Мушки	0,48	0,51	-0,28	0,78	0,52	0,51	-1,15	0,26
	Женски	0,52	0,51			0,68	0,48		
13	Мушки	0,40	0,50	-1,71	0,09	0,68	0,48	0,86	0,39
	Женски	0,64	0,49			0,56	0,51		
14	Мушки	0,20	0,41	-1,25	0,22	0,32	0,48	0,30	0,76
	Женски	0,36	0,49			0,28	0,46		
15	Мушки	0,76	0,44	1,50	0,14	0,72	0,46	-0,32	0,75
	Женски	0,56	0,51			0,76	0,44		
16	Мушки	0,44	0,51	0,28	0,78	0,64	0,49	1,42	0,16
	Женски	0,40	0,50			0,44	0,51		
17	Мушки	0,60	0,50	-1,21	0,23	0,68	0,48	-0,96	0,34
	Женски	0,76	0,44			0,80	0,41		
Скала	Мушки	7,88	5,22	-1,27	0,21	9,92	4,89	-1,01	0,32
	Женски	9,56	4,07			11,24	4,37		

t – t тест, p – статистичка значајност, AS – аритметичка средина, SD – стандардна девијација

T-тестом за велике независне узорке испитали смо да ли постоји статистички значајна разлика у постигнућима и контролне и експерименталне групе у односу на пол испитаника. Статистичка значајност овог теста упућује нас на закључак да статистички значајна разлика не постоји. Статистичка значајност виша је од граничне вредности од 0,05 ( $p > 0,05$ ), те стога долазимо до закључка да пол не игра значајну улогу у постигнућу ученика старијег узраста, ни у експерименталној ни у контролној групи.

**Табела 32** Постигнућа ученика контролне и експерименталне групе старијег узраста у односу на разред

	Разред	Контролна група				Експериментална група			
		AS	SD	t	P	AS	SD	t	p
1	VII	0,64	0,49	1,13	0,26	0,72	0,46	0,30	0,76
	VIII	0,48	0,51			0,68	0,48		
2	VII	0,56	0,51	1,42	0,16	0,60	0,50	0,00	1,00
	VIII	0,36	0,49			0,60	0,50		
3	VII	0,40	0,50	-0,28	0,78	0,60	0,50	0,28	0,78
	VIII	0,44	0,51			0,56	0,51		
4	VII	0,68	0,48	0,86	0,39	0,84	0,37	1,01	0,32
	VIII	0,56	0,51			0,72	0,46		
5	VII	0,60	0,50	0,84	0,40	0,72	0,46	0,60	0,55
	VIII	0,48	0,51			0,64	0,49		
6	VII	0,72	0,46	1,17	0,25	0,76	0,44	0,32	0,75
	VIII	0,56	0,51			0,72	0,46		
7	VII	0,40	0,50	0,00	1,00	0,56	0,51	0,28	0,78
	VIII	0,40	0,50			0,52	0,51		
8	VII	0,44	0,51	0,28	0,78	0,56	0,51	0,84	0,41
	VIII	0,40	0,50			0,44	0,51		
9	VII	0,56	0,51	-0,57	0,57	0,76	0,44	0,91	0,36
	VIII	0,64	0,49			0,64	0,49		
10	VII	0,64	0,49	0,00	1,00	0,80	0,41	0,65	0,52
	VIII	0,64	0,49			0,72	0,46		
11	VII	0,68	0,48	0,86	0,39	0,76	0,44	1,50	0,14
	VIII	0,56	0,51			0,56	0,51		
12	VII	0,48	0,51	-0,28	0,78	0,72	0,46	1,75	0,09
	VIII	0,52	0,51			0,48	0,51		
13	VII	0,60	0,50	1,12	0,27	0,64	0,49	0,29	0,78
	VIII	0,44	0,51			0,60	0,50		
14	VII	0,24	0,44	-0,62	0,54	0,32	0,48	0,30	0,76
	VIII	0,32	0,48			0,28	0,46		
15	VII	0,72	0,46	0,88	0,38	0,76	0,44	0,32	0,75
	VIII	0,60	0,50			0,72	0,46		
16	VII	0,40	0,50	-0,28	0,78	0,48	0,51	-0,84	0,40
	VIII	0,44	0,51			0,60	0,50		
17	VII	0,60	0,50	-1,21	0,23	0,76	0,44	0,32	0,75
	VIII	0,76	0,44			0,72	0,46		
Скала	VII	9,16	4,49	0,66	0,51	11,08	4,45	0,76	0,45
	VIII	8,28	4,98			10,08	4,86		

t – t-тест, p – статистичка значајност, AS – аритметичка средина, SD – стандардна девијација

Како су у оквиру старијег узраста ушли ученици седмог и осмог разреда, испитали смо да ли међу овим ученицима постоји статистички значајна разлика у постигнућу на тесту знања. За испитивање значајности користили смо t тест за велике независне узорке. Разлог томе је једна нумеричка варијабла и друга категоричка варијабла са два модалитета. Статистичка значајност овог теста показала је да не постоји статистички значајна разлика између ученика шестог и седмог разреда, а по питању теста знања ни у експерименталној ни у контролној групи.

На скору целокупне скале такође не постоји разлика у постигнућу с обзиром на разред који ученици похађају, у обе испитиване групе.

**Табела 33** Постигнућа ученика контролне и експерименталне групе старијег узраста у односу на узраст

	Контролна група	Експериментална група
	Године	Године
1	-0,161	-0,044
2	-0,201	0
3	0,041	-0,041
4	-0,124	-0,145
5	-0,12	-0,086
6	-0,167	-0,046
7	0,00	-0,04
8	-0,041	-0,12
9	0,082	-0,131
10	0,00	-0,094
11	-0,124	-0,211
12	0,04	-0,245
13	-0,16	-0,041
14	0,089	-0,044
15	-0,127	-0,046
16	0,041	0,12
17	0,171	-0,046
Скала	-0,094	-0,109

Пирсоновим коефицијентом корелације, с обзиром на то да су обе варијабле од интереса нумеричке, испитали смо да ли постоји статистички значајна повезаност старости испитаника и постигнућа на тесту знања посебно у експерименталној и посебно у контролној групи. Статистичка значајност овог теста показује да статистичка значајност не постоји ни у експерименталној ни у контролној групи. Дакле, на старијем узрасту статистички значајна повезаност старости и постигнућа на тесту знања не постоји како у контролној тако ни у експерименталној групи.

**Табела 34** Постигнућа ученика контролне и експерименталне групе старијег узраста у односу на школски успех

	Контролна група	Експериментална група
	Школски успех	Школски успех
1	,661 <sup>**</sup>	,771 <sup>**</sup>
2	,739 <sup>**</sup>	,720 <sup>**</sup>
3	,406 <sup>**</sup>	,454 <sup>**</sup>
4	,698 <sup>**</sup>	,560 <sup>**</sup>
5	,702 <sup>**</sup>	,593 <sup>**</sup>
6	,499 <sup>**</sup>	,530 <sup>**</sup>
7	,555 <sup>**</sup>	,369 <sup>**</sup>
8	,564 <sup>**</sup>	,695 <sup>**</sup>
9	,720 <sup>**</sup>	,765 <sup>**</sup>
10	,614 <sup>**</sup>	,629 <sup>**</sup>
11	,678 <sup>**</sup>	,630 <sup>**</sup>
12	,530 <sup>**</sup>	,618 <sup>**</sup>
13	,492 <sup>**</sup>	,429 <sup>**</sup>
14	0,312 <sup>*</sup>	,402 <sup>**</sup>
15	0,305 <sup>*</sup>	0,315 <sup>*</sup>
16	,335 <sup>*</sup>	,435 <sup>**</sup>
17	,432 <sup>**</sup>	,610 <sup>**</sup>
Скала	,930 <sup>**</sup>	,946 <sup>**</sup>

\* Статистичка значајност на нивоу 0,05

\*\*Статистичка значајност на нивоу 0,01

Испитали смо да ли постоји статистички значајна повезаност школског успеха и постигнућа на тесту знања у експерименталној и контролној групи. Повезаност смо испитивали Пирсоновим коефицијентом корелације. Прихваћени ниво значајности је 0,05 и ниже. Овај тест показује да је школски успех у статистички значајној позитивној корелацији са свим ајтемима и у експерименталној и у контролној групи. Позитивне корелације упућују нас на закључак да што је бољи успех то је боље постигнуће на тестовима знања.

И вредности на целокупној скали и у експерименталној и у контролној групи су у статистички значајној позитивној корелацији са успехом ученика.

## **9. 8. Утицај предиктора на знање ученика**

У претходним поглављима испитали смо појединачни однос варијабли са зависном варијаблом – ученичким постигнућем на тесту знања.

Након тога, применили смо метод једноструке линеарне регресије како бисмо испитали однос сваког појединачног предиктора. Након тога, оне варијабле које су се показале као статистички значајне биће анализирани у јединственом вишеструком регресионом моделу.

Ради концизности презентовања резултата, добијене податке коментарисаћемо у тексту. У једноструком регресионом моделу група (експериментална/контролна) има статистички значајан утицај на постигнуће ученика средњег узраста на тесту знања ( $\beta=0,213$ ,  $p=0,033$ ). Моделом се објашњава 3% варијансе зависне променљиве ( $\text{Adjusted } R^2=0,036$ ). Дакле, варијабла група ући ће у вишеструки регресиони модел.

Испитали смо да ли је варијабла пол има статистички значајан утицај на постигнуће на тесту знања. Једноструки регресиони модел показује да нема ( $\beta=0,054$ ,  $p=0,594$ ). Ова варијабла стога неће ући у завршан регресиони модел.

Испитали смо да ли је варијабла разред има статистички значајан утицај на постигнуће на тесту знања. Једноструки регресиони модел показује да нема ( $\beta=0,167$ ,  $p=0,096$ ). Ова варијабла стога неће ући у завршан регресиони модел.

Варијабла године има утицаја на успех на тесту знања ( $\beta=0,245$ ,  $p=0,014$ ), објашњавајући 5% зависне променљиве (Adjusted  $R^2=0,050$ ).

Школски успех објашњава чак 84% успеха ученика на тесту знања (Adjusted  $R^2=0,847$ ), што представља веома велик проценат објашњене варијансе. Бета коефицијент је статистички значајан ( $\beta=0,921$ ,  $p=0,000$ ).

Након испитаног појединачног односа применили смо мултиваријантну статистичку методу како бисмо испитали утицај више предиктора на постигнуће ученика на тесту знања. Као мултиваријантну статистичку методу користили смо *вишеструку регресиону анализу*. Овом методом дошли смо до сазнања које испитане варијабе су предиктори ученичког постигнућа на тесту знања. Како је већ споменуто, у вишеструки регресиони модел ући ће само варијабле које су у једноструком моделу показале статистички значајан допринос објашњењу зависне варијабле.

**Табела 35** Утицај предиктора на знање ученика средњег узраста – подобност модела

	F	P
Regression	212,257	0,000
Residual		
Total		

F – ф тест, p – статистичка значајност

Пре спровођења регресионе анализе испитали смо да ли су подаци погодни за анализу. Ф тест је статистички значајан ( $p<0,01$ ) што указује на подобност за вишеструко моделовање.

**Табела 36** Утицај предиктора на знање ученика средњег узраста

	Standardized Coefficients	P
	Beta	
Група	0,227	<b>0,000</b>
Године	0,087	0,125
Успех	0,911	<b>0,000</b>

Beta – стандардизовани бета коефицијент, p – статистичка значајност

Као предиктори који би објаснили ученичко постигнуће узете су следеће варијабле: група (експериментална и контролна), старост испитаника и школски успех. Од свих варијабли као статистички значајни предиктори издвојили су се група ( $p < 0,01$ ) и школски успех ( $p < 0,01$ ). Остале варијабле не утичу на постигнуће ученика на тесту знања.

**Табела 37** Утицај предиктора на знање ученика средњег узраста – коефицијент детерминације

R	R <sup>2</sup>	Prilagođeni R <sup>2</sup>
0,958 <sup>a</sup>	0,919	0,914

R – коефицијент корелације, R<sup>2</sup> – коефицијент детерминације, Prilagođeni R<sup>2</sup> – прилагођени коефицијент детерминације

Вишеструка регресиона анализа као мултиваријантна статистичка техника даје информацију и колико процената варијансе зависне променљиве је моделом објашњено. Дакле, колико процената постигнуће на тесту знања смо успели да објаснимо са варијаблима које су се издвојиле као статистички значајне (група и школски успех). Прилагођени коефицијент детерминације показује да смо објаснили чак 91% зависне променљиве ( $R^2=0,914$ ). Овакав податак нам указује да показано знање на тесту знања готово апсолутно зависи од групе којој су деца припадала и на њихов школски успех.

Треба нагласити да је школски успех најбитнији предиктор постигнућа на тесту знања ученика средњег узраста. Након испитаног утицаја варијабли на постигнућу на тесту знања код ученика средњег узраста, исте методе применили смо и на испитивање утицаја варијабли на постигнуће на тесту знања за старији узраст ученика.

У претходним поглављима испитали смо појединачни однос варијабли са зависном варијаблом – ученичким постигнућем на тесту знања. Након тога, применили смо метод једноструке линеарне регресије како бисмо испитали однос сваког појединачног предиктора. Након тога, оне варијабле које су се показале као статистички значајне биће анализирани у јединственом вишеструком регресионом моделу.

У једноструком регресионом моделу група (експериментална/контролна) има статистички значајан утицај на постигнуће ученика старијег узраста на тесту знања ( $\beta=0,197$ ,  $p=0,049$ ). Моделом се објашњава 2% варијансе зависне променљиве (Adjusted  $R^2=0,029$ ). Дакле, варијабла група ући ће у вишеструки регресиони модел.

Испитали смо да ли је варијабла пол има статистички значајан утицај на постигнуће на тесту знања. Једноструком регресионом моделом показује да нема ( $\beta=0,159$ ,  $p=0,114$ ). Ова варијабла стога неће ући у завршан регресиони модел.

Испитали смо да ли је варијабла разред има статистички значајан утицај на постигнуће на тесту знања. Једноструком регресионом моделом показује да нема ( $\beta=0,100$ ,  $p=0,324$ ). Ова варијабла стога неће ући у завршан регресиони модел.

Варијабла године такође нема утицаја на успех на тесту знања ( $\beta=0,108$ ,  $p=0,328$ ), објашњавајући 3% зависне променљиве (Adjusted  $R^2=0,030$ )

Школски успех објашњава чак 84% успеха ученика на тесту знања (Adjusted  $R^2=0,844$ ), што представља веома велик проценат објашњене варијансе. Бета коефицијент је статистички значајан ( $\beta=0,919$ ,  $p=0,000$ ).

Након испитаног појединачног односа применили смо мултиваријантну статистичку методу како бисмо испитали утицај више предиктора на постигнуће ученика на тесту



знања. У вишеструки регресиони модел ушле су варијабле група (експериментална/контролна) и школски успех.

**Табела 38** Утицај предиктора на знање ученика старијег узраста – подобност модела

	F	P
Regression	182,93	0,000
Residual		
Total		

F – ф тест, p – статистичка значајност

Пре спровођења регресионе анализе испитали смо да ли су подаци погодни за анализу. Ф тест је статистички значајан ( $p < 0,01$ ) што указује на подобност за вишеструко моделовање и код ученика старијег узраста.

**Табела 39** Утицај предиктора на знање ученика старијег узраста

	Standardized Coefficients	p
	Beta	
Група	0,197	<b>0,00</b>
Успех	0,919	<b>0,00</b>

Beta – стандардизовани бета коефицијент, p – статистичка значајност

Као и у једноструктој регресији и у вишеструкој регресионој налаизи група и успех показали су се као статистички значајни предиктори успеха на тесту знања.

**Табела 40** Утицај предиктора на знање ученика старијег узраста – коефицијент детерминације

R	R <sup>2</sup>	Prilagođeni R <sup>2</sup>
0,941	0,88	0,88

R – коефицијент корелације, R<sup>2</sup> – коефицијент детерминације, Prilagođeni R<sup>2</sup> – прилагођени коефицијент детерминације

Вишеструка регресиона анализа као мултиваријантна статистичка техника даје информацију и колико процената варијансе зависне променљиве је моделом објашњено. Дакле, колико процената постигнуће на тесту знања смо успели да објаснимо са варијаблама које су се издвојиле као статистички значајне (група и школски успех). Прилагођени коефицијент детерминације показује да смо објаснили 88% зависне променљиве ( $R^2=0,88$ ). Овакав податак нам указује да показано знање на тесту знања у великој мери зависи од групе којој су деца припадала (експерименталној или контролној) и од њиховог школског успеха. Школски успех је значајнији предиктор успеха на тесту знања од самог експерименталног дизајна. Међутим, нагласимо да су оба предиктора статистички значајна.

## 10. ЗАКЉУЧАК

Конкретизацијом циља истраживања поставили смо следеће основне **задатке истраживања** и дошли до следећих закључака.

*Анализом наставног плана и програма рада у Допунској настави на српском језику у дијаспори (садржаји који се односе на предмет природа и друштво)* утврдили смо да постоје садржаји из ове области који су веома погодни за примену интегративне наставе. Предмети које изучавају ученици допунске наставе у дијаспори, а односе се на област Методике наставе природе и друштва су „*Моја отаџбина Србија*” и „*Основи културесрпског народа*”. Општи циљ интегрисаног наставног Предмета природа и друштво јесте упознавање себе и свог природног и друштвеног окружења и развијање способности за одговоран живот. Познавање завичаја и отаџбине подразумева усвајање основних садржаја из националне историје и географије, уз указивање на елементе обичаја, културе, традиције и религије српског народа. Зависно од узраста ученика, уз корелацију са другим предметима, дат је преглед најзначајнијих збивања из националне историје од 7. до краја 20. века. Садржаји из националне географије сведени су на одабране теме, кроз које ученици треба да упознају најважније *природногеографске и друштвеногеографске карактеристике* Србије и завичаја предака. Посебно се указује на међуусловљеност природне и друштвене средине. Заступљеност садржаја из области Методике наставе природе и друштва је задовољавајућа ако узмемо у обзир да поред ових садржаја ученици свакодневно изучавају садржаје из ове области у редовној швајцарској школи, што нам и пружа одличне предиспозиције за примену интегрисане наставе.

Спроведена је анкета међу наставницима који су ангажовани за извођење ове наставе, која нам је помогла да **утврдимо заступљеност интегративне наставе у Допунској настави у дијаспори**, који су то облици рада, методе и врсте наставе најзаступљенији у организацији наставе у дијаспори, који највише доприносе бољим постигнућима ученика.

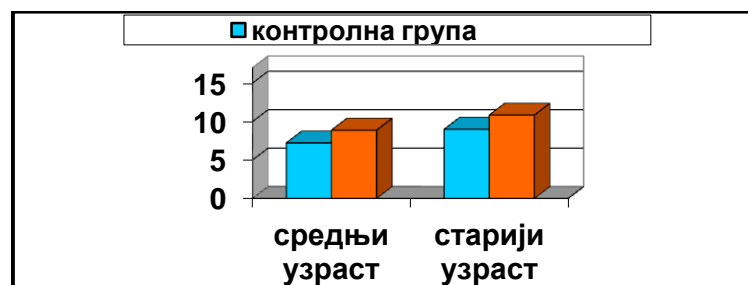
Према резултатима обављеног анкетања, наставници сматрају да су у оваквој специфичној настави заступљени и непосредни и посредни (индиректни) облици рада. Најзаступљенији облици рада су индивидуални и групни, а мање су заступљени фронтални и рад у пару. Када је реч о наставним методама, наставници се највише опредељују за методе разговора, методу читања и рада на тексту, методу писаних радова и илустративну методу, а мање за усмено излагање, демонстративну методу и методу практичних и лабораторијских радова.

***Утврђена је корелација између наставних садржаја из Методике наставе П и Д у швајцарским наставним плановима и наставним планом и програмом који се реализује у Допунској настави у дијаспори.***

По мишљењу наставника у допунској настави на српском језику, постоје неки садржаји са којима се може направити корелација са садржајима који се изучавају у швајцарским школама. То су најчешће области које се односе на географске садржаје (рељеф, картографски знаци, континенти – Европа, мој крај и др.) и неке историјске садржаје (I и II светски рат). То онда даје бројне могућности да се примени интегративна настава, али и да се садржаји који су већ обрађени у редовној настави, обнове, допуне и доуче.

***Резултати нашег експерименталног истраживања*** показују да су ученици који су учествовали у интегративној настави (експерименталне групе) остварили значајно виша постигнућа на скалама за процену знања од ученика који су похађали класичну наставу (контролне групе), и када је у питању средњи узрасни ниво (четврти, пети и шести разред) и када је у питању старији узрасни ниво (седми и осми разред).

**Графикон 12** Постигнућа контролне и експерименталне групе на скалама за процену знања



У жељи да што боље размотримо постигнућа ученика контролне и експерименталне групе, извршили смо и додатну анализу. Резултате са скале за процену знања посматрали смо у виду школских оцена. За сваког ученика израчунат је проценат тачних одговора у односу на укупан број задатака са скале за процену знања. Школске оцене су дате на следећи начин:

- недовољан (1) = 20 и мање одсто решених задатака
- довољан (2) = 21% до 40% решених задатака
- добар (3) = 41% до 60% решених задатака
- врло добар (4) = 61% до 80% решених задатака
- одличан (5) = 81% до 100% решених задатака.

Извршено је поређење контролне и експерименталне групе, а резултати те анализе приказани су у табели број 42. Утврђено је да на средњем узрасном нивоу (четврти, пети и шести разред) само 16% ученика из контролне групе добија оцену одличан (5), док проценат ученика са најбољом оценом у експерименталној групи износи 40%. Насупрот томе, у контролној групи има значајно више ученика који, на основу резултата са скале за процену знања, добијају оцену довољан (2). Вредност Хи-квадрата указује на поузданост закључака од 98%.

**Табела 41** Поређење школских оцена контролне и експерименталне групе датих на основу постигнућа на „тесту“ знања

	<b>школске оцене :</b>				
<b>средњи узраст</b>	1	2	3	4	5
контролна група	12,0 %	30,0%	20,0%	22,0%	16,0%
експериментална	8,0%	12,0%	28,0%	12,0%	40,0%
$\chi^2 = 11,54$ (ниво 0,02)					

школске оцене :					
старији узраст	1	2	3	4	5
контролна група	18,0 %	20,0%	20,0%	16,0%	26,0%
експериментална	6,0%	16,0%	18,0%	20,0%	40,0%
Хи-квадтар = 9,16 (ниво 0,04)					

Разлике између експерименталне и контролне групе ученика на старијем узрасном нивоу (седми и осми разред) крећу су у истом смеру, али су нешто мање. Међу ученицима који су обухваћени интегративном наставом има значајно више оних који добијају оцену одличан (5) него у контролној групи (класична настава), у којој је присутно значајно више ученика са недовољном оценом (1) у односу на експерименталну групу. Поузданост изнетих закључака је 96%, на шта указује вредност Хи-квадрата.

У стручној литератури се све више описују, а у савременом наставном процесу и користе различити облици наставе који имају нека веома битна заједничка својства. У свима њима нагласак је на самосталном учениковом раду и смањивању наставникове предавачке активности. За све те облике специфично је и настојање да се ученикова мисаона активност усмери према повезивању различитих спознаја и целовитом разумевању животних појава. Ученик који активно учествује у стварању сопствених спознаја, заинтересован је и мотивисан знатижељом, а знање му је утемељено на разумевању. Такво знање је и примењљиво у разним животним ситуацијама. Стицање овакве врсте знања захтева интегративни приступ, планирање и организовање наставе у којој се међусобно повезују различите дисциплине, подручја и предмети са циљем постизања дубоког разумевања садржаја и овладавања вештинама критичког и креативног мишљења.

Из свега наведеног можемо закључити да је примене интегративне наставе веома значајна не само у оваквој врсти специфичне наставе која се реализује у дијаспори него и у редовној настави. Њене предности су бројне:

- помаже природан облик учења, па је знање квалитетније и трајније;
- ученици уочавају везу међу појмовима и између појмова и стварног живота док учествују у истраживању теме;
- повећава учениково занимање, интересовање и продужава време бављења неким садржајем;
- помаже стицању и увежбавању вештина говора, комуникације, писања, читања, прикупљање података, приказивање података, информатичке писмености;
- помаже следећим васпитним циљевима: ученици су одговорни за свој сопствени рад, интеракција ученика на заједничком задатку развија међусобно уважавање и сарадњу, ученици шире знања међусобном разменом мисли и идеја;
- у истраживањима којима су упоређивани резултати традиционалног учења по предметима и интегративног поучавања, највећи успех интеграције показао се у успостављању мотивације за учење и стваралачког, самосталног рада.

Резултате експеримента још једном смо потврдили и преко мултиваријантне статистичке технике – *вишеструке регресионе анализе*, где смо испитали директни утицај експеримента и контролних варијабли истраживања (пол, разред, старост и школски успех) на постигнуће ученика на тесту знања. Доказали смо да експериментални програм утиче на постигнуће ученика на тесту знања. Уз експериментални програм на тест знања у обе узрасне групе утиче и школски успех ученика. Експериментални програм и школски успех објашњавају између 88% и 91% постигнућа ученика на тесту знања. Регресионој анализи претходиле су појединачне

анализе, које су доводиле у однос контролне варијабле (пол, старост, школски успех и разред) са постигнућем ученика на тесту знања. И у преданализама добили смо исте резултате као у регресионом моделу. Дакле, експериментални програм утиче на постигнуће ученика на тесту знања.

Резултати до којих смо дошли указују нам то да би интегративна настава требало да буде више заступљена у допунској настави у дијаспори. Значају добијених резултата доприноси и чињеница да је ово истраживање једно од ретких којим је проучавана ова проблематика. Међутим, постоје и отежавајући фактори који се не могу занемарити при планирању реализације часова у допунској настави на српском језику у дијаспори: време – настава се одржава у свакој групи једном недељно, различити узрасти ученика, мотивацвија наставника и др.

Због свега наведеног, *Утицај интегративне наставе на постигнућа ученика у настави природе и друштва у дијаспори* је проблематика која може бити подстицај за реформе основношколског образовања у дијаспори, будућа истраживања која ће се спроводити у овој области и дати нове смернице у потрази за ефикаснијим и продуктивнијим стратегијама учења.



## 11. ЛИТЕРАТУРА

- Аврамовић, З. (2004): Друштво и школа: проблем избора знања, у Зборнику *Знање и постигнуће*, гл. уредник Стеван Крњајић, Институт за педагошка истраживања, Београд, стр. 11–25.
- Адамчевска, С. (1996): *Активна настава*, Легис, Скопље.
- Ames, C. (1992): *Classrooms Goals structures, and student motivation*, Journal of educational Psychology, vol. 84, pp. 261–272.
- Anderson. L. (2013), Настава која изазива промене: Перспективе и општи поглед, У: Андерсон, Л. (ур.), Настава оријентисана на учење, Центар за демократију и помирење у југоисточној Европи, стр. 15–39.
- Anderson, K. M. (2007): *Differentiating instruction to include all students*, Preventing School Failure, vol. 51, pp. 49–52.
- Андриловић, В. (1979): *Самостално учење*, Биротехника, Загреб.
- Андриловић, В., Чудина-Обрадовић, М. (1985): *Психологија учења и наставе*, Школска књига, Загреб.
- Антонијевић, Р. (2006): *Систем знања у настави*, Институт за педагошка истраживања, Београд.
- Applewhite, Ashton, Evans William R. And Frothingham, Andrew, And I Quote(1992): *The Definitive Collection for Quotes, Sayings & Jokes for the Contemporary Speechmaker*, St. Martin's Press, New York.
- Ausubel, D. P. (1968): *Educational Psychology – A Cognitive View*, Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York.
- Бабић, Гојко (1973): *Методe у настави*, Завод за издавање уџбеника, Сарајево.
- Бабић, Г. (1999): *Квалитет васпитања и образовања, Методe у настави*, ЗУНС Републике Српске.
- Baer, J. (2003): Grouping and achievement in cooperative learning, *College teaching*, vol. 51, no. 4, pp. 169–174.
- Baker, J. A., Ronald, D., Derrer, R. D., Davis, S. M., Dinklage-Travis, H. E., Linder, D. S. Nicholson, M. D. (2001): *The Flip Side of the Coin: Understanding the school's contribution to dropout and completion*, School Psychology Quarterly, vol. 16, pp. 406–426.

- Баковљев, М. (1970): *О креативној и активној настави*, Просвета, Пожаревац.
- Баковљев, М. (1979): *Програмирана настава интерпункције*, Просвета, Београд.
- Баковљев, М. (1983): *Суштина и претпоставке мисаоне активизиције ученика*, ИПИ и Просвета, Београд.
- Баковљев, М. (1984): *Дидактика*, Научна књига, Београд.
- Банђур, Вељко, (1985): *Ученик у наставном процесу*, ИП „Веселин Маслеша“, Сарајево.
- Банђур, Вељко (1991): *Савремене дидактичке теорије*, Наша школа, 3–4, Сарајево.
- Benner, D. (ur.) (1997 a): *Johann Friedrich Herbart, Systematische Padagogik (deo 1). Ausgewahlte, Texte.* Weinheim, Deutscher Studien Verlag.
- Benner, D. (ur.) (1997 b), *Johann Friedrich Herbart, Systematische Padagogik (deo 2), Interpretationen.* Weinheim, Deutscher Studien Verlag.
- Benner, D. (2009), *Allgemeine Padagogik, Eine systematisch-problemgeschichtliche Einfuhrung indie Grundstruktur padagogischen Denkens und Handelns*, Weinheim und Munchen, Juventa.
- Blankertz, H. (1977): *Theorien und Modelle der Didaktik*, Juventa Verlag, Weinheim.
- Богдановић, С. (2007): *Обавезно образовање у Србији и Швајцарској*, Филозофски факултет, одељење за педагогију и андрагогију, Београд.
- Богнар, Ладислав, Матијевић, Милан (2002): *Дидактика*, Школска књига, Загреб.
- Бојанин, С. (1991): *Школа као болест*, Просвета, Београд.
- Bruner, J. (1970): *Proces obrazovanja, Pedagogija, br.4, Beograd.*
- *Будућа школа, Зборник радова са научног скупа (2009)*, Српска академија образовања, Београд.
- Буквић, А. (1981): *Психологија*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Буквић, А. (1996): *Начела израде психолошких тестова*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

- Vigotski, L. , S. (1983): *Мишљење и говор*, Нолит, Београд.
- Vigotski, L. , S.(1996): *Проблеми развоја психе (сабрана дела, том II, III)*, Београд, ЗУНС.
- Вилотијевић, М. (2000): *Дидактика 1, 2 и 3*, Научна књига и Учитељски факултет, Београд.
- Вилотијевић, М. (1998): *Врсте наставе*, Учитељски факултет, Београд.
- Вилотијевић, М. (1999): *Дидактика 2 и 3*, ЗУНС и Учитељски факултет, Београд.
- Вилотијевић, М. (2000): *Квалитет образовања*, Педагогија, 3–4, Форум педагога Србије и Црне Горе, Београд.
- Вилотијевић, Н. (2006): *Интегративна настава природе и друштва*, Школска књига, Београд.
- Витак, А. (1960): *Модеран групни рад*, Завод за унапређивање школства Р. Србије, Београд.
- Вучић, Л. (1970): *Развијање схватања социјалних односа код ученика*, ЗИУ Србије, Београд.
- Вучић, Л. (1982): *Активно учење*, Педагошка енциклопедија, ЗУНС Србије, Београд.
- Вучић, Л. (1996): *Педагошка психологија*, Друштво психолога Србије, Београд.
- Вуд, Ц. (1996): *Ефикасне школе*, Центар за усавршавање руководилаца у образовању (ЦУРО), Београд.
- Galton, M. (1989): *Teaching in Primary School*, David Fulton Publishers, London.
- Gardner, H. (1983): *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*, New York, Basic Books.
- Geisler, E. E. (1983): *Allgemeine Didaktik*, Ernest Klett, Stuttgart.
- Gerin, D. (1999/1): *Препреке и отворени путеви учења*, Иновације у настави, Београд.
- Glasser, W. (1990): *The Quality Schol*, Harper & Row, New York.

- Goleman, D. (1999): *Емоционална интелигенција*, Геопоетика, Београд.
- Гојков, Г. (2004): *Прилози постмодерној дидактици*, Виша школа за образовање васпитача, Вршац.
- Гоцер, Ђ. (1996): *Школски програм и друштвени проблеми* у зборнику Ч. Недељковић, *Путеви образовања*, Београд.
- Greene, V. (1996): *Нове парадигме за стварање квалитета школе*, Алинеа, Загреб.
- Грлић, Д. (1983): *Лексикон филозофа*, Напријед, Загреб.
- Grmek, M., I. (2004): *Didaktične značilnosti pouka v devetletni osnovni šoli*, Didactica Slovenica (1), Pedagoška obzorja.
- Grubb N., S. Field, H. Marit Jahr and J. Neumüller (2005), *Equity in Education Thematic Review: Finland Country Note*, OECD, Paris, [www.oecd.org/dataoecd/49/40/36376641.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/49/40/36376641.pdf).
- Gudjons, H. (уред.): *Дидактичке теорије*, Едука, Загреб, 1994.
- Gudjons, Herbert, *Didaktik zum Anfassen*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 2003.
- Daniels, H. , Bizar, M. (2005): *Teaching the Best Practice Way*, MA:Stenhouse Publishers, Portland.
- Данилов, М. А., Јесипов, Б. П., (1984): *Дидактика*, ИП „Веселин Маслеша“, Сарајево.
- Делор, Ж. (1996): *Образовање скривена ризница* (извештај Унеска), Министарство просвете Републике Србије, Београд.
- Deming, W E. (1993): *The New Economics for Industry, Gornment, Education*Cambridge, M a: Massachussts Institute of Technoplogy.
- Денисон, Ц. (1996): *Технологија, високо образовање и економија* у зборнику Ч. Недељковића: *Путеви образовања*, Београд.
- Dewey, J. (1963), *Experience and Education*, New York and London, The MacMilian Co.
- Дјуи, Ц. (1934): *Педагогика и демократија*, Геца Кон, Београд.

- Дотрам, Р. (1962): *Индивидуализована настава*, Веселин Маслеша, Сарајево.
- Driscoll, M. P. (2005), *Beyond symbolic processing: Expanding horizons for educational psychology*. *Journal of Educational Psychology*, 84, 413–419.
- Ђорђевић, Ј. (1997): *Настава и учење у савременој школи*, Учитељски факултет, Београд.
- Ђорђевић, Ј. (1986): *Иновације у настави*, Просвета, Београд.
- Ђорђевић, Ј. (1997): *Савремени проблеми диференциране наставе*, *Настава и васпитање*, Београд, 3/79.
- Ђорђевић, Ј. (2000): *Избор наставних метода и ефикасност образовања*, *Настава и васпитање*, 1–2, Педагошко друштво Србије, Београд.
- Elklit, A. (1996): *Univerzitetaska nastava kao propovedni ritual* u zborniku Č. Nedeljkovića, *Putevi obrazovanja*, Beograd.
- Енциклопедијски речник педагогије (1963), Матица Хрватска, Загреб.
- European commission (2004): Directorate-General for Education and Culture Implementation of "Education and Training 2010" work programme, Working group B "key competencies". Progress Report November 2004.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2012): *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Europe, Strazbur. Lewis, R. & Smit, D. (1998): *Тотални квалитет у високом образовању*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Zimmerman, B. J. (2002), *Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory into Practice*, 41, 64–70.
- Ивић, И. и сар. (1997): *Активно учење*, Институт за психологију и Чигоја штампа, Београд.
- Ивић, И., Пешикан, А. Антић, С. (2001): *Активно учење 2*, Институт за психологију, Београд.
- Илић, В. (1972): *Доле школе*, Новинско – издавачко предузеће Дуга, Београд.

- Информативни приручник за дијаспору (2009), Министарство за дијаспору Владе Републике Србије, Службени гласник, Београд.
- Јанићијевић, Ј. (2007): *Комуникација и култура, са уводом у семиотичка истраживања*, Издавачка књижарница Зорана Стојановића, Сремски Карловци, Нови Сад.
- Јањушевић, М. (1959): *Наставне методе*, Завод за издавање уџбеника НР Србије, Београд.
- Јањушевић, М. (1969): *Дидактика*, „Вук Караџић“, Београд.
- *Јапанско образовање за 21 век*, издање Централног савета при Министарству просвете Јапана, Директор 1/1998, Београд.
- Јукић, Стипан, Лазаревић, Живољуб, Вучковић, Весна (1998): *Дидактика, избор текстова*, Учитељски факултет, Јагодина.
- Каменов, Емил, Стојаков, Светислав (2000): *Квалитет и ефикасност образовања*, Педагогија, 3–4, Форум педагога Србије и Црне Горе.
- Klausmeier, H. J., *Educational Psychology*, Harper and Row, New York, 1975/85.
- Klafki, V. (1965): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Berlin.
- Klinberg, L. (1984): *Einführung in die Allgemeine Didaktik*, Volkseigener Verlag, Berlin.
- Колетић, М. (1946): *О наставним методама*, Загреб.
- Коменски, А. (1954): *Велика дидактика*, Завод за издавање уџбеника СРС, Београд.
- Krasne, Margo T. (1997): *Say it with confidence*, Warner Books, New York.
- Kreiner, S., & Christensen, K. B. (2014). Analyses of model fit and robustness. A new look at the PISA scaling model underlying ranking of countries according to reading literacy. *Psychometrika*, 79(2), 210–231. doi: 10.1007/s11336-013-9347-z
- Кркљуш, С. (1988): *Методe васпитања и образовања у настави*, Зборник Института за педагогију, 6, Нови Сад.
- Крњајић, С. (2002): *Социјални односи и образовање*, Институт за педагошка истраживања, Виша школа за образовање васпитача, Вршац, Београд.
- Крстић, Д. (1996): *Психолошки речник*, Савремена администрација, Београд.

- *Key data on education in Europe 2012* (2012). Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Retrieved July 15, 2013 from World Wide Web.
- Ле Бон, Гистав (1989): *Психологија гомиле*, Загреб.
- Лекић, Ђ.: *Методе рада и активност у настави (експериментално проучавање)*, Педагошка стварност, 1, Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад, 1962, стр. 15–24.
- Лекић, Ђ. (1983): *Експериментална дидактика (друго допуњено издање)*, Мисао, Нови Сад.
- Лернер, И. Ј. И Скаткин, М. Н., *О наставним методама – Да ли су научно засноване постојећа номенклатура и класификација наставних метода*, Настава и васпитање, 9–10, Педагошко друштво Србије, Београд, 1965, стр. 481–494.
- Lundgren, U. (1987): *New Challenges for Teachers and their Education, anting Conferece of Europen Ministers of Education*, Backgrind Report, Concil of
- Лукаш, М. и Емерик, М. (2014), *Education System of John Amos Comenius and its Implications in modern didacticcs*, *Život i škola*, No. 31 Vol 60, pp. 32. – 44.
- Лучић, Ката, Матијевић, Милан (2004): *Настава у комбинираним одјелима: приручник за учитељице и учитеље*, Школска књига, Загреб.
- Мандић, П. (1986): *Иновације у настави*, Завод за издавање уџбеника, Сарајево.
- Марковац, Ј. (1988): *Настава и индивидуалне разлике ученика*, ПКЗ, Загреб.
- Martineč Požarnik, B. (1998), *Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne prenove*, *Sadobna pedagogika*, 49, br. 3, 244-261.
- Martineč Požarnik, B. (2000): *Psihologija učenja in pouka*, DZS, Ljubljana.
- Maslow, A. , N. (1982): *Motivacija i ličnost*, Nolit, Beograd.
- Meyer, H. (1994): *Unterrichts Methods I: Theorieband*, Cornelsen Scriptor, Frankfurt am Mein.
- Милановић – Наход, С. , Спасеновић, В. (2002): *Шта треба мењати у нашој школи, у: Аврамовић, З., Максић, С. (прир.): Изазови демократије и школа (9-27)*, ИПИ, Београд.
- Милановић – Наход, С. (2005): *Знање од очекиваног до оствареног, у: Р. Антонијевић, Д. Јањатовић (прир.): ТИМСС 2003 у Србији (327-350)*, ИПИ, Београд

- Милијевић, С. (1993): *Педагошке иновације у теорији и наставној пракси*, Глас, Бања Лука.
- Милутиновић, Ј. (2009), *Прогресивизам у образовању: теорија и пракса*, Зборник института за педагошка истраживања, Год 41, Бр. 2, стр. 264–283.
- Михаиловић, Душан: *Наставне методе у функцији подстицања активности ученика*, Наша школа, 7–8, Сарајево, 1985, стр. 503–510.
- Младеновић, Војислав, Продановић, Тихомир Т. : *Проблем одређења појма наставних метода*, Савремена школа, 5–6, Београд, 1956, стр. 420–438.
- Мужих, В. (1968): *Методологија педагошког истраживања*, Завод за издавање уџбеника, Сарајево.
- Наход, С. (1997): *Ставови ученика према настави природних наука*, Министарство просвете РС, Београд.
- Небригић, Д.: *Нека питања појма и логичко-дидактичке структуре методе излагања у настави*, Живот и школа, 9–10, Осиек, 1995, стр. 450–456.
- Nibornernberg, Gerald I., Calero, Henry, H. (1973): *How to read a person like a book*, Pocket Books, New York.
- Nicaise, I., G. Esping-Andersen, B. Pont and P. Tunstall (2005), *Equity in Education Thematic Review: Sweden Country Note*, OECD, Paris, [www.oecd.org/dataoecd/10/5/35892546.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/10/5/35892546.pdf).
- Ничковић, Р. (1978): *Дидактика*, Завод за уџбеника и наставна средства, Београд.
- НОК – Национални оквир курикулума: *Основе учења и наставе – Смернице за приступ усмерен на учење и развој компетенција* (2013), *Подришка развоју људског капитала и истраживању – Опште образовање и развој људског капитала*, ИПА 2011.
- OECD: *Политике образовања и обуке - Нема више неуспешних: десет корака ка једнакоправности у образовању*. Доступно на: <http://narip.cep.edu.rs/biblioteka/nema-vise-neuspesnih-deset-koraka-do-jednakopravnosti-u-obrazovanju.pdf>
- Павловић - Бабић, Д. (2005): *Међународно испитивање постигнућа ученика, Први резултати, њихово значење и импликације*, International Symposium: University education – Methodology of University Instruction: Experiences and Tendencies, Јагодина.
- Палекчић, М. (2010): *Хербартова теорија одгојне наставе – изворна педагошкијска парадигма*, Педагошкијска истраживања, Год. 7, Бр. 2, стр. 319–340.
- Piaget, J. (1960): *The moral judgement of the chil*. London: Routledge.



- Piaget, J. (1960): *Science of education and the psychology of the child*. London: Longman Group Limited.
- Piaget, J. and Inhelder, B. (1969): *The psychology of the child*, Basic books, New York.
- Педагошки речник 2 (1967), Завод за издавање уџбеника СРС, Београд.
- Пеклај, С. (1994а): *Od individualnog k sodelovalnemu učenju: model šestih ogledal v razredu, I del*, Educa, 4 (3), 152-169.
- Пеклај, С. (1994б): *Od individualnog k sodelovalnemu učenju: model šestih ogledal v razredu, II del*, Educa, 4 (4), 228-242.
- Pere – Klermon, A. (2004): *Socijalna interakcija i intelektualni razvoj*, ZUNS, Beograd.
- Пољак, Владимир, (1965): *Цјеловитост наставе, дидактички проблеми реформе школе*, Загреб.
- Пољак, Владимир, (1984): *Дидактичке иновације и педагошка реформа школе*, Школске новине, Загреб.
- Пољак, Владимир, (1962): *Како примењивати описивање у настави*, Савремена школа, 5–6, стр. 288–300.
- *Посебан програм основног образовања и васпитања у иностранству (2007)*: Завод за унапређивање образовања и васпитања, Београд.
- *Правилник о остваривању образовног - васпитног рада у иностранству (2009)*, Службени гласник Републике Србије, Београд.
- Продановић, Љ. (2000): *Директан рад учитеља са ученицима у комбинованом одељењу*, Едука, Београд.
- Првуловић, М.: *Концепција знања у интерној перспективи процене и сагледавање квалитета образовања*, Педагогија, 3–4, Форум педагога Србије и Црне Горе, 2000, стр. 422–426.
- *Претпоставке успешне наставе (2006)*: Зборник, 17, Институт за педагошка истраживања, Београд.
- Продановић, Т., Ничковић, Р. (1974): *Дидактика*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Ratzki, A.: *Skandinavische Bildungssysteme – Schule in Detschland. Einprovokanter Vergleich*. U: Aurenheimer G. (Hg. 2006): *Schieflagen im750Bildungssystem*.

- *Rahmenlehrplan Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK, 2003)*, Bildungsdirektion des Kanton Zürich, Zürich .
- *Rahmenlehrplan, Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK, 2003)*, Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Volksschulamt, Sektor Interkulturelle Pädagogik, Zürich.
- *Реформа образовања у Републици Србији, школски програм, концепција, стратегија, имплементација (2003)*, Министарство просвете Републике Србије, Београд.
- Riedel, H. (1977): *Allgemeinen Didaktik und unterrichtliche Praxis*, Kösel Verlag, München.
- Roeders, P. (2003): *Интерактивна настава: динамика ефикасног учења и наставе*, Институт за педагогичку и андрагогичку Филозофског факултета, Београд.
- Rogers, C. (1985): *Како постати личност*, Нолит, Београд.
- Seibert, Norbert (Hg.) (2000): *Unterrichtsmethoden kontrovers*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Савићевић, Д. (1991): *Савремена схватања Андрагогије*, Просвета, Београд.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* New York, NY: Teachers College Press.
- Секуловић, Војислав, *Педагошки стандарди и нормативи*, Педагогија, 3–4, Форум педагога Србије и Црне Горе, 2000, стр. 391–396.
- Спасеновић, В. (2004): *Теоријско – методолошки проблеми проучавања социјалне компетенције; у: Крњајић, С. (уред.): Социјално понашање ученика*, ИПИ, Београд.
- Спасеновић, В. и Хебиб, Е. (2014), *Програми обавезног образовања у европским земљама: основне одлике управци промена*, У: Николић, Р (ур.), *Настава и учење, савремени приступи и перспективе*, Учитељски факултет Ужице, стр. 37–44.
- Stadtfeld, Peter, Dieckmann, Bernhard (Hg.), (2005): *Allgemeine Didaktik im Wandel*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Стојаковић, Петар, *Излагање као стваралачка активност наставника*, Наша школа, 7–8, Сарајево, 1977, стр. 471–474.
- Стратегије развоја и реформе образовања у свету (1997), Република Србија, Министарство просвете, Сектор за истраживање и развој образовања, Београд.
- Сузић, Н. (2000): *Особине наставника и однос ученика према настави*, Учитељски факултет, Београд.

- Сузић, Н. : *Интеракција као вид поучавања и учења*, Образовна технологија 3–4/2001, Београд.
- Тот, Лајош, *Основа и мерила за утврђивање квалитета образовно-васпитног рада*, Педагогија, 1–2, Форум педагога Србије и Црне Горе, 1978, стр. 57–71.
- Тофлер, А. (1997): *Шок будућности*, Грмеч, Београд.
- Трнавац, Недељко, Ђорђевић, Јован, (1992): *Педагогија*, Научна књига, Београд.
- Трнавац, Недељко, (2005): *Школска педагогија I*, Научна књига – комерц, Београд.
- Урошевић, С. (1975): *Технологија у Економском лексикону*, Савремена администрација, Београд.
- Fullan, M. (2007): *The New Meaning of Educational Change*, Fourth edition. Teachers College Press.
- Хавелка Н. и сар. (1990): *Ефекти основног школовања - образовна и развојна постигнућа ученика на крају основног школовања*, Институт за психологију, Београд.
- Нентиг, V. H. (1997): *Хумана школа, школа мишљења на нов начин*, Едука, Загреб.
- Хицела, J. (1987): *Тимска настава*, Издавачки центар, Ријека.
- Чудина, Обрадовић, М., Брајковић, С. (2010): *Интегрирано поучавање*, Корак по корак, Загреб.
- Швајцер, В. (1964): *Група као субјекат образовања*, Матица хрватска, Загреб.
- Шефер, J. (2005): *Креативне активности у тематској настави*, Институт за педагошка истраживања, Београд.
- Шефер, Јасмина, Максић, Славица, Јоксимовић, Снежана: *Уважавање различитости и образовање*, Институт за педагошка истраживања, Београд, 2003, СИГ: II-12354.
- Шимлеша, П. (1953): *О принципима и методама сувремене наставе – вербалне методе и вербализам*, Педагошко књижевни збор, Загреб.
- Шимлеша, Перо, *Наставне методе посматране са аспекта рационализације наставе*, Педагогија, 3–4, Савез педагошких друштава Југославије, 1966, стр. 393–402.
- Шимлеша, П. (1977): *Узроци кризе одгојне функције школе у: На путу до реформиране школе*, ПКЗ, Загреб.

- *Школе и квалитет, извештај Организације за економску сарадњу и развој – ОЕЦД*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1998, Београд.
- Шољин, Н. (1977): *Програмирана настава и настава уз помоћ компјутера*.
- Шпијуновић, К. (1998): *Организација рада у комбинованом одељењу: експериментални метод*, Институт за педагогију и андрагогију филозофског факултета, Културно-просветна заједница, Ужице.
- Штамбук, В. и Мрђа, Н. (2005-2006): *Кибернетика*, Факултет политичких наука, Београд.
- Walters, Dottie and Walters, Lilly, (1997): *Speak and Grow Reach* (2nd ed.), Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Weinbaum, A., Allen, D., Blythe, T., Simon, K., Seidel, S. и Rubin, c. (2004): *Teaching as Inquiry*, New York: Teachers College Columbia University.
- Wood, K. E. (2005): *Interdisciplinary instruction. A Practical Guide for Elementary and Middle School Teacher*, Columbus, OH:Person, Merrill, Prentice Hall.

## 12. ПРИЛОЗИ

### ПРИЛОГ 1

#### У П И Т Н И К

Поштоване колеге,

Овај упитник ће нам помоћи да спроведемо истраживање о „Утицају интегративне наставе на постигнућа ученика“ у настави која се реализује у дијаспори. Посебна област која нас интересује је предмет „Моја отаџбина“ (у Србији – „Свет око нас“ и „Природа и друштво“), али и како се сви остали предмети који се изучавају у Допунској настави на српском језику могу наћи у једној складној и повезаној целини – интегративној настави.

Упитник је анониман, па Вас молимо да дате што искреније и потпуније одговоре. На назначеним местима ћете заокружити један од понуђених одговора, а тамо где је потребно и уписати оно што се тражи.

Унапред хвала на сарадњи!

Врста школске спреме: \_\_\_\_\_

Ваше стручно звање: \_\_\_\_\_

Године радног стажа у школи (до доласка у иностранство): \_\_\_\_\_

Године рада у Допунској настави у иностранству: \_\_\_\_\_

Да ли сте пре доласка радили у комбинованим одељењима? \_\_\_\_\_

Да ли сте пре доласка били упознати са начином реализације основног образовања и васпитања у иностранству?

а) да,

б) не,

в) делимично.

(заокружите/подвуците линијом један одговор)

Укупан број:

Група \_\_\_\_ Ученика \_\_\_\_

**1.** Да ли имате интегрисану наставу?

ДА НЕ

(заокружите/подвуците линијом један одговор)

Ако је одговор ДА напишите колико таквих група имате \_\_\_\_\_

**2.** Чиме се руководите у организовању рада у комбинованом одељењу (на пример, узраст, број ученика у групи, редовност похађања наставе, интересовања ученика, време реализације наставе, познавање језика, садржаји програма)?

---

---

---

---

**3.** Које облике рада најчешће примењујете у настави?

---

---

---

**4.** Које методе рада најчешће примењујете?

а) дијалошку

б) монолошку

в) демонстративну

г) илустративну

д) комбинујем више метода

ђ) \_\_\_\_\_

**5. Која наставна средства најчешће користите унастави?**

---

---

---

**6. Која је, по Вашем мишљењу најефикаснија врста наставе у околностима под којим Ви одржавате наставу?**

---

---

---

**7. Да ли пратите садржаје које ученици изучавају у редовној настави у швајцарској школи?**

ДА      НЕ      ПОНЕКАД

**8. Колико често правите корелацију између садржаја из редовне наставе и садржаја у Допунској настави?**

а) НИКАДА

б) РЕТКО

в) ПОВРЕМЕНО

г) ЧЕСТО

д) УВЕК

**9. Колико често правите тематске корелације између наставних предмета?**

а) НИКАДА

б) РЕТКО

в) ПОВРЕМЕНО

г) ЧЕСТО

д) УВЕК

**10.** Да ли примењујете интегративну наставу у Вашем раду?

ДА            НЕ

**11.** Које су, по Вашем мишљењу предности интегративне наставе?

---

---

---

---

**12.** Да ли се применом интегративне наставе могу побољшати постигнућа ученика у Допунској настави на српском језику?

ДА            НЕ

**13.** Који начин рада, у општем смислу, најефикасније утиче на постигнућа ученика из предмета Моја отаџбина?

---

---

---

---

---

**14.** Да ли се садржаји које ученици усвајају у редовним школама (земље у којој живе) могу повезати са садржајима предмета Моја отаџбина и нашим Наставним програмом. Ако могу, наведите неке области и садржаје.

---

---



---

---

**15.** На који начин најчешће обезбеђујете дидактички материјал за реализују наставе Моја отаџбина?

(заокружите /подвуците линијом један или више понуђених одговора):

- а) доносим из Србије,
- б) размењујем са колегама,
- в) израђујем сам/а,
- г) купујем у земљи домаћина,
- д) на неки други начин:

---

**16.** Који садржаји/области/ из предмета Моја отаџбина развијају највише интересовања код ученика?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**17.** Да ли ученици утичу на избор садржаја за реализацију? Наведите неке од садржаја?

---

---

---

---

---

---

## ПРИЛОГ 2

### Иницијални тест знања за ученике средњег узраста (од 4. до 6. разреда)

1. Упиши колико траје који временски период?

Недеља траје \_\_\_\_ дана.

Месец може да траје \_\_\_\_, \_\_\_\_, \_\_\_\_ или \_\_\_\_ дан.

Година има \_\_\_\_ месеци.

Проста година има \_\_\_\_ дана, а преступна \_\_\_\_ дана.

Деценија траје \_\_\_\_ година.

Век траје \_\_\_\_ година.

Миленијум траје \_\_\_\_ векова.

2. Којој великој заједници народа припадају Срби?

А) Келтима

Б) Словенима

В) Илирима

3. У ком веку су се Срби доселили на Балкан?

А) 7. веку

Б) 18. веку

В) 14. веку

4. Прва српска држава звала се \_\_\_\_\_. Њен први владар је био \_\_\_\_\_.

5. Заокружи ко од наведених владара не потиче из породице Немањић:

- A) Свети Сава
- Б) Вукан
- В) Стефан Првовенчани
- Г) Карађорђе

6. Ко је био први српски краљ?

- A) Лазар
- Б) Стефан
- В) Свети Сава

7. Заокружи називе цркава и манастира које су подигли Немањићи:

ОСТРОГ, СТУДЕНИЦА, РАВАНИЦА, ХИЛАНДАР, СВЕТА ПЕТКА, ЖИЧА.

8. Стефан Првовенчани се први оженио византијском принцезом и зато су га тако назвали.

ДА НЕ

9. Заокружи тачан одговор. Архиепископ је:

- A) поглавар српске цркве
- Б) владар
- В) председник

10. Повежи линијом тачне одговоре који су понуђени у другој колони:

- A) 1217. год. Аутокефалност – самосталност српске цркве
- Б) Два века Крунисан први српски краљ
- В) 1219. Немањићи су владали Србијом

### ПРИЛОГ 3

#### Кључ иницијалног теста знања за ученике средњег узраста (од 4. до 6. разреда)

Иницијални тест знања је имао 10 питања, са 22 могућа поена.

1. Упиши колико траје који временски период?

7

Недеља траје 7 дана.

1

Месец може да траје: 28, 29, 30 или 31 дан.

1

Година има 12 месеци.

1

Проста година има 365 дана, а преступна 366 дана.

1

Деценија траје 10 година.

1

Век траје 100 година.

1

Миленијум траје 10 векова.

1

2. Којој великој заједници народа припадају Срби?

1

Б) Словенима

3. У ком веку су се Срби доселили на Балкан?

1

А) 7. веку

4. Прва српска држава звала се **Рашка**. Њен први владар је био **Стефан Немања**.

2

5. Заокружи слово испред имена оне особе која не потиче из породице Немањић:

1

Г) Карађорђе

6. Ко је био први српски краљ?

1

Б) Стефан

7. Заокружи називе цркава и манастира које су подигли Немањићи:

4

**СТУДЕНИЦА, ХИЛАНДАР, РАВАНИЦА и ЖИЧА.**

8. Стефан Првовенчани се први оженио византијском принцезом и зато су га тако назвали.

**НЕ**

1

9. Заокружи тачан одговор. Архиепископ је:

1

**А) поглавар српске цркве**

10. Повежи линијом одговоре који су понуђени у другој колони:

3

А) 1217. год.	Аутокефалност – самосталност српске цркве
Б) Два века	Крунисан први српски крљ
В) 1219.	Немањићи су владали Србијом

## ПРИЛОГ 4

### Иницијални тест знања за ученике старијег узраста (7. и 8. разред)

1. Спој линијама тачне одговоре у колонама:

Блиска прошлост	ВЕК
Даља прошлост	ДАН, МЕСЕЦ, ГОДИНА
Далека прошлост	ДЕЦЕНИЈА

2. Турци су владали Србијом пет векова?

ДА НЕ

3. Објасни речи:

Кулук \_\_\_\_\_

Харач \_\_\_\_\_

Хајдук \_\_\_\_\_

4. Ко је био вођа Првог српског устанка?

А) Свети Сава

Б) Милош Обреновић

В) Карађорђе

5. Прва српски устанак је подигнут у \_\_\_\_\_, године \_\_\_\_\_.

6. Шта је „Данак у крви“?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. Заокружи називе места у којима су одигране најзначајније битке у Првом српском устанку:

БЕОГРАД, МИШАР, ЗЛАТИБОР, ДЕЛИГРАД, ИВАНКОВАЦ, ПРИЗРЕН, ЧЕГАР.

8. Хајдуци су били људи који су подржавали турску власт.

ДА НЕ

9. Из које песме су следећи стихови (заокружи тачан одговор):

*„О синови, моји соколови,  
не будите срца удовичка,  
но будите срца јуначкога,  
не одајте друга ниједнога,  
не одајте ви јатаке наше  
код који' смо зиме зимовали  
зимовали, благо остављали.“*

А) „Почетак буне против дахија“

Б) „Стари Вујадин“

В) „Мали Радојица“

10. Повежи линијом тачне одговоре који су понуђени у другој колони:

А) Јатаци                      Погрдан турски назив за сиромашан народ

Б) Раја                        Пријатељи, помагачи хајдука

В) Харамбаша                Вођа хајдука

## ПРИЛОГ 5

### Кључ иницијалног тест знања за ученике старијег узраста (7. и 8. разред)

Иницијални тест знања је имао 10 питања, са 21 могућим поеном.

1. Спој линијама тачне одговоре у колонама:

3

Блиска прошлост	—	БЕК
Даља прошлост	—	ДАН, МЕСЕЦ, ГОДИНА
Далека прошлост	—	ДЕЦЕНИЈА

2. Турци су владали Србијом пет векова?

1

ДА

3. Објасни речи:

3

Кулук – **бесплатан рад**

Харач – **порез**

Хајдук – **човек који се бори против Турака**

4. Ко је био вођа Првог српског устанка?

1

**В) Карађорђе**

5. Прва српски устанак је подигнут у **Орашцу**, године **1804**.

2

6. **Насилно одвођење српских дечака у Турску на преваспитавање, промену вере и обучавање за ратовање.**

2



7. Заокружи називе места у којима су одигране најзначајније битке у Првом српском устанку:

**МИШАР, ДЕЛИГРАД, ИВАНКОВАЦ, ЧЕГАР.**

4

8. Хајдуци су били људи који су подржавали турску власт.

**НЕ**

1

9. Из које песме су следећи стихови (заокружи тачан одговор):

**Б), „Стари Вујадин“**

1

10. Повежи линијом тачне одговоре који су понуђени у другој колони:

3

А) Јатаци ————— Погрдан турски назив за сиромашан народ  
Б) Раја ————— Пријатељи, помагачи хајдука

В) Харамбаша ————— Вођа хајдука

## ПРИЛОГ 6

### Финални тест знања за ученике средњег узраста (од 4. до 6. разреда)

1. Прва српска држава се звала:

А) Србија

Б) Рашка

В) Југославија

2. Стефан Немања је имао титулу великог жупана.

ДА НЕ

3. Главни град прве српске државе је био \_\_\_\_\_, а то је данас град \_\_\_\_\_.

4. Упиши бројеве испред имена владара по редоследу њихове владавине:

\_\_\_ Стефан Првовенчани

\_\_\_ цар Душан Силни

\_\_\_ Стефан Немања

\_\_\_ Урош Нејаки

5. Наведи 3 најзначајније заслуге Светог Саве?

---

---

---

6. Свети Сава је умро у :

А) Трнову – Бугарска

Б) Светој гори – Грчка

В) Расу – Рашка

7. Које године је српска црква добила самосталност?

---

8. Цар Душан је као и остали владари из лозе Немањића после смрти проглашен за свеца.

ДА НЕ

9. задужбина је:

А) црква или грађевина коју владар подиже за време свог живота

Б) фреска на зиду

В) када се неко задужи – дугује

10. Пронађи тачне одговоре, којим владарима наведеним у првој колони одговарају задужбине из друге колоне и повежи их линијом:

Стефан Првовенчани	Хиландар
Свети Сава и Стефан Немања	Грачаница
Краљ Владислав	Жича
Стефан Немања	Студеница
Краљ Милутин	Милешева

## ПРИЛОГ 7

### Кључ финалног теста знања за ученике средњег узраста (од 4. до 6. разреда)

Финални тест знања је имао 10 питања, са 40 могућих поена.

1. Прва српска држава се звала:

1

**Б) Рашка**

2. Стефан Немања је имао титулу великог жупана.

1

**ДА**

3. Главни град прве српске државе је био **Рас**, а то је данас град **Нови Пазар**.

4

4. Упиши бројеве испред имена владара по редоследу њихове владавине:

8

2 Стефан Првовенчани

3 цар Душан Силни

1 Стефан Немања

4 Урош Нејаки

5. Наведи 3 најзначајније заслуге Светог Саве?

6

**1. Отварао прве српске школе – први учитељ и просветитељ**

**2. Осамосталио српску цркву 1219. године, први архиепископ**

**3. Помирио завађену браћу и помогао да Стефан постане први српски краљ 1217. године**

6. Свети Сава је умро у :

2

**А)Трнову – Бугарска**

7. Које године је српска црква добила самосталност?

3

**1219. године српска црква је добила самосталност.**

8. Цар Душан је као и остали владари из лозе Немањића после смрти проглашен за свеца.

**НЕ**

2

9. Задужбина је:

3

**А) црква или грађевина коју владар подиже за време свог живота**

10. Пронађи тачне одговоре, којим владарима наведеним у првој колони одговарају задужбине из друге колоне и повежи их линијом:

Стефан Првовенчани	Хиландар
Свети Сава и Стефан Немања	Грачаница
Краљ Владислав	Жича
Стефан Немања	Студеница
Краљ Милутин	Милешева

10

## ПРИЛОГ 8

### Финални тест знања за ученике старијег узраста (7. и 8. разред)

1. Косовска битка се догодила \_\_\_\_\_ године. Српску војску је предводио \_\_\_\_\_, а турску \_\_\_\_\_.

2. Српски народ је под турском влашћу био изложен разним врстама насиља и обавезама. Наброј неке од њих.

---

---

---

---

3. \_\_\_\_\_, хајдучки састанак, \_\_\_\_\_ хајдучки растанак.

4. Из које песме потичу ови стихови:

*„Боже мили! Чуда великога! Кад се ћаше по земљи Србији,  
По Србији земљи да преврне, И да друга постане судија,  
Ту кнезови нису ради кавзи, Нит’ су ради Турци изјелице,  
Ал’ је рада сиротиња раја, Која глоба давати не може,  
Ни трпџи Турскога зулума.“*

А) „Почетак буне против дахија“

Б) „Бој на Косову“

В) „Хајдук Вељко“

5. Објасни „Сечу кнезова“.

---

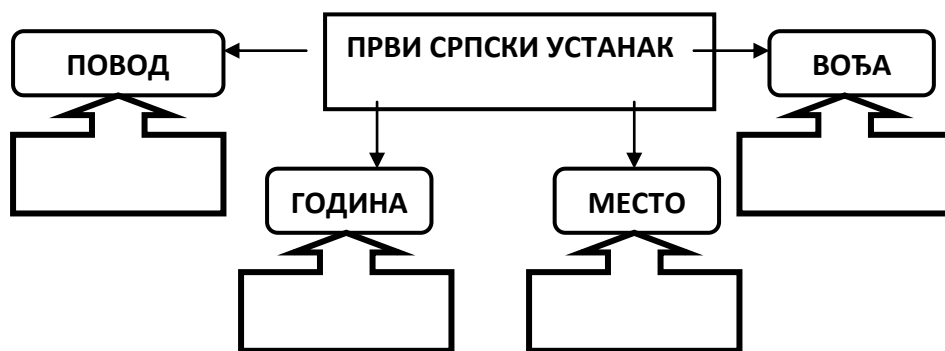
---

---

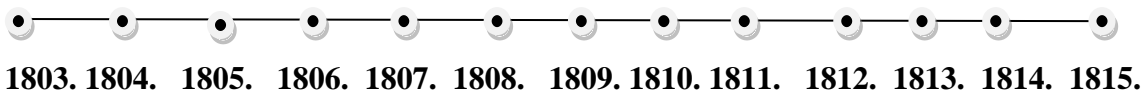
---

---

6. Попуни табелу:



7. Заокружи по датом редоследу године у којима су се одиграле следеће битке: на Иванковцу, Мишару, Делиграду и Чегру.



8. Највећа сеоба Срба била је крајем 17. века, под вођством патријарха Арсенија III Чарнојевића?

ДА НЕ

9. Када су Турци поново освојили Србију?

А) 1810. год.

Б) 1813. год.

В) 1815. год.

10. Ко је изговорио речи: „Ево мене, ето вас – рат Турцима!“?

А) Карађорђе

Б) Хајдук Вељко

В) Милош Обреновић



## ПРИЛОГ 9

### Кључ финалног тест знања за ученике старијег узраста (7. и 8. разред)

Финални тест знања је имао 10 питања, са 40 могућих поена.

1. Косовска битка се догодила **1389.** године. Српску војску је предводио кнез **Лазар**, а турску султан **Мурат**.

4

2. Бесплатан рад – кулук, харач, главница – порез у новцу и роби, „данак у крви“.

4

3. **Ђурђевдан** – хајдучки састанак, **Митровдан** – хајдучки растанак.

4

4. А) „Почетак буне против дахија“

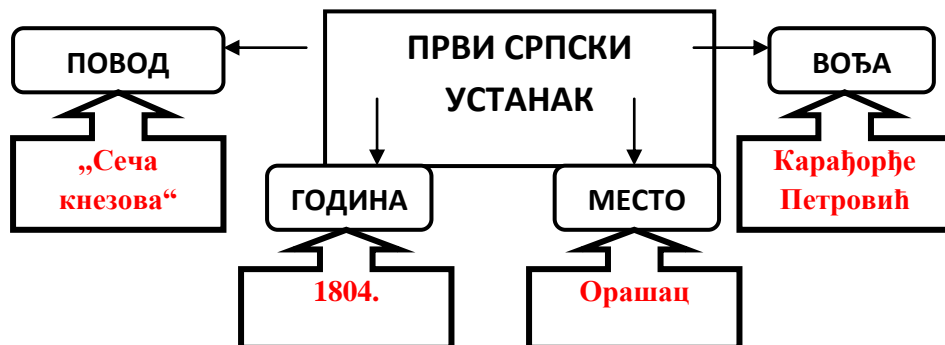
2

5. „Сеча кнезова“ – повод за избијање Првог српског устанка, када су Турци, сазнавши да се спрема устанак похватили и погубили многе угледне Србе.

2

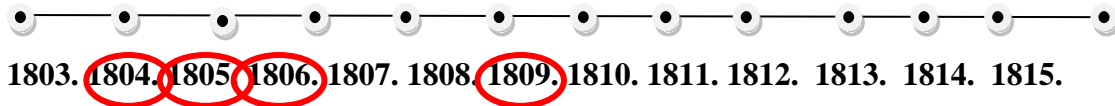
6. Попуни табелу:

8



7. Заокружи по датом редоследу године у којима су се одиграле следеће битке: на Иванковцу, Мишару, Делиграду и Чегру.

8



8. ДА

2

9. Б) 1813. год.

2

10. В) Милош Обреновић

2

## ПРИЛОГ 10

Табеларни приказ резултата са иницијалног теста ученика средње групе (од 4. до 6. разреда)

Максимални број бодова је 22.

Контролно одељење (К-1)

<b>N</b>	<b>Бодови</b>
1.	22
2.	22
3.	21
4.	21
5.	21
6.	20
7.	19
8.	19
9.	18
10.	18
11.	17
12.	17
13.	15
14.	15
15.	14
16.	14
17.	13
18.	10
19.	10
20.	9
21.	9
22.	8
23.	6
24.	5
25.	3

**Контролно одељење (К-2)**

<b>N</b>	<b>Бодови</b>
<b>1.</b>	<b>22</b>
<b>2.</b>	<b>22</b>
<b>3.</b>	<b>22</b>
<b>4.</b>	<b>20</b>
<b>5.</b>	<b>20</b>
<b>6.</b>	<b>19</b>
<b>7.</b>	<b>19</b>
<b>8.</b>	<b>18</b>
<b>9.</b>	<b>17</b>
<b>10.</b>	<b>17</b>
<b>11.</b>	<b>16</b>
<b>12.</b>	<b>15</b>
<b>13.</b>	<b>15</b>
<b>14.</b>	<b>14</b>
<b>15.</b>	<b>13</b>
<b>16.</b>	<b>13</b>
<b>17.</b>	<b>13</b>
<b>18.</b>	<b>12</b>
<b>19.</b>	<b>10</b>
<b>20.</b>	<b>10</b>
<b>21.</b>	<b>9</b>
<b>22.</b>	<b>9</b>
<b>23.</b>	<b>8</b>
<b>24.</b>	<b>5</b>
<b>25.</b>	<b>3</b>

**Експериментално одељење (Е-1)**

<b>N</b>	<b>Бодови</b>
<b>1.</b>	<b>22</b>
<b>2.</b>	<b>22</b>
<b>3.</b>	<b>21</b>
<b>4.</b>	<b>21</b>
<b>5.</b>	<b>20</b>
<b>6.</b>	<b>20</b>
<b>7.</b>	<b>19</b>
<b>8.</b>	<b>19</b>
<b>9.</b>	<b>18</b>
<b>10.</b>	<b>18</b>
<b>11.</b>	<b>16</b>
<b>12.</b>	<b>15</b>
<b>13.</b>	<b>15</b>
<b>14.</b>	<b>14</b>
<b>15.</b>	<b>12</b>
<b>16.</b>	<b>12</b>
<b>17.</b>	<b>10</b>
<b>18.</b>	<b>10</b>
<b>19.</b>	<b>9</b>
<b>20.</b>	<b>9</b>
<b>21.</b>	<b>7</b>
<b>22.</b>	<b>7</b>
<b>23.</b>	<b>5</b>
<b>24.</b>	<b>4</b>
<b>25.</b>	<b>3</b>

**Експериментално одељење (Е-2)**

<b>N</b>	<b>Бодови</b>
<b>1.</b>	<b>22</b>
<b>2.</b>	<b>22</b>
<b>3.</b>	<b>21</b>
<b>4.</b>	<b>21</b>
<b>5.</b>	<b>21</b>
<b>6.</b>	<b>20</b>
<b>7.</b>	<b>19</b>
<b>8.</b>	<b>19</b>
<b>9.</b>	<b>19</b>
<b>10.</b>	<b>18</b>
<b>11.</b>	<b>18</b>
<b>12.</b>	<b>17</b>
<b>13.</b>	<b>17</b>
<b>14.</b>	<b>16</b>
<b>15.</b>	<b>15</b>
<b>16.</b>	<b>14</b>
<b>17.</b>	<b>13</b>
<b>18.</b>	<b>12</b>
<b>19.</b>	<b>10</b>
<b>20.</b>	<b>9</b>
<b>21.</b>	<b>9</b>
<b>22.</b>	<b>7</b>
<b>23.</b>	<b>6</b>
<b>24.</b>	<b>5</b>
<b>25.</b>	<b>3</b>

## ПРИЛОГ 11

### Табеларни приказ резултата са финалног теста ученика средње групе (од 4. до 6. разреда)

Максималан број бодова је **40**.

#### Кључ за бодовање:

**0 – 8** недовољан (1)

**9 – 16** довољан (2)

**17 – 24** добар (3)

**25 – 32** врло добар (4)

**33 – 40** одличан (5)

#### Контролно одељење (К-1)

N	Бодови	Оцене
1.	40	5
2.	40	5
3.	36	5
4.	34	5
5.	34	5
6.	33	5
7.	33	5
8.	33	5
9.	29	4
10.	28	4
11.	25	4
12.	23	3
13.	23	3
14.	22	3
15.	18	3
16.	17	3
17.	17	3
18.	13	2
19.	13	2
20.	9	2
21.	9	2
22.	5	1
23.	5	1
24.	3	1
25.	3	1

**Контролно одељење (К-2)**

<b>N</b>	<b>Бодови</b>	<b>Оцене</b>
1.	40	5
2.	39	5
3.	38	5
4.	34	5
5.	34	5
6.	33	5
7.	31	4
8.	30	4
9.	28	4
10.	28	4
11.	25	4
12.	24	3
13.	23	3
14.	22	3
15.	22	3
16.	20	3
17.	18	3
18.	16	2
19.	15	2
20.	13	2
21.	10	2
22.	9	2
23.	7	1
24.	4	1
25.	4	1



Експериментално одељење (Е-1)

<b>N</b>	<b>Бодови</b>	<b>Оцене</b>
1.	40	5
2.	40	5
3.	40	5
4.	38	5
5.	38	5
6.	36	5
7.	35	5
8.	35	5
9.	34	5
10.	34	5
11.	33	5
12.	30	4
13.	28	4
14.	27	4
15.	25	4
16.	23	3
17.	22	3
18.	20	3
19.	18	3
20.	18	3
21.	14	2
22.	10	2
23.	9	2
24.	8	1
25.	8	1

Експериментално одељење (Е-2)

<b>N</b>	<b>Бодови</b>	<b>Оцене</b>
1.	40	5
2.	40	5
3.	38	5
4.	38	5
5.	37	5
6.	37	5
7.	35	5
8.	35	5
9.	34	5
10.	34	5
11.	33	5
12.	30	4
13.	28	4
14.	27	4
15.	25	4
16.	23	3
17.	22	3
18.	20	3
19.	18	3
20.	15	2
21.	14	2
22.	10	2
23.	9	2
24.	6	1
25.	6	1

**ПРИЛОГ 12****ДИСТРИБУЦИЈА РЕЗУЛТАТА СА СКАЛЕ ПРОЦЕНЕ ЗНАЊА ЗА МЛАЂИ УЗРАСНИ  
НИВО**

бодови (поени)	фреквенције	кумулативни %	з-скорови
0	2	2,0%	- 2,06
1	6	8,0%	- 1,80
2	2	10,0%	- 1,55
3	2	12,0%	- 1,29
4	2	14,0%	- 1,04
5	17	31,0%	- 0,78
6	7	38,0%	- 0,52
7	11	49,0%	- 0,27
8	6	55,0%	- 0,01
9	7	62,0%	+ 0,24
10	2	64,0%	+ 0,50
11	8	72,0%	+ 0,75
12	14	86,0%	+ 1,01
13	6	92,0%	+ 1,26
14	8	100,0%	+ 1,52

### ПРИЛОГ 13

Табеларни приказ резултата са иницијалног теста ученика старије групе (од 7. до 8. разреда)

Максимални број бодова је 21.

#### Контролно одељење (К-1)

<b>N</b>	<b>Бодови</b>
1.	21
2.	21
3.	20
4.	20
5.	20
6.	20
7.	19
8.	18
9.	18
10.	18
11.	17
12.	17
13.	15
14.	15
15.	14
16.	14
17.	13
18.	10
19.	10
20.	9
21.	9
22.	8
23.	5
24.	3
25.	2

**Контролно одељење (К-2)**

<b>N</b>	<b>Бодови</b>
<b>1.</b>	<b>21</b>
<b>2.</b>	<b>21</b>
<b>3.</b>	<b>21</b>
<b>4.</b>	<b>20</b>
<b>5.</b>	<b>20</b>
<b>6.</b>	<b>19</b>
<b>7.</b>	<b>19</b>
<b>8.</b>	<b>18</b>
<b>9.</b>	<b>17</b>
<b>10.</b>	<b>17</b>
<b>11.</b>	<b>16</b>
<b>12.</b>	<b>15</b>
<b>13.</b>	<b>15</b>
<b>14.</b>	<b>14</b>
<b>15.</b>	<b>13</b>
<b>16.</b>	<b>13</b>
<b>17.</b>	<b>13</b>
<b>18.</b>	<b>12</b>
<b>19.</b>	<b>10</b>
<b>20.</b>	<b>9</b>
<b>21.</b>	<b>9</b>
<b>22.</b>	<b>8</b>
<b>23.</b>	<b>7</b>
<b>24.</b>	<b>5</b>
<b>25.</b>	<b>2</b>

**Експериментално одељење (Е-1)**

<b>N</b>	<b>Бодови</b>
<b>1.</b>	<b>21</b>
<b>2.</b>	<b>21</b>
<b>3.</b>	<b>20</b>
<b>4.</b>	<b>20</b>
<b>5.</b>	<b>20</b>
<b>6.</b>	<b>19</b>
<b>7.</b>	<b>19</b>
<b>8.</b>	<b>18</b>
<b>9.</b>	<b>17</b>
<b>10.</b>	<b>17</b>
<b>11.</b>	<b>15</b>
<b>12.</b>	<b>14</b>
<b>13.</b>	<b>14</b>
<b>14.</b>	<b>13</b>
<b>15.</b>	<b>12</b>
<b>16.</b>	<b>11</b>
<b>17.</b>	<b>11</b>
<b>18.</b>	<b>10</b>
<b>19.</b>	<b>10</b>
<b>20.</b>	<b>9</b>
<b>21.</b>	<b>7</b>
<b>22.</b>	<b>7</b>
<b>23.</b>	<b>6</b>
<b>24.</b>	<b>4</b>
<b>25.</b>	<b>2</b>

**Експериментално одељење (Е-2)**

<b>N</b>	<b>Бодови</b>
<b>1.</b>	<b>21</b>
<b>2.</b>	<b>21</b>
<b>3.</b>	<b>20</b>
<b>4.</b>	<b>20</b>
<b>5.</b>	<b>20</b>
<b>6.</b>	<b>20</b>
<b>7.</b>	<b>19</b>
<b>8.</b>	<b>19</b>
<b>9.</b>	<b>19</b>
<b>10.</b>	<b>18</b>
<b>11.</b>	<b>18</b>
<b>12.</b>	<b>17</b>
<b>13.</b>	<b>17</b>
<b>14.</b>	<b>15</b>
<b>15.</b>	<b>14</b>
<b>16.</b>	<b>14</b>
<b>17.</b>	<b>13</b>
<b>18.</b>	<b>12</b>
<b>19.</b>	<b>10</b>
<b>20.</b>	<b>9</b>
<b>21.</b>	<b>7</b>
<b>22.</b>	<b>7</b>
<b>23.</b>	<b>5</b>
<b>24.</b>	<b>5</b>
<b>25.</b>	<b>2</b>

## ПРИЛОГ 14

### Табеларни приказ резултата са финалног теста ученика старије групе (од 7. до 8. разреда)

Максималан број бодова је 40.

#### Кључ за бодовање:

0 – 8        недовољан (1)

9 – 16       довољан (2)

17 – 24      добар (3)

25 – 32      врло добар (4)

33 – 40      одличан (5)

#### Контролно одељење (К-1)

N	Бодови	Оцене
1.	40	5
2.	38	5
3.	37	5
4.	34	5
5.	34	5
6.	33	5
7.	33	5
8.	31	4
9.	29	4
10.	28	4
11.	25	4
12.	23	3
13.	23	3
14.	22	3
15.	18	3
16.	17	3
17.	16	2
18.	13	2
19.	13	2
20.	9	2
21.	8	1
22.	5	1
23.	5	1
24.	3	1
25.	3	1



**Контролно одељење (К-2)**

<b>N</b>	<b>Бодови</b>	<b>Оцене</b>
1.	40	5
2.	40	5
3.	36	5
4.	36	5
5.	35	5
6.	34	5
7.	33	4
8.	30	4
9.	27	4
10.	26	4
11.	25	4
12.	22	3
13.	22	3
14.	20	3
15.	18	3
16.	15	2
17.	14	2
18.	12	2
19.	12	2
20.	10	2
21.	8	1
22.	6	1
23.	6	1
24.	4	1
25.	4	1

Експериментално одељење (Е-1)

<b>N</b>	<b>Бодови</b>	<b>Оцене</b>
1.	40	5
2.	40	5
3.	40	5
4.	39	5
5.	38	5
6.	38	5
7.	36	5
8.	35	5
9.	35	5
10.	34	5
11.	32	4
12.	32	4
13.	30	4
14.	30	4
15.	28	4
16.	25	4
17.	22	3
18.	20	3
19.	18	3
20.	16	3
21.	14	2
22.	10	2
23.	9	2
24.	6	1
25.	4	1

Експериментално одељење (Е-2)

<b>N</b>	<b>Бодови</b>	<b>Оцене</b>
1.	40	5
2.	40	5
3.	38	5
4.	38	5
5.	37	5
6.	37	5
7.	35	5
8.	35	5
9.	34	5
10.	34	5
11.	33	5
12.	30	4
13.	28	4
14.	27	4
15.	25	4
16.	23	3
17.	22	3
18.	20	3
19.	18	3
20.	18	3
21.	14	2
22.	10	2
23.	8	1
24.	6	1
25.	6	1

## ПРИЛОГ 15

### ДИСТРИБУЦИЈА РЕЗУЛТАТА СА СКАЛЕ ПРОЦЕНЕ ЗНАЊА ЗА СТАРИЈИ УЗРАСНИ НИВО

бодови (поени)	фреквенције	кумулативни %	з-скорови
2	3	3,0%	- 1,65
3	9	12,0%	- 1,44
4	7	19,0%	- 1,23
5	8	27,0%	- 1,02
6	4	31,0%	- 0,82
7	5	36,0%	- 0,61
8	7	43,0%	- 0,40
9	4	47,0%	- 0,19
10	2	49,0%	+ 0,17
11	5	54,0%	+ 0,22
12	10	64,0%	+ 0,43
13	3	67,0%	+ 0,64
14	12	79,0%	+ 0,85
15	6	85,0%	+ 1,06
16	7	92,0%	+ 1,27
17	8	100,0%	+ 1,47

Приликом тумачења коефицијената корелације потребно је навести следеће:

- 1) врсту коефицијента корелације
- 2) предзнак коефицијента. корелације (– или +), што указује на врсту повезаности
- 3) вредност коефицијента корелације, што указује на висину повезаности између варијабли, и то :

од 0.00 до 0.20 = занемарљива повезаност

од 0.21 до 0.40 = низак степен повезаности

од 0.41 до 0.60 = средњи степен повезаности

од 0.61 до 0.80 = висок степен повезаности

од 0.81 до 1.00 = веома висок степен повезаности

4) значајност коефицијента корелације, што говори о поузданости претходно изнетих закључака.

Вредност т-теста указује на степен поузданости, а разлика између АС о томе колико се групе испитаника међусобно разликују (на скали распона од–до).

Вредност хи-квадрата и његова значајност се односе на поузданост, а разлике између процената говоре о томе колико се групе међусобно разликују.

## **ПРИЛОГ 16**

### **ПРИПРЕМЕ ЗА ЧАСОВЕ ИНТЕГРАТИВНЕ НАСТАВЕ**

**Предмет:** Моја отаџбина Србија, српски језик, музичка култура,  
ликовна култура

**Разред:** IV–VI

**Наставна јединица/тема:** Србија у доба Немањића

**Циљ и задаци часа:** Проширивање знања из Природе и друштва

\*\* да ученици усвоје и прошире основна знања о животу династије Немањића и становништва Србије тога доба,

\*\* да схвате околности живљења у то доба,

\*\* да усвоје и прошире нове термине који се односе на  
тај период.

**Циљ часа је:** Упознати се са прошлошћу српског народа у време владавине династије Немањића и утврђивање савладаног градива из српског језика, ликовне културе и музичке културе кроз интеграцију из различитих наставних предмета где се свим предметима посвећује иста пажња.

**Тип часа :** обрада/утврђивање

**Наставне методе:** Монолошка, демонстративна, истраживачка, текстуална, метода писаних радова, метода излагања, кооперативна,

**Наставна средства:** пројектор, кратки филмови, презентације, панои, уџбеници, фотографије, интернет

**Облици рада:** индивидуални, фронтални, групни

**Специјални облик наставе:** Интегративно учење (повезивање наставе тематском целином у једно, обухватањем више предмета)

**Трајање часа:** 90 минута/ (3 месеца)

## **ВРЕМЕНСКА АРТИКУЛАЦИЈА ЧАСА:**

Уводни део: око 30 минута

Главни део: око 30 минута

Завршни део: око 30 минута

### **Уводни део часа:**

- Неко од ученика на историјској карти показује простор Србије у доба Немањића
- 2–3 ученика ће навести најважније српске владаре и време у коме су они владали
- Приказати презентацију у Power Point –и како би се ученици укратко упознали са градивом које је потребно усвојити
- Најавити наставну тему и истаћи циљ часова: **Србија у доба Немањића**
- Поделити ученике у групе

Ученици су подељени у групе: пет група чине ученици за предмет Моја отаџбина Србија, а по једну групу чине ученици за српски језик, ликовну и музичку културу.

### **Група за предмет Моја отаџбина Србија(пет група)**

Као материјал за рад свака група ће имати изабране текстове, фотографије, папир, оловке, фломастере.

Свака група ће имати унапред припремљен пано за уписивање кључних појмова који ће излагати на крају главног дела.

Групе за српски језик, ликовну и музичку културу имају задатке на листићима

### **Главни део часа:**

- \*\* ученици раде своје задатке у групама
- \*\* наставник помаже и надгледа рад
- \*\* давање додатних инструктура тамо где је потребно
- \*\* ученици сарађују и траже објашњење ако има нејасноћа
- \*\* ако нека група заврши пре, прикључити их групи за музичку културу.

### **Завршни део часа:**

Презентација ученика – групе излажу

### **ЗАДАЦИ ЗА УЧЕНИКЕ**

#### **Српски језик**

- Слушање текста „Најбоље задужбине“, „Свети Сава“ и легенде о Светом Сави
- Исказивање доживљавања, утисака, размишљања.
- Локализовање текста у временске, друштвено – историјске оквире.
- Тумачење и анализа текста
- Уочавање поруке текста
- Карактеризација књижевног лика
- Посетити интернет презентацију о задужбинама Немањића  
<http://www.zaduzbine-nemanjica.rs/>.

#### **Моја отаџбина Србија**

- Упознавање појединих личности и догађаја из периода владавине Немањића.
- Формирање група на основу препознавања особина и везивање истих за одређену личност



- Рад на задацима:
  1. група – Сагледавање начина живота Срба у доба Немањића
  2. група – Оријентисање на ленти времена (сагледавање појединих догађаја и одређивање њиховог редоследа)
  3. група – Процењивање друштвених прилика (позитивни аспекти) у држави Немањића
  4. група – Процењивање друштвених прилика (негативни аспекти) у држави Немањића
  5. група – Осмишљавање квиза из дате области
- Извештавање и презентација решења задатака

### **Ликовна и музичка култура**

- Ученицима пустити презентацију и поделити фотографије на којима се може видети одежда из доба Немањића
- Осмишљавање скице костима
- Исецање
- Распоређивање фигура
- Лепљење
- Пронаћи на интернету музику средњовековне Србије и уочити који су инструменти најзаступљенији (указати на значај појења у српској музици) Посетити интернет странице нпр. <http://www.narodnimuzej.rs/code/navigate.php?Id=8>  
<https://www.youtube.com/watch?v=P2wTh80skuI>
- Изражавање ставова о заједничком делу и активностима на часу.

## ПРИЛОГ 17

### ПРИПРЕМЕ ЗА ЧАСОВЕ ИНТЕГРАТИВНЕ НАСТАВЕ

**Предмет:** Моја отаџбина Србија, српски језик, музичка култура,  
ликовна култура

**Разред:** VII–VIII

**Наставна јединица:** Основа часа је наставна јединица из предмета Србија моја отаџбина

#### **Срби под Турском влашћу – Први српски устанак**

**Циљ и задаци часа:** Проширивање знања из предмета Србија моја отаџбина

- Сагледавање друштвених збивања у Србији у периоду владавине Турака
- Упознавање појединих догађаја и личности из прошлости Србије.
- Одређивање редоследа значајних догађаја из националне прошлости.
- Увиђање узрочно-последичних веза између догађаја из прошлости.

**Циљ часа је:** Упознати се са прошлошћу српског народа у периоду владавине Турака – незадовољство српског народа и подизање Првог српског устанка

кроз интеграцију из различитих наставних предмета где се свим предметима посвећује иста пажња.

**Тип часа:** обрада/утврђивање

**Наставне методе:** Монолошка, демонстративна, истраживачка, текстуална, метода писаних радова, метода излагања, кооперативна.

**Наставна средства:** пројектор, панои, фотографије, интернет, текстови из уџбеника и друге литературе

**Облици рада:** индивидуални, фронтални, групни

**Специјални облик наставе:** Интегративно учење (повезивање наставе тематском целином у једно, обухватањем више предмета)

**Трајање** : 90 минута/ 3 месеца

## **ВРЕМЕНСКА АРТИКУЛАЦИЈА ЧАСА:**

Уводни део: око 20 минута

Главни део: око 40 минута

Завршни део: око 30 минута

### **Уводни део часа:**

Час започети одломком из народне песме „Почетак буне против дахија“ са интернет странице

**<https://www.youtube.com/watch?v=V-K3YWoblPI>**

- Послушати песму „Јаничар“ у извођењу Предрага Цунета Гојковића (може се наћи на YOUTUBE каналу **<https://www.youtube.com/watch?v=E1EFelvSb3s>**)
- Разговор са ученицима о овим песмама, утисцима које оне износе
- Најава наставне јединице : **Први српски устанак**
- Подела ученике на групе: група за историју и географију, српски језик, ликовну и музичку културу

Као материјал за рад свака група ће имати изабране текстове, фотографије, папир, оловке, фломастере.

Свака група ће имати унапред припремљен пано за уписивање кључних појмова који ће излагати на крају главног дела.

### **Главни део часа:**

**\*\*** ученици раде своје задатке у групама

**\*\*** наставник помаже и надгледа рад

- \*\* давање додатних инструктора тамо где је потребно
- \*\* ученици сарађују и траже објашњење ако има нејасноћа
- \*\* ако нека група заврши пре, прикључити их групи за музичку културу.

### **Завршни део часа:**

Презентација ученика – групе излажу

## **ЗАДАЦИ ЗА УЧЕНИКЕ**

### **СРПСКИ ЈЕЗИК**

- Ученицима дати унапред задатак да пронађу или им припремити више различитих текстова у контексту са темом („Почетак буне против дахија“, „Бој на Мишару“, „Устанак кнеза Милоша на Турке“, Житије ајдук Вељка Петровића“, „Карађорђе“)
- Исказивање доживљавања, утисака, размишљања.
- Локализовање текста у временске, друштвено – историјске оквире.
- Тумачење и анализа текстова
- Уочавање поруке текстова
- Карактеризација књижевних ликова
- Направити пано на коме ће се наћи делови текстова, најважнији ликови – историјске личности, историјски догађаји

### **ИСТОРИЈА И ГЕОГРАФИЈА – СРБИЈА МОЈА ОТАЏБИНА**

- Истраживачки рад ученика усмерити на проучавање материјала који обухватају:
- **Прилике у Србији пре избијања устанка (рат између Аустрије и Османског царства)**
- **Београдски пашалук (границе, живот људи тога доба)**
- **Војне формације (појам фрајкора – српски добровољци)**
- **Дахије на власти (сеча кнезова, јаничари, намети)**
- **Почетак и крај Првог српског устанка**
- **Значајне битке (Иванковац, Мишар, Делиград, Чегар)**

- На паноу издвојити најважније тезе у вези са задатом темом

### **ЛИКОВНА КУЛТУРА И МУЗИЧКА КУЛТУРА**

- Одслушати део песме „Хајдучка освета“ гуслара Славка Јекнића  
<https://www.youtube.com/watch?v=rITcIde5Nts>
- Гусле као народни српски инструмент
- Песништво и значај Филипа Вишњића

Одабрати фотографије и направити Power Point презентацију значајних историјских личности и догађаја из Првог српског устанка (Ђорђе Петровић – Карађорђе, Филип Вишњић, Вук Караџић, Вељко Петровић, прота Матеја Ненадовић, Београдски пашалук, Ћеле-кула)

## БИОГРАФИЈА

Мр Мишко Јовановић, рођен је 15. 10. 1973. године у Аранђеловцу, где је завршио основну школу. Након тога је уписао Педагошку академију у Ужицу, коју је завршио 1994. године, а исте године је уписао и Учитељски факултет у Београду у првој генерацији, који је са успехом завршио 1997. године. Дипломирао је 21. октобра са оценом (10) из предмета Методика наставе природе и друштва, као први студент у генерацији са претходно завршеном Педагошком академијом, који је дипломирао из овог предмета.

Од 1. фебруара 1995. године запослен је у Основној школи „Свети Сава” у Аранђеловцу, у којој постиже запажене резултате у педагошко-образовном раду.

У периоду од 1995. до 2000. год. радио је као аутор и водитељ дечјих емисија на локалним телевизијама „Сунце” и „Шумадија”.

Године 2003. уписује магистарске студије на Учитељском факултету у Београду, смер Методика наставе природе и друштва, које је са успехом завршио 2006. године са просечном оценом (9,50).

Током магистарских студија написао је више стручних радова на матерњем и енглеском језику, од којих су неки радови и објављени у познатим педагошким часописима и зборницима.

На Учитељском факултету у Београду одбранио је 14. октобра 2006. године магистарску тезу „Улога музеја у процесу упознавања ученика са прошлошћу” и стекао звање магистра дидактичко-методичких наука.

Након стицања звања магистра дидактичко-методичких наука, наставља стручно усавршавање објављивањем научних и стручних радова.

Од школске 2006/2007. године ангажован је у Допунској настави на српском језику у Швајцарској (Цирих), решењем Министарства просвете, науке и технолошког развоја, у којој постиже запажене резултате у разним наставним и

ваннаставним активностима и осваја самостално и са својим ученицима многобројна признања и награде у земљи и иностранству.

Оснивач је и редитељ првог Дечјег позоришта „Звезда” у Цириху, а бави се и писањем поезије и новинарством (дописник РТС-а и „Просветног прегледа”).

Школске 2015/2016. године именован је, у име Министарства просвете, науке и технолошког развоја, за руководиоца и председника Актива наставника (координатор за Швајцарску).

Говори енглески и немачки језик, а ангажован је и у две швајцарске школе језика као професор српског језика за странце. У кантону Цирих је укључен у многе пројекте које организују педагошке просветне власти Швајцарске (представник Србије у педагошкој комисији града Цириха).



## ИЗЈАВА О АУТОРСТВУ

Изјављујем да је докторска дисертација, под насловом

**„УТИЦАЈ ИНТЕГРАТИВНЕ НАСТАВЕ НА ПОСТИГНУЋА УЧЕНИКА У  
НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА У ДИЈАСПОРИ“**

која је одбрањена на Педгошком факултету Универзитета у Нишу:

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да ову дисертацију, ни у целини, нити у деловима, нисам пријављивао/ла на другим факултетима, нити универзитетима;
- да нисам повредио/ла ауторска права, нити злоупотребио/ла интелектуалну својину других лица.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци, који су у вези са ауторством и добијањем академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада, и то у каталогу Библиотеке, Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Нишу, као и у публикацијама Универзитета у Нишу.

У Нишу, 03.06.2016.

Потпис аутора дисертације:

*Мишко Р. Јовановић*

---

Др Мишко Р. Јовановић





## **ИЗЈАВА О ИСТОВЕТНОСТИ ЕЛЕКТРОНСКОГ И ШТАМПАНОГ ОБЛИКА ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ**

Наслов дисертације:

**„УТИЦАЈ ИНТЕГРАТИВНЕ НАСТАВЕ НА ПОСТИГНУЋА УЧЕНИКА У  
НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА У ДИЈАСПОРИ“**

Изјављујем да је електронски облик моје докторске дисертације, коју сам предао/ла за уношење у **Дигитални репозиторијум Универзитета у Нишу**, истоветан штампаном облику.

У Нишу, 03.06.2016.

Потпис аутора дисертације:

*Мишко Р. Јовановић*

---

Др Мишко Р. Јовановић



## ИЗЈАВА О КОРИШЋЕЊУ

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Никола Тесла“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Нишу унесе моју докторску дисертацију, под насловом:

### **„УТИЦАЈ ИНТЕГРАТИВНЕ НАСТАВЕ НА ПОСТИГЊУЋА УЧЕНИКА У НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА У ДИЈАСПОРИ“**

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском облику, погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију, унету у Дигитални репозиторијум Универзитета у Нишу, могу користити сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons), за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство (CC BY)
2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде (CC BY-NC-ND)
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)
5. Ауторство – без прераде (CC BY-ND)
6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

У Нишу, 03.06.2016.

Потпис аутора дисертације:

*Мишко Р. Јовановић*

Др Мишко Р. Јовановић