



Зборник Института за педагошка истраживања

Година 57 • Број 2 • Децембар 2025 • 253–268

УДК: 37.091.3::811.133.1

37.091.321

81'243:159.953.5

Примљено 5.5.2025; прихваћено 2.12.2025.

ISSN 0579-6431

ISSN 1820-9270 (Online)

DOI: 10.2298/ZIPI2502253B

Оригинални научни рад

УВОДНИ ДЕО ЧАСА ФРАНЦУСКОГ ЈЕЗИКА: ПИСАНЕ ПРИПРЕМЕ НА ИСПИТУ ЗА ЛИЦЕНЦУ*

Јелена Бакалуца** • ORCID: 0000-0002-5922-328X

Универзитет у Београду – Филолошки факултет, Београд, Србија

АПСТРАКТ

Уводни део часа страног језика има кључну педагошку функцију: он подстиче ученикову мотивацију, активира претходна знања, припрема га за комплексније задатке и охрабрује да учествује у раду. Циљ овог рада је да се утврди које активности наставници француског језика у Србији користе у уводном делу часа у писаним припремама за лиценцу, те у којој мери њихови избори одражавају њихово разумевање савремених глотодидактичких принципа. Истраживање се заснива на анализи садржаја четрдесет девет припрема основношколских и средњошколских наставника. Резултати потврђују ранија истраживања која указују на то да се тематска сензибилизација и мотивација често прескачу, као и да се ученици недовољно емоционално активирају. Такође, налази упућују на раскорак између предлога који су дати у литератури и наставне праксе, посебно у основној школи: у припремама доминирају ритуализоване размене, а занемарени су разговори о циљу, исходима и задацима (метакогнитивне стратегије), као и употреба табле; посебно су маргинализоване креативне и кооперативне активности, попут игре и „мождане олује“. Закључци указују на потребу за систематичнијим приступом планирању уводног дела часа француског језика као страног током обуке наставника. Такође, потребно је дати више примера добре праксе и већу подршку кандидатима који припремају испит за лиценцу.

Кључне речи:

уводни део часа, француски као страни језик, писана припрема за час, испит за лиценцу.

* Цитирати овај чланак на следећи начин: Bakaluca, J. (2025). Uvodni deo časa francuskog jezika: pisane pripreme na ispitu za licencu. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 57(2), 253–268. DOI: 10.2298/ZIPI2502253B.

** Мејл: jelena.bakaluca@fil.bg.ac.rs

УВОД

Час страног језика састоји се од неколико етапа, чији број у савременој глотодидактичкој литератури варира од четири (Develotte, 1996) до пет (Braјović, 2021; Defays, 2018; Durbaba, 2011; Mikić, 2008; Robert et al., 2011) или шест (Končarević, 2018; Weiss, 2002). Традиционална артикулација часа подразумева поделу на увод, средишњи/главни и завршни део (Končarević, 2018; Stančić, 2023). Прва етапа – уводни део часа (Durbaba, 2011; Končarević, 2018; Mikić, 2008), односно сензибилизација или мотивација (Braјović, 2021; Robert i sar., 2011; Weiss, 2002) омогућава упознавање са садржајем и припремање ученика за учење. Припремање ученика је изузетно важно и не би требало да буде изостављено. Ипак, етапа тематске сензибилизације понекад се прескаче, на шта указују резултати истраживања које су реализовали студенти француског језика Филолошког факултета, Универзитета у Београду, од 2021. до 2023. године, применивши упитник (Bakaluca, 2024). Наиме, „мотивација у почетној фази наставне целине често се занемарује због устаљене праксе и традиционалистичког приступа“, запажа Микић (2008: 31). Станчић анализира двадесет једну припрему за час преузету са Фејсбук групе „Испит за лиценцу“, од којих су три писане за час страног језика (не и француског), а пет за српски језик, и у уводном делу часа у само две припреме проналази активности „чији је фокус на томе да емоционално активирају ученике, активирају њихова предзнања која нису нужно школског карактера, подстакну њихову радозналост” (Stančić, 2023: 175). Ови подаци подстакли су нас да истражимо како се одвија уводни део часа француског језика у школама у Републици Србији, како бисмо добијене резултате упоредили са досадашњим запажањима истраживача, односно предложили смернице за образовање наставника, иницијално и континуирано. Сматрамо да је увид у ову тему важан, посебно ако се узме у обзир опадање интересовања ученика за учење француског језика.

Даље у тексту, представићемо теоријске основе и методологију истраживања, а затим анализу писаних припрема за час наставника који су полагали испит за лиценцу за наставнике француског језика. Оквир анализе чинили су радови из области глотодидактике и неуронаука. Припреме чине писани део испита којим се проверава оспособљеност приправника за професију наставник. На основу члана 16 *Правилника о дозволи за рад*

наставника, васпитача и стручних сарадника за припрему часа и писање припреме кандидат има три дана, а припрема може да износи до две стране писаног текста. Образац за писање припреме није дат. У завршном поглављу даћемо закључке који би се могли искористити у образовању наставника и наставној пракси.

Теоријске основе истраживања

У савременој теорији учења и наставе страних језика, у радовима који се тичу „принципа и процеса учења”, све је чешће позивање на резултате истраживања из неуронауке, когнитивне психологије и неуропсихологије, „које тренутно бележе брз раст”, наводи Дефајс (Defays, 2018: 219–220). Због тога се у овом тексту ослањамо на радове два франкофона професора, савремене неуронаучнике и когнитивне психологе из Француске и Квебека, у којима проналазимо битне елементе за наше истраживање и одвијање уводног дела часа. Дехан говори о четири стуба учења, који су „неопходни за наше менталне конструкције” (Dehaene, 2018: 207): пажња, активно ангажовање, које у основи има радозналост, тражење повратне информације, како би се откриле грешке и понављање наученог, које води стварању аутоматизама. Уколико наставник успе да покрене ове четири функције код ученика, убрзаће и поспешити учење, истиче Дехан (Dehaene, 2018), а „највећи таленат наставника” препознаје се у способности да побуди и каналише пажњу ученика (Dehaene, 2018: 212–213). Слично наводи и Масон, с тим што он говори о седам неуроедукативних принципа: активирање неурона везаних за циљано учење, активирање неурона у више наврата, вежбање призивања из памћења (*l'entraînement à la récupération en mémoire*),¹ објашњавање, распоређивање и проређивање активирања неурона, максимално тражење повратне информације, неговање динамичког стања духа (Masson, 2020). Масон наглашава важност активирања неурона везаних за циљано учење, улагањем напора у присећање елемената који су већ изучавани, што се постиже одговарањем на постављана питања: „Да би се ефикасно активирао мозак, углавном треба дати предност активностима учења током којих ученик треба да буде активан и да продукује одговор” (Masson, 2020: 227).

¹ Масон на следећи начин објашњава овај принцип: „Вежбање призивања из памћења (*retrieval practice*) састоји се у томе да се знање више пута призове из памћења, односно да се уложи напор да се нечега поново сетимо” (Masson, 2020: 67).

У савременој глотодидактичкој литератури предлози за активности на почетку часа у складу су са препорукама неуронаучника (Braјовић, 2021; Копчаревић, 2018; Микић, 2008; Šotra, 2010): а) провера домаћег задатка (кад ученик добија повратну информацију о раду), односно подсећање на претходну етапу рада (понављање наученог); б) подстицање заинтересованости, радозналости и пажње ученика („динамичког стања духа”); в) покретање њихових претходних знања, општих и лексичких, односно сензибилизација за садржај о којем ће бити речи; г) јасно формулисање исхода часа, односно очекивања од ученика, што доприноси бољем учењу (Dehaene, 2018), чиме се уједно представљају елементи који ће бити вредновани у последњој етапи часа, то јест склапа се с ученицима дидактички „уговор”. У уводном делу часа успоставља се контакт, „развија се лед” (Braјовић, 2021: 56), „ствара се повољна психолошка клима за рад” (Копчаревић, 2018: 303) и постављају се основе онога што ће се учити. Микић примећује да се у овој фази часа настоје ангажовати „пре свега опште компетенције”, међу којима посебан значај имају општа и социокултурна знања: „Током најаве теме и садржаја наставне целине ученици примењују знања стечена из других школских предмета (историја, географија, биологија) и личним искуством (путовања, разговори, књиге, медији)” (Микић, 2008: 31). Како би ученици били ангажовани, глотодидактичари наводе да је могуће користити интригантни наслов, игру, анегдоту, цртеж или вођени разговор на тему која ће се појавити у основном документу часа, неку слику, реч или питање, односно активност „мождане олује“ (*brainstorming*) или слободних асоцијација (Braјовић, 2021; Суџ & Груса, 2013; Копчаревић, 2018; Микић, 2008; Šotra, 2010). Ову активност Дурбаба назива асоциограмом, који подразумева и употребу табле, која „и данас – у ери многих других, чак и веома софистицираних медија – представља једно од најчешће коришћених наставних средстава” (Reinfried, 2003, према: Durbaba, 2011: 144).

У намери да добијемо што потпунију слику стања у Србији, кад је реч о уводном делу часа страног/француског језика, претражили смо програме за основну школу (од петог до осмог разреда) и за гимназије, тачније одељак „Упутства за дидактичко-методичко остваривање програма”. Препорука за уводни део часа нема, али пронашли смо, у програмима за гимназије, једну активност која одговара „можданој олуји”, препоручену у одељку „Разумевање говора”, „Пре слушања”: „Покушао/ла сам да се присетим што је могуће већег

броја речи у вези са темом о којој ће бити говора” (Pravilnik o Planu i programu nastave i učenja za gimnaziju, 2020: 69, 141, 284, 381, 481, 505, 673, 695).

■ МЕТОД

Предмет овог квалитативног истраживања представља анализа уводног дела часа у корпусу писаних припрема наставника који су полагали испит за лиценцу за наставнике француског језика. Истраживање обухвата врсте активности, њихову функцију и начин извођења (наставна средства, облици рада). Циљ је испитати које типове активности наставници француског језика користе у уводном делу часа и у којој мери оне одражавају разумевање глотодидактичких принципа и савремених приступа учењу усмерених на ученика.

У истраживању су анализиране све припреме са испита одржаних од 31. октобра 2022. до 22. маја 2024. године. Реч је о укупно 49 припрема, 38 са испита у основној школи и 11 са испита у средњој школи, и то 39 за часове обраде и 10 за друге типове часа. Корпус је прикупљен тако што смо на самом испиту узели примерак припреме од свих кандидата које је Министарство просвете позвало на испит, тако да на диспропорцију између броја припрема из основне и средње школе нисмо могли да утичемо. Наставници нису знали да ће њихове припреме бити анализиране, чиме је смањена „могућност за интеракције или истраживачеву пристрасност у фази прикупљања података” (Fajgelj, 2020: 387).

Подаци су анализирани применом анализе садржаја спроведене индуктивним путем – категорије су формиране на основу садржаја припрема (Patton, 2001: 453), „што ближе самом материјалу” (Schilling, 2006: 33). Прво су идентификоване јединице контекста – уводни део припрема, који садржи опис планираног часа пре увођења основног документа на којем се ради. Из ових јединица контекста издвојене су јединице анализе/кодирања (Fajgelj, 2020; Popadić i sar., 2018; Schilling, 2006), које чине описи појединачних активности или наставникова питања и реченице из тог дела припрема. Јединице анализе представљају „смислене јединице” (Schilling, 2006: 31) на основу којих су формиране категорије, тако што су слична питања/реченице (минимална јединица анализе) и пасуси (максимална јединица анализе) груписани у исте категорије. На пример, питање *Како сīе?*, реченица *Данас ћемо љричаїи о временским љриликама* или више повезаних реченица/питања (*Које љознаїе*

личности иознајете? Шта оне раде? Која је њихова омиљена личност?) сматрани су јединицама анализе, које су потом груписане у категорије „успостављање контакта”, „дефинисање теме” односно „вођени разговор”. У наредној фази, фреквенција појављивања сваке категорије израчуната је за свих 49 припрема, а за илустрацију резултата наведени су конкретни примери активности и питања, што омогућава проверљивост резултата. Ово квалитативно истраживање садржи и интерпретацију функција и начина извођења активности у уводном делу часа.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

У Табели 1 приказане су активности које се јављају у испитним припремама у уводном делу часа, за основну и средњу школу, занемарујући активности представљања наставника ученицима и упознавања ученика (што се углавном осмишљава у виду исписивања имена ученика на папирима), карактеристичне за овај, испитни час (односно за први час у неком одељењу).

ТАБЕЛА 1. Активности у уводном делу часа у основним и средњим школама

| Активности | ф | Час обраде ОШ (Н=32) | Други тип часа ОШ (Н=6) | Час обраде СШ (Н=7) | Други тип часа СШ (Н=4) |
|------------------------------|-------------|-------------------------|-------------------------------|------------------------|-------------------------------|
| Успостављање контакта | 34 (69,39%) | 20 | 5 | 6 | 3 |
| Дефинисање теме | 25 (51,02%) | 14 | 2 | 6 | 3 |
| Вођени разговор | 19 (38,78%) | 10 | 1 | 7 | 1 |
| Дефинисање циља | 15 (30,61%) | 9 | 1 | 4 | 1 |
| Опис слике | 14 (28,57%) | 12 | - | 2 | - |
| Подсећање на претходну етапу | 9 (18,37%) | 4 | 2 | 1 | 2 |
| Постављање једног питања | 3 (6,12%) | 2 | - | - | 1 |
| Игра | 2 (4,08%) | 1 | 1 | - | - |
| Повезивање речи и слике | 2 (4,08%) | 1 | - | 1 | - |
| Лексичка вежба | 2 (4,08%) | - | - | 2 | - |
| Без конкретних активности | 2 (4,08%) | 1 | - | - | 1 |
| Дефинисање исхода | 1 (2,04%) | - | - | - | 1 |
| Провера домаћег задатка | 1 (2,04%) | 1 | - | - | - |
| „Мождана олуја“ | 1 (2,04%) | 1 | - | - | - |
| Монолог наставника | 1 (2,04%) | - | - | 1 | - |

Напомена. ф – фреквенција; ОШ – основна школа; СШ – средња школа; Н – број испитаника.

Имајући у виду податке у датом табели, на почетку часа најчешће се са ученицима успоставља контакт. Под „успостављањем контакта” не подразумевамо, дакле, представљање, него су то питања везана за „школску природну ситуацију (записивање часа)” и „језички садржаји из школског контекста” (Šotra, 2010: 135), чији је циљ, између осталог, да се развијају способности разумевања на слух, као и способности говора, односно „аутоматског реаговања на постављена питања” (*ibid.*). То могу бити, такође, кратки разговори о временским приликама, здрављу и слично (Brajović, 2021). Примери таквих питања из анализираних припрема су следећи.

Comment allez-vous ? Est-ce que vous êtes fatigués ? Qui est absent ? Qui est de service ? Quel jour sommes-nous ? Quelle date sommes-nous ? Quel temps fait-il ? Est-ce que vous avez tous des cahiers et des crayons ? Est-ce que vous avez vos portables avec vous ?²

Поједини кандидати су, у испитним припремама, и сами експлицирали циљ ових питања: „опуштање ученика за час” (ТТ, ОШ 2023; ЂС, СШ 2023), „остваривање контакта за рад и увођење ученика у час француског језика” (ДС, ОШ 2024). Анализа припрема показала је да већина наставника користи питања за успостављање контакта, посебно у средњој школи (65,79% у основној школи, 81,82% у средњој). Код неких наставника у основној школи (12,49%) уводни део часа своди се на ова питања, а то брзо прелажење кроз ову етапу вероватно је последица уверења да она није толико битна и/или се појављује због имитирања узора. Такође, поједини наставници постављају готово сва цитирана питања не размишљајући о томе да питати ученике какво је време напољу може да делује извештачено, јер такво питање има смисла ако ће на часу касније бити речи о временским приликама или о расположењу које зависи од временских прилика. Супротно томе, успоставити рутину исказивања датума и његовог бележења на табли, што проналазимо у већини припрема, одговара аутентичној школској комуникацији, на коју су ученици навикли и у оквиру других предмета, и пре свега корисно је, посебно због разликовања у односу на матерњи, српски језик, те се поновљеним писањем датума у складу са француским нормама и правописом (са чланом и без тачака) стичу аутоматизми.

2 Превод питања је: „Како сте? Да ли сте уморни? Ко је одсутан? Ко је редар? Који је дан? Који је датум? Какво је време? Имате ли сви свеске и оловке? Имате ли мобилне телефоне при себи?”

Скрећемо пажњу и на једну појаву која нас подсећа на токове у популарној психологији, а коју смо приметили током представљања наставника. Она показује да поједини наставници верују да ваљано успостављају контакт с ученицима држањем кратког мотивационог говора. Тако у 10,20% припрема налазимо следеће исте или сличне реченице.

Je m'appelle XX et je suis votre professeur de français aujourd'hui. Je peux sentir déjà des vibrations positives et j'espère qu'aujourd'hui on va apprendre beaucoup de choses utiles et qu'on va s'amuser bien ! (МАК, ОШ 2022; АПН, ОШ 2022)³

Друго место у табели заузима дефинисање теме. Половина свих наставника у уводном делу часа дефинисала је тему (на пример: *Aujourd'hui on va parler de la météo*⁴) и записала је на табли. Међутим, када се посматрају одвојено основна и средња школа, проценти указују на огромну разлику: 42,11% наставника у основној школи дефинише тему, али скоро дупло више њих то чини у средњој школи (81,82%). То значи да већини наставника у основној школи ова пракса није блиска, што би требало да се промени. Слична је ситуација и кад је реч о дефинисању циља – то чини скоро трећина свих наставника, али у основној школи (26,32%) скоро упола мање него у средњој (45,45%). Будући да нема доброг учења без „јасне идеје о циљу ком се тежи” и прихватања тог циља (Dehaene, 2018: 243), закључујемо да би наставници требало више да мотивишу ученике разговором о циљу и задацима. Издвојили смо добар пример дефинисања циља часа, после вођеног разговора, уз охрабривање и мотивисање ученика констатацијом да већ доста тога знају и да ће то знање сад проширити:

La professeure remercie les élèves et annonce l'objectif du cours: Très bien, merci tout le monde ! Je vois que vous connaissez déjà un bon nombre de produits alimentaires. Parfait ! Aujourd'hui, nous allons découvrir d'autres produits, les lieux où on peut les acheter et nous allons également apprendre comment exprimer leurs quantités. (СЂ, СШ 2023)⁵

Само један наставник у основној школи планирао је разговор са ученицима о задацима у којима ће применити научено. Следећа његова питања сматрамо

3 У преводу: „Зовем се XX и данас сам ваш професор француског. Већ могу да осетим позитивне вибрације и надам се да ћемо данас научити много корисних ствари и да ћемо се добро забавити”.

4 „Данас ћемо разговарати о метеоролошким приликама”.

5 У преводу: „Професорка захваљује ученицима и најављује циљ часа: *Веома добро, хвала свима! Видим да већ још највише приличан број њих знају имена намирница. Савршено! Данас ћемо ојкрити и групе производе, места где се они могу кувати и научићемо такође како да исказемо њихову количину*”.

подстицајним за ученике како на афективном, тако и на стратегијском, метакогнитивном нивоу, будући да подстичу размишљање о учењу:

Regardez le contrat d'apprentissage à droite, qu'est-ce que l'on va apprendre ? Pour réaliser quelles tâches concrètes ? Quelle est celle qui vous paraît la plus utile ? La plus surprenante ? La plus intéressante ? (МАК, ОШ 2022)⁶

Дефинисање исхода пронашли смо у само једној припреми за средњу школу (час утврђивања), у којој су заједно дефинисани и циљ и исходи, с тим што кандидат у опису помиње само циљ:

Истичем циљ часа: Aujourd'hui on va répéter et pratiquer l'hypothèse dans le présent et l'hypothèse dans le passé et aussi on va faire une révision du vocabulaire de la santé des leçons précédentes. En pratiquant tout cela, vous allez pouvoir exprimer plus facilement une hypothèse dans le présent et une hypothèse dans le passé. [...] (ММ, СШ 2024)⁷

Дефинисање циља и/или исхода понекад постоји декларативно у припреми, али како нема конкретних елемената, такве наставникове активности и недовољно јасне формулације нисмо узимали у обзир:

Будући да смо се дошакли теме часа, истичем циљеве часа и исходе које ћемо до краја часа усвојити и иштем наслов лекције на табли. (ТС, ОШ 2024; МА, ОШ 2024; ТЈМ, ОШ 2023)

С обзиром на то да је тема часа наовештена, наставник истиче наслов лекције и записује ја на табли, након истакнутих циљева и исхода који ће се до краја часа усвојити. (ЈП, ОШ 2024)

Табела такође показује да се претходна знања ученика, општа и лексичка, највише покрећу описом слике у основној школи (31,58%): уводни део часа се у три припреме (7,89%) и своди на опис слике, и вођеним разговором у средњој школи (72,73%). Под вођеним разговором подразумевамо неколико питања којима наставник мобилише претходна знања и сензибилизује ученике за тему, на пример:

6 „Погледајте уговор о учењу с десне стране, шта ћемо научити? Да бисмо остварили које конкретне задатке? Који задатак вам се чини најкориснијим? Који највише изненађује? Који је најинтересантнији?”

7 „Данас ћемо поновити и практиковати хипотетичне реченице у презенту и хипотетичне реченице у перфекту и поновићемо такође вокабулар везан за здравље из претходних лекција. Увежбавајући све то, моћи ћете лакше да искажете неку хипотезу у садашњости и у прошлости”.

*Quels sont les personnages célèbres que vous connaissez ? Que font-ils ?
 Quel est ton personnage préféré ? Que fait-il ? [...] Qui est sur la photo ?
 Quelle est sa profession ?* (ПВ, ОШ 2023)⁸

„Сваки пут кад треба одговорити на питање и кад одговор захтева употребу знања похрањеног у дугорочној меморији, долази до призивања из памћења” (Masson, 2020: 79), а то призивање, истиче Масон, представља један од седам неуроедукативних принципа успешног учења, једнако као и активирање неурона везаних за циљано учење. Због тога су веома битне активности усмене интеракције вођене наставниковим питањима, што би требало предочити наставницима како би оне у већој мери биле заступљене. У тим интеракцијама, наставник би требало да буде заинтересован за ученикове одговоре, као у аутентичној, ваншколској комуникативној ситуацији, што подстиче ученикову мотивацију.

Према овом истраживању, 89,79% свих активности (вођени разговор, опис слике, игра, повезивање речи и слике, једно питање, лексичка вежба, монолог наставника, „мождана олуја”) служи тематској сензибилизацији. Међутим, будући да су неки наставници предлагали више различитих активности, израчунали смо и број наставника који практикују тематску сензибилизацију и дошли смо до податка да је има у припремама код укупно 65,31% наставника, од чега је 81,82% припрема наставника у средњој школи, а 60,53% припрема у основној школи. Тиме су потврђени резултати истраживања о којем смо говорили у уводном делу рада, а по којем се тематска сензибилизација понекад прескаче. Према добијеним резултатима, може се рећи да се у основној школи често прескаче.

Наставници у припремама понекад предвиђају да би ученике требало да подсети на претходне етапе рада: код наставника из основне школе подсећање на пређашње етапе рада забележено је у 15,79% припрема, у средњој школи поново у готово дупло више: 27,27% припрема, док проверу домаћег задатка планира само један наставник из основне школе, што можда не указује на раширену праксу, него је испитни час у непознатом одељењу довео до избегавања ове активности. У сваком случају, понављање наученог, односно призивање из памћења заступљено је у мањој мери него што би то било пожељно.

8 „Које познате личности познајете? Шта оне раде? Која је твоја омиљена личност? Шта она ради? Ко је на фотографији? Којом се професијом бави?”

Супротно препорукама у стручној литератури, креативнији начини мобилисања знања, пажње, радозналости и мотивације – игра и „мождана олуја” – своде се на појединачне случајеве, уочене у припремама из основне школе. Два кандидата осмислила су игровну активност у уводном делу часа – један је предвидео да наставник „усмерава ученике да уз помоћ криптограма открију наслов лекције” (ЈП, ОШ 2023), а други користи загонетку „да се ученици заинтересују за предвиђени садржај” (АС, ОШ 2022). „Мождану олују” користио је само један кандидат, који ову активност описује на почетку главног дела часа:

Активност 1 – Brainstorming

Наставник на средини табле најише Les saisons, зајим наставник ииша ученике на иша их ирво асоцира ова реч. Наставник зајим иише одговоре ученика на табли око речи, како би то било ирејледно. Кад ученици изнесу своје асоцијације, наставник их зајим замоли да оиворе своје свеске и ирејишу то иишо је најисано на табли. (Наставник очекује од ученика да сйомену иодишња годба и временске ирилике везане за исиа) (ИВ, ОШ 2022)

Два кандидата знају да би било пожељно предвидети активност „мождане олује”, али не показују да заиста разумеју о чему се ради, те у обе припреме налазимо потпуно исту формулацију:

Наставник „brainstorming” иехником, крајиким обнављањем раније сиченој знања, уводи иолако ученике у иему кроз неколико иишања на француском језику. (МЈ, ОШ 2023; ЈП, ОШ 2024)

Маргинализовање креативних активности указује на раскорак између теорије и праксе. „Мождана олуја” се у плотодидактичкој литератури сагледава као „колективно тражење идеја” (Суq & Груса, 2013: 347), с циљем да се омогући сваком ученику да каже бар једну реч, чиме се „мобилише колективни вокабулар” (Суq, 2003: 214). Та активност је посебно погодна за подстицање слободног изражавања, „без аутоцензуре” (Bertocchini & Constanzo, 2017: 129). Поред тога, „мождана олуја” и игра могу да подстакну и ученикову пажњу и његову радозналост, два од четири стуба учења према Дехану, који су веома значајни за уводни део часа. Такође, добијени резултати потврђују закључке Станчића да „углавном изостају активности чија је сврха емоционално активирање ученика, подизање енергије, подстицање рефлексije, као и активности које се организују ради развијања сарадничких односа између ученика” (Stančić, 2023: 177).

Формулација „Без конкретних активности” (Табела 1) значи да кандидат није описао активности које планира у уводном делу часа, него је уопштено навео оно што се начелно очекује у овом делу часа. По један такав пример пронашли смо и у основној и у средњој школи.

Мотивација ученика за обраду нове наставне јединице, стицање увида у ниво њезнања ученика као и њихово мишљење. Истицање циља нове наставне јединице, исписивање њеног назива на табли. Истицање исхода и уознавање ученика са планираним активностима. (ЈМ, ОШ 2023)

Уводи јосијено нове и нејознаје садржаје обнављајући са ученицима усвојене и научене садржаје. (БК, СШ 2024)

За уводни део часа, с изузетком једног аудио и видео записа, предвиђена је употреба само визуелних наставних средстава, што приказујемо у Табели 2.

ТАБЕЛА 2. Наставна средства у уводном делу часа у основним и средњим школама

| Наставна средства | ф | Час обраде ОШ (Н=32) | Други тип часа ОШ (Н=6) | Час обраде СШ (Н=7) | Други тип часа СШ (Н=4) |
|--------------------------|-------------|-------------------------|-------------------------------|------------------------|-------------------------------|
| Табла | 34 (69,39%) | 22 | 5 | 6 | 1 |
| Слика | 14 (28,57%) | 13 | - | 1 | - |
| Илустроване картице | 1 (2,04%) | 1 | - | - | - |
| Мапа (града) | 1 (2,04%) | 1 | - | - | - |
| Power Point презентација | 1 (2,04%) | - | - | 1 | - |
| Пано | 1 (2,04%) | - | - | - | 1 |
| Видео-снимак | 1 (2,04%) | 1 | - | - | - |

Напомена. ф – фреквенција; ОШ – основна школа; СШ – средња школа; Н – број испитаника.

Раније цитирани примери указују на још једну карактеристику анализираних припрема за час: у већини припрема је наведено да ће табла бити коришћена само за записивање датума и наслова лекције. Наводимо изузетке: у основној школи, у четири припреме (10,53%) учачамо коришћење табле и за записивање речи у активности „мождане олује” (ИБ, ОШ 2022), подсећања на претходну етапу рада (АС, ОШ 2022; АД, ОШ 2024) и антиципирање теме часа (футур) кроз исцртавање временске осе уз одговарајуће примере реченица (МО, ОШ 2024); у средњој школи, табла се осетно више користи: у пет припрема (45,45%) предвиђено је записивање кључних речи и израза (ВР, СШ 2023; ЋС, СШ 2023; ДВ, СШ 2023; СЂ, СШ 2023), односно већ усвојене граматичке конструкције и пример (ЈГ СШ 2024). Осим за записивање датума и наслова лекције, таблу,

дакле, у уводном делу часа не користи 90% наставника у основној школи и више од половине у средњој. Будући да је таблу пожељно користити од самог почетка часа, овакав резултат казује на то да би наставницима била потребна и обука за коришћење табле, као веома значајног когнитивног средства.⁹ На табли би требало бележити речи, појмове, претпоставке ученика и у следећој етапи часа би их требало упоредити са речима и појмовима који се налазе у основном документу/тексту. Поред тога, коришћењем табле, њеним колективним конструисањем, које је најочигледније у активности „мождане олује” или асоциограма (Durbaba, 2011), успоставља се и пожељна интеракција између ученика и наставника, као и између самих ученика, односно прави се погодна радна атмосфера. Табла је „тачка на коју се колективно фокусирају погледи и пажња целокупног одељења” (Суџ & Груса, 2013: 461), те је права штета не користити ову наставну технику, „посебно у раду с младим ученицима” (*ibid.*).

Доминантни облик рада у припремама очекивано је пленумски (размена у форми питања и одговора), што приказујемо у Табели 3.

ТАБЕЛА 3. Облици рада у уводном делу часа у основним и средњим школама

| Облици рада | ф | Час обраде ОШ (Н=32) | Други тип часа ОШ (Н=6) | Час обраде СШ (Н=7) | Други тип часа СШ (Н=4) |
|--------------|-------------|-------------------------|----------------------------|------------------------|----------------------------|
| Пленумски | 46 (93,88%) | 30 | 6 | 7 | 3 |
| Фронтални | 3 (6,12%) | 2 | - | 1 | - |
| Индивидуални | 3 (6,12%) | 1 | - | 2 | - |

Напомена. ф – фреквенција; ОШ – основна школа; СШ – средња школа; Н – број испитаника.

Примере из праксе, који садрже планирано наставничково излагање, то јест фронтални облик рада, пронашли смо у по једној припреми из основне и средње школе (МА ОШ 2024; ЈГ СШ 2024). Овакав приступ је мање ефикасним у односу на рад заснован на питањима на која ученици треба да одговоре, што доводи, између осталог, до активирања неурона везаних за циљано учење (Masson, 2020). У једној припреми из основне школе заступљен је индивидуални облик рада приликом гледања видео-записа (ЈП, ОШ 2023), као и у два припремама из средње школе, приликом израде лексичке вежбе (МП, СШ 2023; ДВ, СШ 2023). Ниједан наставник није планирао рад у пару или групни рад.

9 О употреби табле погледати приручнике ауторки Дај (Daill) и Стирман (Stirman) из 2014, 2017. и 2021. године.

■ ЗАКЉУЧАК

Када полагају испит за лиценцу, наставници треба да покажу своје компетенције на једном часу, те се очекује да припреме садрже и пажљиво осмишљен почетак часа. Стога верујемо да добијени резултати добро осликавају знања и уверења групе наставника који су на почетку каријере, што нас доводи и до неколико релевантних закључака који би се, у неком наредном истраживању, могли упоредити са анализом наставне праксе искуснијих наставника и у пропорционалнијем односу наставника из основне и средње школе.

Ово истраживање показало је да уводни део часа, у пракси наставника француског језика на почетку каријере, често има ограничен дomet, иако у теорији представља кључну етапу за активирање когнитивних и афективних предуслова за учење. Анализа припрема за полагање испита за лиценцу открила је три доминантне тенденције: 1) ритуализоване размене, као најзаступљенији формат уводног дела часа, 2) недовољно планирање мотивационих и тематских активности и 3) недовољна заступљеност метакогнитивних и кооперативних стратегија. Ове тенденције омогућиле су да се јасније сагледа начин на који наставници-почетници тумаче функцију уводног дела часа и у којој мери су усвојили савремене дидактичке приступе.

Резултати показују да већина наставника уводни део часа започиње уобичајеним школским питањима, што доприноси развијању аутоматизама у учењу језика и има своју комуникативну вредност. Међутим, у мањем броју припрема код наставника у основној школи овај сегмент часа остаје искључиво ритуалан, без активности које би активирале предзнања ученика, њихову пажњу и радозналост. Овај налаз је важан јер указује на то да наставници познају структуру часа на декларативном нивоу, али не и дубљи педагошки смисао прве фазе, који у савременој глотодидактици подразумева когнитивно усмеравање ученика ка циљу и омогућавање „уласка у задатак”.

Друго, одсуство јасног дефинисања теме и циља часа у већини припрема из основне школе, као и чињеница да трећина свих наставника уопште не планира тематску сензибилизацију, открива ограничено разумевање повезивања уводног дела часа са главном наставном активношћу. Ови налази су у складу с претходним истраживањима која указују на јаз између теоријски познатих принципа комуникативног приступа и њихове примене у пракси (Bakaluca, 2024; Mikić, 2008). Наставници би требало у знатно већој мери да примењују активности које активирају претходна знања ученика и подстичу

њихову радозналост. Ове активности подржавају принципе учења који су засновани на савременим сазнањима из неуронаука.

Такође, ретка употреба метакогнитивних активности (као што су разговор о исходима и о задатку) и готово одсуство кооперативних стратегија указују да приступ оријентисан на ученика није у потпуности усвојен као приступ који подразумева активно учешће ученика у конструисању знања и размишљање о сопственом учењу. Ово је посебно значајно јер управо ове активности омогућавају ученицима да разумеју шта и зашто уче, што је један од носећих принципа савременог учења који се појављује и у глотодидактичкој литератури.

Поређење припрема наставника основне и средње школе показало је да су припреме средњошколских наставника квалитетније: активности предвиђене за почетак часа бројније су и подстицајније, а и употреба табле је чешћа и боље осмишљена. Ипак, потребно је опрезно тумачити овај налаз, јер би га требало проверити на већем и уједначенијем узорку. Истовремено, у припремама наставника основне школе јављају се и појединачно веома квалитетни примери креативних и когнитивно релевантних активности.

Сумирајући налазе, можемо закључити да су наставници делимично и неуједначено усвојили савремене, ка ученику усмерене приступе – препознају важност ангажовања, интеракције и мотивације, али њихова примена често остаје фрагментарна. Ово истраживање доприноси разумевању управо тог јаза: оно показује да највећи изазов није познавање теорије, већ њена промишљена операционализација. То отвара простор за унапређивање (иницијалног) образовања наставника: потребно да буде заступљено знатно више практичних примера, анализе сценарија и, посебно, систематско увежбавање дизајнирања уводног дела часа. Импликације ових налаза воде ка јасној препоруци: током (иницијалног) образовања наставника неопходна је дубља интеграција глотодидактичких и неуронаучних сазнања, више могућности за критичку рефлексију (нпр. вођени дневник методичке праксе, који садржи питања усмерена управо на овај део часа) и прецизније формулисана очекивања у наставним програмима. Додатне обуке, материјали у којима су дате пажљиво осмишљене уводне активности, као и коришћење страних приручника и дигиталних алата, могу подржати наставнике у развијању не само репертоара активности, већ и дубљег разумевања њихове функције. На тај начин би уводни део часа могао постати доследније искоришћен за интелектуалну активацију, мотивацију и усмеравање ученика ка учењу.

■ КОРИШЋЕНА ЛИТЕРАТУРА

- 📖 Bakaluca, J. (2024). Diskurzivna kompetencija budućih nastavnika francuskog jezika na primeru pisane pripreme za čas. U S. Gudurić, M. Stefanović & J. Dražić (ur.), *Jezici i kulture u vremenu i prostoru XI/3* (str. 292–304). Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet.
- 📖 Bertocchini, P. & Constanzo, E. (2017). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. SEJER/CLE International.
- 📖 Brajović, J. (2021). *Komunikativno-akcioni model nastave francuskog kao stranog jezika*. Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.
- 📖 Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- 📖 Cuq, J. P. & Gruca, I. (2013). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble.
- 📖 Daill, E. & Stirman, M. (2014). *Écrit et gestion du tableau : De la compréhension à la production*. Hachette Livre.
- 📖 Daill, E. & Stirman, M. (2017). *Oral et gestion du tableau : De la compréhension à la production*. Hachette Livre.
- 📖 Defays, J. M. (2018). *Enseigner le français langue étrangère et seconde : approche humaniste de la didactique des langues et des cultures*. Éditions Mardaga.
- 📖 Dehaene, S. (2018). *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Odile Jacob.
- 📖 Develotte, Ch. (1996). Les interactions discursives en jeu dans un système éducatif : Récit d'une démarche. *Recherches et applications / Le français dans le monde*, 7, 142–149.
- 📖 Durbaba, O. (2011). *Teorija i praksa učenja i nastave stranih jezika*. Zavod za udžbenike.
- 📖 Fajgelj, S. (2020). *Metode istraživanja ponašanja*. Centar za primenjenu psihologiju.
- 📖 Končarević, K. (2018). *Savremena nastava ruskog jezika: sadržaji, organizacija, oblici*. Filološki fakultet.
- 📖 Masson, S. (2020). *Activer ses neurones : Pour mieux apprendre et enseigner*. Odile Jacob.
- 📖 Mikić, J. (2008). *Nastavna celina u komunikativnom pristupu*. Data Status.
- 📖 Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications.
- 📖 Popadić, D., Pavlović, Z. & Žeželj, I. (2018). *Alatke istraživača: metodi i tehnike istraživanja u društvenim naukama*. Clio.
- 📖 Pravilnik o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (2022). *Službeni glasnik RS*, Br. 22/2005, 51/2008, 88/2015, 105/2015, 48/2016 i 9/2022.
- 📖 Pravilnik o Planu i programu nastave i učenja za gimnaziju (2020). *Službeni glasnik RS*, Br. 4/2020.
- 📖 Robert, J.-P., Rosen, É. & Reinhardt, C. (2011). *Faire classe en FLE : Une approche actionnelle et pragmatique*. Hachette Livre.
- 📖 Schilling, J. (2006). On the pragmatics of qualitative assessment. *European Journal of Psychological Assessment*, 22(1), 28–37.
- 📖 Stančić, M. (2023). Kvalitet nastave u ogledalu ispita za licencu nastavnika: šta nam otkrivaju pisane pripreme za časove? U Z. Šaljić, S. Dubljanin i A. Pejatović (ur.), *U potrazi za kvalitetnim obrazovanjem i vaspitanjem: izazovi i moguća rešenja* (str. 173–178). Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- 📖 Stirman, M. (2021). *Animation et médiation*. Hachette livre.
- 📖 Weiss, F. (2002). *Jouer, communiquer, apprendre*. Hachette Livre.