

ISSN 1840-0922

UDK 37

DOI 10.7251/NSK

ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ У БИЈЕЉИНИ

НОВА ШКОЛА

**ЧАСОПИС ЗА ТЕОРИЈУ И ПРАКСУ
САВРЕМЕНЕ ШКОЛЕ И ПРЕДШКОЛСТВА**

Година IX

свеска (2)

Бијељина, децембар 2014.

**Радови са V научног скупа
са међународним учешћем**

**„СТАНДАРДИ И КРИТЕРИЈУМИ КВАЛИТЕТНОГ
ОБРАЗОВАЊА И ШКОЛЕ БУДУЋНОСТИ“**

Бијељина, 14.11.2014. године

ИЗДАВАЧ:

Педагошки факултет у Бијељини

Главни и одговорни уредник

Проф. др Владо Симеуновић

Секретар редакције

Мр Сања Милић

Редакција:

Проф. др Владо Симеуновић

Универзитет у Источном Сарајеву

Проф. др Ивица Радовановић

Универзитет у Београду

Проф. др Миладин Лукић

Универзитет у Источном Сарајеву

Проф. др Миленко Ђурчић

Универзитет у Источном Сарајеву

Др Татјана Думитрашковић

Универзитет у Источном Сарајеву

Др Милена Ивановић

Универзитет у Источном Сарајеву

Мр Сања Милић

Универзитет у Источном Сарајеву

Мр Лидија Гочевић

Универзитет у Источном Сарајеву

Мр Сузана Бунчић

Универзитет у Источном Сарајеву

Часопис **Нова школа** излази два пута годишње: у јуну и у децембру

Адреса часописа:

Ул. *Семберских ратара* б.б.

76 300 Бијељина

(Република Србска - БиХ)

Контакти:

Сајт: <http://www.pfb.unssa.rs.ba>

Е-mail: novaskolapfb@gmail.com

Тел: +38755-415-400,

Факс: +38755-250-233

Претплата за један број износи:

- за установе	10 KM
- за студенте	5 KM
- за појединце	10 KM
- за иностранство	5 €
-	

Превод на енглески:

Др Татјана Думитрашковић

Лектори:

Др Милена Ивановић

Мр Сузана Бунчић

Коректор:

Мр Саша Ђукић

Техничко уређење:

Проф. др Владо Симеуновић

Штампа:

Дора, Бијељина

Тираж: 300 примјерака

Рецензентски савјет:

Др Иван Чарота, *Белорусский государственный университет, Бјелорусија*
Др Pia Brinzeu, *West University of Timisoara, Румунија*
Др Ана Цепкова, *Универзитет Новосибирск, Русија*
Др Слађана Јакимовић, *Универзитет „Свети Кирил и Методиј“, Македонија*
Др Сања Бошковић Данојлић, *Универзитет у Поатјеу, Француска*
Др Игор Лакић, *Институт за стране језике, Универзитет Црне Горе, Црна Гора*
Др Срето Танасић, *Српска академија наука и уметности, Београд, Србија*
Др Милан Матијевић, *Свеучилиште у Загребу, Хрватска*
Др Митар Новаковић, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Момчило Пелемиш, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Стево Пашалић, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Драго Бранковић, *Универзитет у Бањалуци, БиХ*
Др Ненад Сузић, *Универзитет у Бањалуци, БиХ*
Др Драган Мартиновић, *Универзитет у Београду, Србија*
Др Миланка Бабић, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Радослав Грујић, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Младен Вилотијевић, *Универзитет у Београду, Србија*
Др Драго Бранковић, *Универзитет у Бањалуци, БиХ*
Др Бранко Летић, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Мр Сретко Дивљан, *Универзитет у Крагујевцу, Србија*
Др Милица Андевски, *Универзитет у Новом Саду, Србија*
Др Боријанка Трајковић, *Универзитет у Новом Саду, Србија*
Др Тиодор Росић, *Универзитет у Крагујевцу, Србија*
Др Ивица Радовановић, *Универзитет у Београду, Србија*
Др Данимир Мандић, *Универзитет у Београду, Србија*
Др Миле Илић, *Универзитет у Бањалуци, БиХ*
Др Радивоје Кулић, *Универзитет у Приштини – Косовска Митровица, Србија*
Др Урош Дојчиновић, *Универзитет у Београду, Србија*
Др Љиљана Јовковић, *Универзитет у Београду, Србија*
Др Петар Пенда, *Универзитет у Бањалуци, БиХ*
Др Светозар Богојевић, *Универзитет у Бањалуци, БиХ*
Др Биљана Сладоје Бошњак, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Бранислав Драшковић, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Горан Јовић, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Драго Вуковић, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Бранка Ковачевић, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Драгољуб Крнета, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Јелина Ћурковић, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Драгутин Мировић, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Саша Кнежевић, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Љубиша Прерадовић, *Универзитет у Бањалуци, БиХ*
Др Сања Опсеница, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Златко Павловић, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Мирко Бањац, *Универзитет у Београду, Србија*

Др Миленко Пикула, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Цвијетин Ристановић, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Даниел А. Романо, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Владо Симеуновић, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Перо Спасојевић, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Далибор Стевић, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Десанка Тракиловић, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Вељко Брборић, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Срђан Дамјановић, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Стана Цвејић, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Миленко Ћурчић, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Миладин Лукић, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Ненад Лалић, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Бранка Брчкало, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Нина Милановић, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Оливера Петровић Томанић, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Милена Ивановић, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Татјана Думитрашковић, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*

САДРЖАЈ

Стево Пашилић, Ненад Лалић

ПРАВЦИ РАЗВОЈА ВИСОКОГ ОБРАЗОВАЊА У РЕПУБЛИЦИ СРПСКОЈ – ОБРАЗОВАЊЕ НАСТАВНИКА ЗА ШКОЛУ БУДУЋНОСТИ	7
--	----------

Момчило Пелемиш, Даријан Ујсаси, Небојша Митровић, Владан Пелемиш

ФИЗИЧКА АКТИВНОСТ УЧЕНИКА И УЧЕНИЦА ПРЕТПУБЕРТЕТСКОГ УЗРАСТА	20
---	-----------

Бранка Р. Брчкало

ФУНКЦИЈА МАЛЕ УСМЕНЕ ФОРМЕ – ПОСЛОВИЦЕ – У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ.....	33
--	-----------

Невенка П. Зрнзевић, Јована С. Зрнзевић

РЕАЛИЗАЦИЈА ПРОГРАМСКИХ САДРЖАЈА У НАСТАВИ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА	46
--	-----------

Недељко Родић, Соња Бабић, Дарко Бауер, Синиша Лазић

КВАНТИТАТИВНЕ РАЗЛИКЕ У ЕКСПЛОЗИВНОЈ СНАЗИ ИЗМЕЂУ ДЕЧАКА И ДЕВОЈЧИЦА ПРЕДШКОЛСКОГ ДОБА	58
---	-----------

Радомир Арсић

КОМПАРАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ГЛУВИХ УЧЕНИКА ПОСТИГНУТИХ НА РЕПУБЛИЧКОМ ТАКМИЧЕЊУ У БАЦАЊУ КУГЛЕ	65
---	-----------

Слађана М. Петронић, Дејан Д. Радошевић, Сара М. Тодоровић, Горан М. Панић, Наташа М. Братић

РАЗНОВРСНОСТ И ЗАШТИТА ЖИВОГ СВИЈЕТА ГРОМИЖЕЉА ...	81
---	-----------

Драгана Радивојевић

МОДЕЛИ АКТИВНОГ УЧЕЊА У ДИФЕРЕНЦИРАНОЈ И ИНДИВИДУАЛИЗОВАНОЈ НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА	91
--	-----------

Весна Цвијетиновић

ДИКТОГЛОС МЕТОДА У НАСТАВИ СТРАНИХ ЈЕЗИКА.....	107
---	------------

Слађана Миљеновић

ДОПРИНОСИ ЛИ УНИВЕРЗИТЕТСКА НАСТАВА АКТУАЛИЗАЦИЈИ СЕЛФА СТУДЕНАТА?	118
---	------------

Marijana Dimitrova Kroteva

AN ASPECT ON THE CHALLENGES IN THE TEACHING OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE	129
---	------------

Драгана Васиљевић

ПРАВОПИС У НИЖИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ	139
---	------------

Маја Митрашевић

ПРАВОПИСНЕ ВЈЕЖБЕ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ	150
---	------------

Ријеч уредника	159
-----------------------------	------------

УДК 378 (497.6 Република Српска)

DOI 10.7251/NSK1414001P

Оригинални научни рад

Стево Пашалић, Ненад Лалић*

Универзитет у Источном Сарајеву

Педагошки факултет у Бијељини

ПРАВЦИ РАЗВОЈА ВИСОКОГ ОБРАЗОВАЊА У РЕПУБЛИЦИ СРПСКОЈ – ОБРАЗОВАЊЕ НАСТАВНИКА ЗА ШКОЛУ БУДУЋНОСТИ

Апстракт: У савременим околностима у Српској, систем образовања је затворен у себе, одвојен од свог окружења, веома обликован комерцијалним интересима, изложен партијским утицајима, краткорочно дотјериван углавном са циљем да се сви интереси задовоље без обзира на дугорочне последице таквог начина рјешавања проблема. Настанак приватних образовних институција, јавно објашњаван као допринос побољшању образовања путем јачања механизма конкуренције, генерисан је и вођен у највећем броју случајева профитним интересима и одсуством јавних и других захтјева у вези са квалитетом образовања. Мисија образовања наставника је изградња националног система професионалног развоја наставника на свим нивоима образовања и оспособљавање наставника тако да се гарантују високи стандарди образовних постигнућа оних које уче, мјерени на објективан начин. Функције система образовања наставника јесу стицање наставничких компетенција које се односе на наставну област (предмет из кога изводе наставу), на методе наставе/учења, системе оцјењивања постигнућа ученика, сарадњу с другим наставницима и локалном средином, као и разумијевање природе образовног система у коме дјелују.

Кључне ријечи: образовање, стандарди, наставничке компетенције, постигнућа ученика.

Увод

Овај рад се бави утврђивањем сврхе, циљева, праваца, инструмената и механизма развоја система образовања у Српској у наредном петогодишту; покушајем да се обликује развој овог система на најбољи нам познат начин. Околности у којима се приступило овом пројекту су, готово у свему,

* stevo.pasalic@gmail.com

различите од оних у којима се, током модерног доба, развијало образовање у Српској. Прије два вијека образовање у БиХ се развијало на таласима просвјетитељства обликованог научним напретком и настајућом индустријском револуцијом. Данас се образовање у Српској сусреће са бројним изазовима научног, хуманистичког, социјалног и другог развоја; са великим технолошким промјенама, правим револуцијама; са глобализацијом и општом мобилношћу свега што се може кретати, од капитала до културних образаца. Уз све сачуване слојеве прошлости друштво у Српској се данас драматично разликује од оног прије два вијека; околности у којима се данас Српска развија још више су различите од оних у којима је настајала свака модерна држава.

Мисија образовања наставника је изградња националног система професионалног развоја наставника на свим нивоима образовања и оспособљавање наставника тако да се гарантују високи стандарди образовних постигнућа оних које уче, мјерени на објективан начин.

Функције система образовања наставника јесу стицање наставничких компетенција које се односе на наставну област (предмет из кога изводе наставу), на методе наставе/учења, системе оцјењивања постигнућа ученика, сарадњу с другим наставницима и локалном средином, разумијевање природе образовног система у коме дјелују и на разумијевање културног контекста у коме се одвија процес образовања.

Методолошки оквир истраживања

Депопулациони трендови који ће карактерисати сагледиву будућност Српске упућују на налаз да се развој Српске не може заснивати на бројчаном повећању људских ресурса (радно способне популације), већ искључиво на подизању стваралачких и производних квалитета ових ресурса, што је искључиви задатак система образовања. Тим прије, јер се за догледно вријеме очекује наставак, у већој или мањој мјери, емиграције квалитетне радне популације из Српске, док се уопште не може рачунати на значајну имиграцију овакве популације ка Српској.

Веома велике неуједначености нивоа развијености нодално-функционалних регија у Српској и висока незапосленост не могу се брже и значајније смањивати привредом која је технолошки застарјела, заснована на ниже квалификованој радној снази и са малом новоствореном вриједношћу. Рјешавање ових проблема Српске је изводљиво, посебно на дужи рок, искључиво преко технолошке модернизације производње, више иновацијама производа него иновацијама процеса и развојем новонастајућих производних

сектора. Почетни услов за овакав смјер даљег привредног и другог развоја је радикално подизање нивоа образовања цјелокупне популације у Српској.

Најкасније до 2020. године, са свим предшколцима, ученицима, студентима и полазницима свих система каснијег неформалног образовања, треба да раде *квалитетно* и *савремено* образовани и припремљени наставници. *Квалитетно* значи да наставници познају и разумију своју струку и имају све релевантне наставничке компетенције (потребне за подршку у учењу и социјалном развоју, за сарадњу у оквиру и изван установе итд.). *Савремено* значи да је концепт те наставе/учења теоријски заснован (у складу с најновијим научним достигнућима и сазнањима струке, психологије учења, психологије развоја и мотивације, те методике наставе), да је флексибилан, да се наставник успјешно прилагођава новим тенденцијама у образовању и усавршава у складу с новинама које ће бити неопходне у будућности.

Наставници морају бити способни да успоставе критички однос према прописаном и изборном градиву, да изаберу релевантну грађу и повежу различите предмете. Наставници треба да имају значајну аутономију у раду кроз коју успјешно повезују програмске садржаје с реалним ситуацијама и животним околностима, која је праћена потпуном одговорношћу за успјех у ученичким/студентским постигнућима.

Професија наставника, коју карактеришу достојанство и интегритет, неопходно је да буде препозната и укључена у национални оквир квалификација с јасно дефинисаним нивоима квалификација и одговарајућим компетенцијама. Тако ће бити створена клима у којој ће способне и квалитетне кандидате привлачити наставничка професија.

У иницијалном образовању наставника узимају се у обзир специфичности потреба на свим нивоима образовања, од предшколског, преко основног и средњошколског, до високошколског. Образовање, поред врхунског теоријског знања, обезбјеђује и одговарајуће практично знање које се стиче кроз квалитетну студентску праксу. Национална докторска школа образовања у којој доминантно место заузимају методике наставе, успјешно формира висококвалитетне кадрове за истраживачке центре и пројекте којима се обезбјеђује достизање квалитетног иницијалног образовања и професионалног развоја наставника, првенствено на основу потреба образовања у Српској. Истраживања из области методике, конципирана на високим научним и стручним стандардима, дефинисана су као кључни покретач развоја образовања на свим нивоима; она су темељ квалитетног образовања наставника и значајно утичу на дефинисање образовне политике.

Садашње стање система образовања наставника

Сви наставници у образовању формирају се на нивоу високог образовања (струковне или академске студије), осим сестара-васпитачица (које раде у јаслицама и другим установама у којима се спроводе програми за рани узраст) и наставника практичне наставе (мајстора) у средњим стручним школама, који се формирају на нивоу средњих школа.

Постоји значајан вишак свршених наставника из готово свих образовних профила, али и недостатак наставника за неке предмете (математика, физика), прије свега због досадашњег мањег интересовања студената за природне и техничке науке, али и због њиховог одлива у траженије (боље плаћене) дјелатности.

Истражујући потребе тржишта рада у основним и средњим школама у Српској за сваку школску годину, долазимо до резултата који се не поклапају са официјелним ставовима надлежних институција. Приликом утврђивања уписне политике на високошколским установама, суфицитарни кадрови редовно се фокусирају за одређене наставничке образовне профиле, посебно за наставнике разредне наставе, што их спроведена истраживања демантују. Управо је образовни профил *наставник разредне наставе* још увијек најтраженије занимање у квантитативном смислу, док су дефицитарни образовни профили једино наставници математике и физике (Табела 1).

Табела 1 Потребе тржишта рада за наставним кадром у основним школама Републике Српске 2014/2015.¹

<i>Предмет/ регија</i>	<i>Б.Лука</i>	<i>Пријед.</i>	<i>Добој</i>	<i>Бијељ.</i>	<i>И.Сар.</i>	<i>Треб.</i>	<i>Свега</i>
Разредна нас.	91	26	41	45	31	14,5	248,5*
Математика	36 ²²	12 ⁹	9 ⁷	19 ¹³	12 ¹¹	8 ⁶	96 ⁶⁸
Физика	35 ³⁴	12 ¹²	20 ¹⁹	17 ¹⁶	7 ⁶	5 ⁵	96 ⁹²
Техничко о.	25 ²²	9 ⁸	6 ⁴	6 ⁶	5 ⁵	8 ⁶	59 ⁵¹
Енглески ј.	15 ¹⁴	4 ⁴	10 ¹⁰	10 ⁹	-	-	39 ³⁷
Српски језик	10 ⁹	3 ²	10 ⁸	11 ¹⁰	1 ¹	-	35 ³⁰
Биологија	15 ¹⁰	2 ²	11 ⁸	6 ⁶	2 ²	-	36 ²⁸
Њемачки ј.	9 ⁸	1 ¹	10 ⁹	4 ⁴	4 ⁴	-	28 ²⁶
Хемија	8 ⁸	1 ¹	7 ⁷	-	-	1 ¹	17 ¹⁷
Руски језик	6 ⁶	3 ³	2 ²	5 ³	1 ¹	1 ¹	18 ¹⁵

¹ Истраживања су спроведена током августа и септембра 2014.године, а на основу објављених јавних конкурса у дневном листу „Глас Српске“.

Историја	6 ⁶	1 ¹	5 ⁵	5 ⁴	1 ¹	-	18 ¹⁷
Музичко в.	3 ³	1 ¹	3 ³	2 ²	2 ²	5 ⁵	16 ¹⁶
Информатика	3 ³	-	2 ²	7 ⁷	-	4 ⁴	16 ¹⁶
Географија	3 ³	-	3 ³	4 ⁴	-	-	10 ¹⁰
Ликовно в.	2 ²	-	4 ⁴	2 ²	5 ⁵	2 ²	15 ¹⁵
Физичко в.	2 ²	-	4 ³	2 ²	-	2 ²	9 ⁸
Васпитач	8	4 ¹	3 ¹	1	2	-	18 ³
Психолог	2	1,5 ¹	-	4	1,8	3,7	13 ¹
Педагог	2	1	1,7	1	1	1	7,7
Дефектолог	-	3	-	-	-	-	3
Италијански ј.	1	-	1 ¹	-	-	-	2 ¹
Француски ј.	-	-	-	-	1 ¹	1 ¹	2 ²
Библиотекар					1		1
УКУПНО:	282	84,5	152,7	151	77,8	56,2	803,2

Објашњење: 5⁵ – са непуну наставном нормом 2 – 18 часова,
248, 5* - преко 95% на одређено вријеме

Неуједначене потребе образовних профила наставника, очекивано, различите су међу нодално-функционалним регијама.

Због неодговарајуће правне регулативе, односно због недостатка стандарда за професију наставника, садашњи систем образовања наставника не даје квалитетно рјешење јер, с једне стране, студијски програм разредне наставе ставља акценат на педагошке компетенције будућих учитеља, и то уз значајан недостатак стручних компетенција, а с друге, високошколске установе на којима се образују наставници предметне наставе развијају, прије свега, стручне компетенције, занемарујући педагошко-психолошко-методичке компетенције.

У Српској постоји мрежа факултета за образовање наставника и васпитача која је по капацитету довољна за њене потребе, чак је у неким сегментима и преобимна. Факултети су распоређени на два јавна и седам приватних универзитета.

На универзитетима, или не постоје, или су у повоју специјализовани интердисциплинарни мастер програми за стручњаке који би се бавили развојем образовних политика, или другим значајним сегментима за развој образовања, осим образовања наставника. Ови модели засада нису примијењени у пракси (осим спорадично).

У акредитацији која је покренута 2007. године, кроз коју су прошли сви факултети на којима се образују наставници, нису на одговарајући начин сагледани захтјеви за образовањем наставника.

То се, прије свега, огледа у недостатку интердисциплинарности, односно образовање наставника је везано искључиво за стандарде образовно-научног поља којем припада.

Није сачињен национални оквир квалификација у процесу акредитације, што је додатно неповољно утицало на дефинисање студијских програма, тако да, засад, не постоји формално дефинисана професија наставник.

У текућем времену квалитет свршених средњошколаца који уписују студијске програме за образовање наставника за рад у школи веома је низак, јер је цјелокупни систем образовања (финансијски и статусно), веома потцијењен. Програми наставе и приступи у раду с будућим наставним особљем, не прате савремене токове образовања у тој области. Не постоји корелација између броја одобрених буџетских мјеста и реалних потреба за одговарајућим профилом наставника. Не примјењују се валидне пројекције потреба за кадровима, па отуда не постоји ни одговарајући начин планирања (Пашалић, 2004).

*Табела 2 Потребe тржишта рада за наставним кадром
у средњим школама Републике Српске 2014/2015. године¹*

<i>Предмет/ регија</i>	<i>Б. Лука</i>	<i>Пријед.</i>	<i>Добој</i>	<i>Бијељ.</i>	<i>И.Сар.</i>	<i>Треб.</i>	<i>Свега</i>
Психологија	4 ³	2	1 ¹	1 ¹	2 ²	-	10 ⁷
Математика	9 ⁶	9 ⁹	8 ⁵	10 ⁹	8 ⁶	5 ⁴	49 ³⁹
Физика	5 ⁵	6 ⁶	4 ⁴	5 ⁵	5 ⁵	5 ³	30 ²⁸
Латински ј.	3 ³	2 ²	-	3 ³	-	1 ¹	9 ⁹
Енглески ј.	2 ²	2 ²	2 ²	5 ⁴	3 ³	-	14 ¹³
Српски језик	1 ¹	4 ⁴	-	3 ²	6 ⁶	2 ²	16 ¹⁵
Биол./Екол.	4 ⁴	3 ³	3 ³	2 ²	4 ⁴	2 ²	18 ¹⁸
Њемачки ј.	2 ¹	7 ⁷	3 ³	2 ²	1	-	15 ¹⁴
Хемија	3 ³	1 ¹	-	-	2 ²	-	6 ⁶
Руски језик	1 ¹	3 ³	-	1 ¹	-	3 ³	8 ⁸
Историја	-	-	1 ¹	-	-	-	1 ¹
Музичка култ.	-	-	-	1 ¹	9 ⁹	4 ⁴	14 ¹⁴
Информатика	3 ³	2 ²	-	-	1 ¹	-	6 ⁶
Географија	-	-	3 ³	1 ¹	1 ¹	-	5 ⁵
Ликовна кул.	-	1 ¹	-	1 ¹	4 ⁴	1 ¹	7 ⁷
Физичко васп.	-	1 ¹	-	-	-	1 ¹	2 ²

¹ Истраживања су спроведена током августа и септембра 2014. године, а на основу јавних конкурса објављених у дневном листу „Глас Српске“.

Француски ј.	-	1 ¹	-	3 ³	3 ²	-	7 ⁷
Правна гр.пр.	2 ¹	-	3 ³	1	-	-	6 ⁶
Економска гр.	4 ²	-	-	5 ³	1	1 ¹	11 ⁶
Медиц. гр.	3	5 ¹	8 ⁸	5 ³	4 ⁴	-	25 ¹⁶
Практ.настава	5 ³	5 ⁵	1 ¹	1	4 ⁴	1 ¹	17 ¹⁴
Електро гр.пр.	5 ²	-	1 ¹	4 ²	1 ¹	-	11 ⁶
Геодетска гр.	1 ¹	1 ¹	-	-	-	-	2 ²
Машинска гр.	3 ³	3 ²	1 ¹	2 ²	2 ²	-	11 ¹⁰
Саобр.гр.пр.	6 ⁵	1 ¹	2 ¹	-	1 ¹	-	10 ⁸
Грађев.гр.пр..	1 ¹	-	1 ¹	2 ¹	-	-	4 ⁴
Технол.гр.пр.	2 ¹	-	3 ³	-	3 ³	-	8 ⁷
Филоз./Соц.	1 ¹	-	-	-	1 ¹	-	2 ²
Социологија	-	-	-	-	1 ¹	-	1 ¹
Дефектолог	-	-	-	-	-	-	-
Пољопривр.г.	1 ¹	-	1 ¹	1 ¹	-	-	3 ³
Педагог	-	1	-	-	-	-	1
УКУПНО:	71	60	46	58	68	26	329

Објашњење: 4⁴ – непуна наставна норма 2 – 16 часова

Као и у основним школама, дефицитарни образовни профили су наставници математике и физике, те донекле и наставници медицинске струке.

Евидентно, и даље се примјењује иста пракса у образовању високошколских наставника: нити је установљена нити је системски дефинисана обука за наставничку улогу. Значајно се више вреднује основно знање струке (садржаји), него како се то знање посредује другима.

На универзитетима, у оквиру спровођења избора/реизбора наставника не постоје прави индикатори за оцјену квалитета наставника (осим за струку, што се исказује бројем научних/стручних радова). У минималне критеријуме за изборе спадају и прецизно дефинисани показатељи научног, односно умјетничког рада, док се образовни рад уопште не вреднује. Он се сад или процјењује кроз недовољно релевантне показатеље, као што су студентске анкете, или потпуно недостају објективни показатељи за процјену квалитета начина и метода извођења наставе.

Визија развоја образовања наставника

У оквиру образовања за разредну наставу, посебну пажњу треба обратити на оспособљавање наставника за рад у малим групама (с обзиром на јако велики број малих школа у Српској), и/или на језицима других конститутивних народа и етничких група. Исто важи и за предметну наставу у скоро свим руралним подручјима Српске, гдје је потребно осмишљено

ријешити проблем тако што ће се увести *двопредметне студије*, које би се реализовале на матичним факултетима за сваки предмет (Пашалић, Пелемиш и Мандић, 2012).

Проблеми с концепцијом иницијалног образовања и његовом реализацијом рјешаваће се у веома тијесној сарадњи с универзитетима у Српској, са Савјетом за развој високог образовања и са Министарством просвјете и културе. У рјешавању тих проблема треба се ослонити и на стандарде за акредитацију високошколских програма који, поред осталог, траже веома прецизно дефинисање мисије и циљева сваког програма (за коју врсту послова и радних задатака припрема дати програм), односно потребно је разрадити стандарде акредитације програма за стицање наставничких компетенција (Фејзић и Пашалић, 2011).

Дефинисаће се индикатори и процедуре прикупљања података о квалитету наставника у школама за потребе факултета који образују наставнике. На основу анализе повратних информација из школа, факултети ће развијати и кориговати студијске програме. На овај начин успоставиће се повратна спрега између факултета на којима се образују наставници и институција у којима се запошљавају свршени студенти.

Пројекција обухвата високим образовањем на улазу у овај систем и пројекција учешћа високообразованих у кохорти популације, изводи се доље датим поступком, с вриједностима параметара које су овдје узете као стратешки циљеви на појединим нивоима образовања.

1. Полазак у основну школу: *минимално 98% кохорте*.
2. Завршавање основне школе: *минимално 95% оних који су уписали основну школу (93% кохорте)*.
3. Упис у све врсте средњих школа: *минимално 95% оних који су завршили основну школу (90% кохорте)*. У средње четворогодишње школе уписује се *75% кохорте*.
4. Завршавање четворогодишње средње школе: *минимално 95% уписаних (60% кохорте)*.
5. Укупно се уписује на институције високог образовања *најмање 50% кохорте*; највероватније *55% кохорте*.
6. Под претпоставком да *70% уписаних* заврши високо образовање (струковне или основне академске студије), у року или с једном годином кашњења, учешће високообразованих у овој кохорти износило би највероватније 40%.

Структура уписа на основне академске и струковне студије одређена је бројем мјеста за упис који је утврђен и одобрен акредитацијом високошколских установа. Структура уписа на студијске програме регулише се и финансијским инструментима, тако што се више подржавају студијски програми који образују за приоритетније, или значајније потребе. Овим

инструментом се, више или мање, подржавају постојећи студијски програми и иницира развој оних студијских програма чији су капацитети недовољни, или пак уопште не постоје (отварање нових студијских програма).

Стратешке политике, мјере и акције

Основна политика је: изградња националног система професионалног развоја наставника за све нивое образовања. Политика је: успостављање (у неким дијеловима образовног система само доградња) изграђеног система евалуације квалитета наставника, који треба да даје јасне показатеље на основу којих се препознаје добар наставник, тј. онај који даје кључни допринос остваривању високих образовних постигнућа код оних који уче.

Стратешка политика омогућиће да систем цјеловито ријеши проблеме са: (а) регрутовањем студената који се уписују на студијске програме за образовање наставника, (б) иницијалним образовањем наставника, (в) увођењем нових наставника у посао (приправнички стаж, добијање лиценце), (г) професионалним усавршавањем наставника, (д) оцјењивањем квалитета рада наставника и (ђ) професионалним напредовањем наставника.

Систем ће бити ефикасан ако се буде обезбиједило награђивање квалитетних наставника и постепено елиминисање лоших наставника из наставе системом реизбора, и то за све нивое образовања. Стално праћење квалитета, доношење и примјена превентивно-корективних мјера, обезбиједиће да су у наставном процесу у сваком тренутку најквалитетнији наставници. Како би се постигли најбољи резултати, наставници ће се стално усавршавати, усавршаваће се нормативи, испити за лиценцу, критеријуми за изборе, поступци самовредновања и спољашње провјере квалитета. Предуслов за достизање најбољег рјешења је деполитизација рада свих образовних институција, и увођење обавезе да сваки запослени има искључиво стручне компетенције.

У законским и подзаконским актима треба прецизно дефинисати све основне моделе за иницијално образовање за професију наставник.

За наставнике општеобразовних предмета у основној школи и у гимназији, те за наставнике општеобразовних предмета у средњим стручним школама и у умјетничком образовању, најефикаснији је модел гдје је систематски повезано стицање стручних и педагошких компетенција у иницијалном образовању. Усавршавањем и ширењем тог модела, кроз дефинисање петогодишњих интегрисаних студија, на најбољи начин ће се обезбиједити све потребне професионалне компетенције наставника. При регулисању будућег запошљавања у образовању, законским прописима треба дати предност онима који на овај начин стичу компетенције.

У оквиру иницијалног образовања за разредну наставу, посебну пажњу треба обратити на оспособљавање наставника за рад у малим групама (с обзиром на јако велики број малих школа у Српској, а и у окружењу). Исто важи и за предметну наставу у неким подручјима Српске, гдје је потребно осмишљено ријешити проблем тако што ће се увести двопредметне студије, које би се реализовале на матичним факултетима за сваки предмет. На овај начин може се ријешити и проблем са школовањем наставника за учење матерњег језика за ученике којима српски језик није матерњи.

Поступак стицања лиценце за наставнике додатна је прилика за усавршавање система професионалног развоја наставника. Полагање стручно-методичког дијела за стицање наставничке лиценце ваља вратити компетентним матичним високошколским институцијама, тј. факултетима на којима се наставници тог профила иницијално образују. Јер, само се на тим мјестима могу пратити токови савремене науке о настави, вршити истраживања из којих би проистицали докторати наука, а нешто од тога преносиће се у школски живот и учионице.

Које су промјене потребне у образовању наставника?

Како би се превазишао проблем недовољног броја компетентних наставника и наставак њиховог стручног усавршавања, потребно је формирати квалитетне докторске студије из области методике наставе свих појединачних предмета. Заједничке студије на нивоу свих заинтересованих универзитета јесу најефикасније и најквалитетније рјешење. Треба сачинити мрежу универзитетских центара која ће развијати заједничке студијске програме на сва три нивоа (основне, мастер и докторске студије).

Треба преузети одговарајуће кораке у подизању научних истраживања у области образовања. Ваља инсистирати на што већем броју пројеката из ове области и значајнијем повезивању с институцијама из региона и ЕУ. Важна је интердисциплинарност оваквих пројеката, тј. заједнички рад педагога, психолога и истраживача из струке. Језгро истраживања треба да остане у домену струке.

Неопходно је појачати постојеће стандарде за акредитацију студијских програма, односно увести додатне који ће се односити на постизање стручних и педагошко-психолошко-методичких компетенција. Процјена оваквих студијских програма мора бити експертска, а резултат морају бити студијски програми за образовање наставника на свим универзитетима усклађени по садржају.

Универзитетима треба омогућити флексибилност у приступу образовању наставника, за шта постоје следеће могућности:

1. увести интегрисане студијске програме за образовање наставника чиме би се постигао већи квалитет, те избјегао проблем с финансирањем и велике разлике у броју мјеста на основним и мастер студијама;
2. увести могућност да се у старијим разредима основног образовања запосле двопредметни наставници који би били једнако компетентни за оба предмета;
3. увести модуле или двоструке дипломе за наставнике стручних предмета у средњим стручним школама.

Универзитети треба да преузму обавезу да ће подићи квалитет својих наставника. То ће постићи тако што ће приликом реизбора увести додатне критеријуме, који су у вези с наставничким радом, те дефинисати индикаторе којима ће се мјерити педагошки рад универзитетских наставника. Тек послје тога може се очекивати да се на универзитетима направи помак у промјени (досадашњег) приступа професионалном развоју универзитетских наставника.

Закључак

Мисија образовања наставника је изградња националног система професионалног развоја наставника на свим нивоима образовања, као и оспособљавање наставника, тако да се гарантују високи стандарди образовних постигнућа оних које уче, мјерени на објективан начин.

Најкасније до 2020. године, са свим предшколцима, ученицима, студентима и полазницима свих система каснијег неформалног образовања, треба да раде квалитетно и савремено образовани и припремљени наставници.

Сви наставници у образовању формирају се на нивоу високог образовања (струковне или академске студије), осим сестара-васпитачица (које раде у јаслицама и другим установама у којима се спроводе програми за рани узраст) и наставника практичне наставе (мајстора) у средњим стручним школама, који се формирају на нивоу средњих школа.

Дефинисаће се индикатори и процедуре прикупљања података о квалитету наставника, у школама за потребе факултета који образују наставнике. На основу анализе повратних информација из школа, факултети ће развијати и кориговати студијске програме.

Стратешка политика омогућиће да систем целовито ријеши проблеме са: (а) регрутовањем студената који се уписују на студијске програме за образовање наставника, (б) иницијалним образовањем наставника, (в) увођењем нових наставника у посао (приправнички стаж, добијање лиценце), (г) професионалним усавршавањем наставника, (д) оцјењивањем квалитета рада наставника и (ђ) професионалним напредовањем наставника.

Коначно, неопходно је појачати постојеће стандарде за акредитацију студијских програма, односно увести додатне који ће се односити на постизање стручних и педагошко-психолошко-методичких компетенција.

Литература

- European Commission (2000). *Key data on education in Europe*, Brussels.
- Фејзић, Н., Пашалић, С. (2011). *Стандарди, смјернице и критеријуми за акредитацију високошколских установа у БиХ*, Нова школа, Бијељина: Педагошки факултет.
- Лалић, Н., Вилотијевић, М., Мандић, Д. (2011). *Менаџмент у образовању*, Бијељина: Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет.
- Mandić, D., Pelemiš, M., Pašalić, S., Lalić, N. Computer-based Information System in Education. Proceeding of the 11 th . WSEAS International Conference on ARTIFICIAL INTELLIGENCE, Cembrigde, UK February 22 – 24, 2012. str. 231 – 238.
- Пашалић, С. (2004). *План институционалног развоја Универзитета у Источном Сарајеву 2003 – 2008. –међународни пројекат*, Источно Сарајево.
- Пашалић, С. (2005). *Нови образовни профили наставника за реформисану основну школу*, Нова школа, Бијељина: Педагошки факултет.
- Пашалић, С. и други (2006). *Демографски развој и популациона политика Републике Српске*, Бања Лука: Влада Републике Српске, Савјет за демографску политику.
- Пашалић, С., Драгосављевић, П. (2007). *Демографски развој школске популације и оптимализација мреже школа у Републици Српској*, Бања Лука: Министарство породице, омладине и спорта.
- Пашалић, С. (2012). *Демографски губици у БиХ 1991 – 2011*, Зборник радова, III Конгрес српских географа, Бања Лука: Универзитет у Бањој Луци, Природно-математички факултет, стр. 31 – 43.
- Пашалић, С., Пелемиш, М., Мандић, Д. (2012). *Транзиција малих сеоских школа и оптимализација мреже школа у Републици Српској*, Нова школа, Бијељина: Педагошки факултет, стр. 5 – 15.
- Пашалић, С., Мандић, Р. (2014). *Influence of future demographic movements on development of Republic of Srpska*. Novi Sad: Matica srpska.

Stevo Pašalić, Nenad Lalić

DIRECTIONS OF THE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION IN THE REPUBLIC OF SRPSKA - EDUCATION OF TEACHER FOR THE SCHOOL OF THE FUTURE

Summary

In contemporary circumstances in the Republic of Srpska, educational system is closed in itself, separated from its surroundings, highly shaped by commercial interests, exposed to the influence of the political parties, short-term adjusted mainly with the aim to satisfy all interests regardless of the long-term consequences of solving problems in this way. The emergence of private educational institutions, publicly interpreted as a contribution to the improvement of education by strengthening the mechanism of competition, in most cases is generated and managed by the profit interests and absence of public and other requirements regarding the quality of education. The mission of teacher education is to build a national system of professional development of teachers at all levels of education and training of the teachers in order to guarantee high standards of educational achievement of learners, measured in an objective way. The functions of the system of teacher education are gaining teaching competencies related to the Module (subject which they teach), the methods of teaching, system of assessment of students achievement, collaboration with other teachers and the local community and understanding of the nature of the educational system in which they act.

Key words: education, standards, teaching competencies, student achievement.

УДК 796.077:159.922.8
DOI 10.7251/NSK1414002P
Оригинални научни рад

Момчило Пелемиш

Универзитет у Источном Сарајеву
Педагошки факултет у Бијељини

Даријан Ујсаси

Универзитет у Новом Саду
Факултет спорта и физичког васпитања Нови Сад

Небојша Митровић*

Универзитет у Источном Сарајеву
Педагошки факултет у Бијељини

Владан Пелемиш

Универзитет у Београду
Уљитељски факултет у Београду

ФИЗИЧКА АКТИВНОСТ УЧЕНИКА И УЧЕНИЦА ПРЕТПУБЕРТЕТСКОГ УЗРАСТА

Апстракт: На узорку од 100 испитаника, 48 ученика и 52 ученице узраста 12 – 13 година из Сремских Карловаца ученика ОШ „23. октобар“ примењен је анонимни анкетни упитник са 6 питања. Прва два питања су била везана за основне податке: пол, узраст, а остала 4 су пружила увид у укључености ученика и ученица у спортска друштва и број тренинга недељно ако се спортом баве, те у каквим условима тренирају. Резултати истраживања указали су да постоје статистички значајне разлике у варијабли Интензитет бављења кинезиолошким активностима ($p=0,00$) и Место бављења кинезиолошким активностима ($p=0,00$) у корист дечака. У погледу Укључености у ванишколску спортску активност и варијабли за процену недељних тренинга (Недељни тренинг бављења кинезиолошким активностима) статистички значајне разлике нису уочене. Може се закључити да су дечаки у Сремским Карловцима више заинтересовани за укључивање у спортске клубове у овом узрасту и имају више интересовања за спортску активност и бављење спортом од девојчица.

Кључне речи: адолесцентски узраст, спортска активност, ставови, број тренинга.

* nebojsa.mitrovic@pfb.ues.rs.ba

Увод

Основне школе су важан и једини фактор институционалног васпитања и образовања као и окупљања и пожељне социјализације деце и омладине. У тој се делатности посебна пажња посвећује управо кинезиолошким активностима из основног разлога што је синдром некретања (хипокинезије) присутан и на овим просторима као и у свету и 2011. године , према подацима Светске здравствене организације (WHO), проглашен је првим узрочником настајање незаразних болести у свету. „Наиме, ако се процес хипокинезије савременог човека настави досадашњим темпом, не само да ће здравље бити још угроженије, него се може догодити да му већ сутра лекар пропише кретање као лек” (Findak, Prskalo, 2003). Популација ученика свих узраста захваћена је хипокинезијом, без обзира на место становања, што произилази из седентарног начина живота што уз обиље хране најчешће непотврђеног порекла и повећаном интелектуалном и емоционалном активношћу (Nagyová, Ramacsay, 1999) представља мултиплицирани проблем.

Ваншколске активности организују се, између осталог, ради потпунијег и успешнијег остваривања образовања, социјализације младих и развијања индивидуалних способности. Исте су у великој мери и зависне од развијености спортског живота средине у којој школа делује. Оне ће им пружити боље просторне и материјалне услове за даље напредовање и усавршавање у одабраној спортској активности. Спорт је, између осталог, врло важан фактор у превенцији настајања болести. Сваку заједницу и друштво треба да интересује стање омладине и деце и њихов однос према животним навикама у које се мора убрајати и спортска активност, здравствено стање деце итд. Посебно забрињава слика међу младима који су свесни опасности од пушења, али те опасности не повезују са сопственим пушачким искуствима. Трендови пушења цигарета су у порасту код оба пола, а дјевојчице су се по учесталости изједначиле с дечацима (Videmšek, 2002). Трендови слабије посете деце спортским клубовима могу се повезати и са немогућношћу родитеља да децу довозе и одвозе на тренинге што у већим срединама представља велики проблем (Hull, Garcia, Kolen & Robertson, 2014). Значај промоције здравља циљане групе деце треба да највећи у што ранијем детињству и везује се за предшколски и млађи школски узраст. Прекомерна тежина и гојазност, односно аспекти здраве исхране и користима физичке активности нису свим ученицима и њиховим родитељима приближени на адекватан начин, па се и то може сматрати једним од разлога слабијег укључивања деце у одређене спортске клубове, што се на крају одражава и на целокупну физичку активност деце, те се она уско доводи у

везу са лошим животним навикама и гојазношћу деце (Gualdi-Russo, Zaccagni, Manzon, Masotti, Rinaldo & Khyatti, 2014). Са аспекта различитог социјалног статуса, постоје разлике у укључивању деце у спортске активности у Шведској (Magnusson, Hallmyr Lewis, Smaga-Blom, Lissner & Pickering, 2014)

Сатница предмета часова физичке и здравствене културе у редовној настави је остала недовољна (три часа недељно, два часа физичког васпитања и један час слободних спортских активности за ученике од 5. до 8. разреда) у односу на хипокинезију и све мању потребу за кретањем омладине, јер им је све доступно за тили час преко интернета), што је разлог више потицања рада школских спортских друштава. Спортска друштва постоје, али их деца све мање посећују након редовних часова физичког васпитања (Anderson, 1996). Спортска друштва делују у оквиру наставног процеса кроз ваннаставне школске активности, али су данас она у Војводини постала места где деца нерадо одлазе.

О великој пасивности школске деце потврђује и резултати истраживања Бадрића, Барића и Гелемановића (2007), који доказују да 61% ученика нису укључени ни у један вид спортске афирмације, док је 25% ученица (врло низак проценат), значи да се само једна четвртина испитаница активно бави спортом ван школе. Сличне резултате показује Anderssen у нешто ранијој објављеној студији на популацији деце (1996) у Мађарској где већина деце довољно не познаје вредност и не практикује довољно телесно вежбање те да им је генерално слабији здравствени статус. Истраживање Хоргана (2005) показује да 39% дечака и 58% девојчица узраста од 7 до 18 године не спроводи препоручену активност од најмање једног сата дневно. Наводећи позитивне енглеске примере Донован и сарадници (2006), у прилог вежбању у којем средишње место има дете и с посебним нагласком ка здрављу, истичу партнерски однос с локалном заједницом.

У односу на досадашња истраживања, постоји потреба за утврђивањем нивоа укључивања у спортске клубове, друштва, деце старијег школског узраста из Сремских Карловаца. Предмет рада је представљао интензитет бављења кинезиолошким активностима, укљученост у ван школске спортске активности, место одржавања спортских активности, број тренинга недељно.

Циљ овог рада треба да утврди укљученост ученика и ученица у ваншколске спортске активности, интензитет бављења кинезиолошким активностима, место одржавања спортских активности и број тренинга недељно код деце која се баве спортом.

Постављена нулта хипотеза у овом истраживању гласи H_0 : не постоји статистички значајна разлика између дечака и девојчица у погледу

бављења спортом као и интензитету бављења кинезиолшким активностима, спортским активностима, места обављања спортских активности тренирању и броја недељних тренинга.

Метод

Узорак испитаника (ентитета)

Узорак испитаника чинило је 48 дечака и 52 девојчица О Ш „23. октобар“ из Сремских Карловаца, узраста 12 – 13 година. Сви испитаници су били ученици шестих разреда ове основне школе. Истраживање је било спроведено у току школске 2013/2014. године.

Узорак варијабли

У истраживању је био употребљен анонимни анкетни упитник с 6 питања. Прва два питања су била везана за основне податке: пол, узраст, а остала четири су пружила увид у укључености ученика и ученица у спортска друштва и број тренинга недељно, ако се баве спортом у каквим условима тренирају. Указивала су нам индиректно на ниво физичке активности деце.

Опис мерног поступка

За утврђивање интензитета бављења кинезиолшким активностима била је кориштена Терстонова скала процене. За резултат се узимала вредност заокруженог одговора (испитаник је могао да одабере у овом случају само један одговор и њега је заокружио у понуђеном питању) што је представљало резултат у овом питању (варијабли):

1. Мрзим сваку физичку активност.
2. Телесним вежбањем се бавим када немам паметнија посла.
3. Само понекад имам жељу да се бавим телесним вежбањем.
4. Нисам укључен/а у спортско друштво, али се редовно бавим телесним вежбањем по два или три сата недељно.
5. Такмичим се само ради забаве.
6. И онда када сам спречен/а да се бавим телесним вежбањем, увек мислим на спорт.
7. Годинама сам активан/и члан спортског друштва.
8. Спортско друштво је мој други дом.
9. Тренирам пет и више пута недељно у трајању од две или више година.
10. Тренинг нисам прекидао/ла ни после наступа на кадетском првенству државе.
11. Свакодневно тренирам и члан сам државне репрезентације.

Затим су у упитнику била постављена питања везана за укљученост у ваншколску спортску активност:

1. Не бавим се спортом уопште.
2. Бавим се рекреативним видовима спорта: возим бицикл, ролере, идем у теретану, аеробик и сличне активности.
3. Ја се активно бавим спортом - тренирам при неком спортском клубу.

За резултат се узимала вредност заокруженог ајтема (испитаник је заокружио један одговор), што је представљало резултат овога питања.

Да би се утврдило у каквим објектима и где тренирају ученици укључени у кинезиолошке активности било им је понуђено 5 питања, а они су могли заокружити само 1 одговор, што је представљало резултат у овом тесту:

1. Бавим се спортским активностима на улици, поред реке, ливаде.
2. Бавим се спортским активностима на отвореним спортским теренима (двориште школе, хале).
3. Бавим се спортским активностима на базену.
4. Бавим се спортским активностима у теретани.
5. Бавим се спортским активностима у сали школе, спортској хали.

Да би се утврдило колико пута недељно деца тренирају, испитаници су могли заокружити само један одговор (што је представљало резултат у овом тесту):

1. Не бавим се спортским активностима уопште.
2. Бавим се спортским активностима (тренирам) 1 недељно.
3. Бавим се спортским активностима (тренирам) 3 пута недељно.
4. Бавим се спортским активностима (тренирам) 5 и више пута недељно.

Методe обраде података

Уз одређивање фреквенција одговора интензитета бављења кинезиолошким активностима, укључености у ваншколске спортске активности, месту бављења спортским активностима и недељним тренинзима, посебно за дечаке и девојчице, био је примењен и Хи- квадрат тест како би се утврдило да ли добијене фреквенције одступају од очекиваних фреквенција које су постављене помоћу хипотезе.

Резултати

Вредности Хи-квадрат теста за варијаблу Интензитет бављења кинезиолошким активностима (Табела бр. 1), је указао на постојање

статистички значајних разлика ($p=0,00$) између дечака и девојчица из Сремских Карловаца у корист дечака. Да мрзи сваку физичку активност изјаснило се 6 анкетираних дечака и 10 анкетираних девојчица (укупно 16% анкетираних ученика). Телесним вежбањем се бави када нема паметнија посла 11 дечака и 14 девојчица (четвртина анкетираних, односно 25%). Само понекад имам жељу да се бавим физичким вежбањем каже 5 девојчица и ниједан анкетирани дечак. Одговор да није укључен у спортско друштво дало је 10 дечака и 6 девојчица. Проценат од 16% неукључених ученика и ученица у спортска друштва би требало да буде мањи и потребно је урадити нешто у вези с тим у скоријој будућности. То је посао свих, почевши од родитеља, па до наставника у основним школама, преко људи у локалној самоуправи. Ради забаве се такмичи приближно исти број дечака и девојчица (6 дечака и 7 девојчица). Да увек мисли на спорт изјаснила се само једна девојчица и ниједан дечак. Као дугогодишњи активни чланови спортских друштава изјаснило се 11 дечака и 2 девојчице (укупно 13%). Мали проценат девојчица, у мањој средини као што су то Сремски Карловци, је укључен у спортска друштва због услова околине и утицаја средине на могућности бављења спортским активностима. Најпопуларнији је фудбалски клуб (ФК „Стражилово“), затим мушки одбојкашки клуб (ОК „Стражилово“), док девојчице немају материјалне услове да путују до оближњег већег града (Новог Сада). Иза оваквог процента стоји и све мања заинтересованост девојчица за бављењем спортом и све већа ослобођеност ученица од наставе физичког васпитања (у истраживању Јоргића Веселиновићке, 2008 су показали да чак 40% ученика увек или понекад изостаје са часова физичког васпитања, при чему је то нарочито изражено код девојчица). Ниједан дечак није се изјаснио да тренира 5 пута недељно у трајању од најмање две године, али јесте 7 девојчица. Може се претпоставити да су то особе које посећују фитнес центре, јер није било толико анкетираних ученица укључених у спортска друштва. Два дечака су се изјаснила да нису прекидала тренинг ни после наступа на кадетском првенству и исто толико да су чланови државне репрезентације. Истовремено се ниједна девојчица није изјаснила позитивно. Овај податак упућује на рано одустајање девојчица да истрају у неком спорту. Са уласком у пубертет њихова интересовања се смењују и спорт им је на последњем месту.

Табела бр. 1 Контингенцијска табела Интензитета бављења кинезиолошким активностима

Варијабла		дечаци	девојчице	укупно
Мрзим сваку физичку активност	Оцена	6	10	16

	% инт. бав. кинези. акт.	37,5	62,5	100
Телесним вежбањем се бавим када	Оцена	11	14	25
немам паметнија посла	% инт. бав. кинези. акт.	44	56	100
Само понекад имам жељу да се бавим	Оцена	0	5	5
телесним вежбањем	% инт. бав. кинези. акт.	0,0	100	100
Нисам укључен/а у спортско друштво,	Оцена	10	6	16
али се редовно бавим телесним	% инт. бав. кинези. акт.	62,5	37,5	100
вежбањем по два или три сата недељно				
Такмичим се само ради забаве	Оцена	6	7	13
	% инт. бав. кинези. акт.	46,2	53,8	100
И онда када сам спречен/а да се бавим	Оцена	0	1	1
телесним вежбањем, увек мислим на	% инт. бав. кинези. акт.	0,0	100	100
спорт				
Годинама сам активан/и члан	Оцена	11	2	13
спортског друштва	% инт. бав. кинези. акт.	84,6	15,4	100
Тренирам пет и више пута недељно у	Оцена	0	7	7
трајању од две или више година	% инт. бав. кинези. акт.	0,0	100	100
Тренинг нисам прекидао/ла ни после	Оцена	2	0	2
наступа на кадетском првенству	% инт. бав. кинези. акт.	100	0,0	100
државе				
Свакодневно тренирам и члан сам	Оцена	2	0	2
државне репрезентације	% инт. бав. кинези. акт.	100	0,0	100

$$\chi^2=25,55$$

$$p=0,00$$

$$df=1$$

Легенда: χ^2 – Хи-квадрат; p- ниво статистичке значајности Нi-квадрата; df – степени слободе

У варијабли Укљученост у ваншколску спортску активност (Табела бр. 2) помоћу χ^2 теста утврђено је да не постоје статистички значајне разлике ($p=0,25$) између дечака и девојчица из Сремских Карловаца. Да се спортом не бави изјаснило се 14 дечака и 20 девојчица (укупно 34% од укупно анкетираних ученика). Да се рекреативно бави спортским активностима, изјаснило се 19 дечака и 23 девојчице (укупно 42% испитаника). Да се активно бави спортом и да тренира при неком спортском клубу, изјаснило се 15 дечака и 9 девојчица, односно 24 анкетирана испитаника (24%). Ово је изузетно мали проценат деце укључених у спортске клубове. У неким већим акционим плановима за развој локалних заједница требало би ставити акценат на веће омасовљавање деце спортским активностима и укључивање

деце у спортске клубове што раније, како би се стекле навике за редовним телесним вежбањем и створила позитивна брига о свом телу и здрављу.

Табела бр. 2 Контингенцијска табела Укључености у ваншколску спортску активност

Варијабла		дечаци	девојчице	укупно
Не бавим се спортом уопште	Оцена	14	20	34
	%ван.школ.акт	41,2	58,8	100
Бавим се рекреативним видовима спорта: возим бицикл, ролере, идем у теретану, аеробик и сличне активности	Оцена	19	23	42
	%ван.школ.акт	45,2	54,8	100
Ја се активно бавим спортом - тренирам у неком спортском клубу	Оцена	15	9	24
	%ван.школ.акт	62,5	37,5	100

$$\chi^2=2,78 \text{ } p=0,25 \quad df=2$$

Резултати Табеле бр. 3 указују на постојање статистички значајних разлика ($p=0,00$) у варијабли за процену места реализовања кинезиолошких активности (Место бављења кинезиолошким активностима) између дечака и девојчица из Сремских Карловаца адолесцентног узраста. Да се кинезиолошким спортским активностима бави на ливади, поред реке или улици изјаснило се 20 дечака и 26 девојчица (укупно 46%, што би значило скоро половина испитаника). Престпостављамо да су то активности у виду шетње, лаганог трчања, догирања или вожње ролера и бицикла. Да спортске активности упражњава на отвореним спортским теренима школе, вртића и сличних објеката, определило се 11 девојчица и само 1 дечак. Да одлази на базен на тренинг или рекреацију, изјаснило се 8 дечака и ниједна девојчица (укупно 8%). У теретану одлази 9 дечака и 7 девојчица од укупног броја анкетираних испитаника (укупно 16%). У спортским салама, халама и затвореним објектима за реализацију тренинга, тренира 10 дечака и 8 девојчица (укупно 18%). Може се констатовати да више дечака своје активности обавља у адекватним условима, као што су базен, спортске сале и хале, теретане, а проистекла разлика се може приписати бољим условима за организацију фудбалских, рукометних утакмица, тренинга, где дечаци чине

доминанту популацију у односу на особе женског пола. Такође се може придодати и мања заинтересованост девојчица у спортским активностима.

Табела бр. 3 Контингенцијска табела Место бављења кинезиолошким активностима

Варијабла		1	2	Укупно
Бавим се спортским активностима на улици, поред реке, ливади	Оцена	20	26	46
	% мест.бав.акт.	43,5	56,5	100
Бавим се спортским активностима на отвореним спортским теренима	Оцена	1	11	12
	% мест.бав.акт.	8,3	91,7	100
Бавим се спортским активностима на базену	Оцена	8	0	8
	% мест.бав.акт.	100	0,0	100
Бавим се спортским активностима у теретани	Оцена	9	7	16
	% мест.бав.акт.	56,2	43,8	100
Бавим се спортским активностима у сали школе, спортске хале	Оцена	10	8	18
	% мест.бав.акт.	55,6	44,4	100

$$\chi^2=17,46 \quad p=0,00 \quad df=1$$

У Табели бр. 4 су представљене фреквенције за варијаблу Недељни тренинзи бављења кинезиолошким активностима и вредности Хи-квадрат теста. Вредности Хи квадрат теста су указале да у овој варијабли не постоје статистички значајне разлике између испитаника различитог пола у броју тренинга недељно. Испитаници различитог пола су се изјаснили за сличне резултате. Да се спортом не бави уопште, изјаснило се 15 дечака и 24 девојчице. Изузетно је висок проценат оваквог броја анкетираних ученика (39%). Да се спортским активностима бави само једном недељно, било је 8 дечака и 10 девојчица. Претпостављамо да су то испитаници који одлазе можда на базен или на трчање једном недељно, ради рекреације, дружења или забаве. Тренинге три пута недељно реализује 19 дечака и 17 девојчица. Ови тренинзи могу бити тренинзи у спортским удружењима, клубовима, али могу бити и самостално одласци у теретану, базен или џогирање. Овај проценат (36%) је охрабрујући, иако није било толико испитаника укључених

у спортска друштва (13% Табела бр. 1, питање 7). У анонимној анкети укупно су се 6 дечака и само 1 девојчица изјаснили да тренирају 5 пута недељно.

Табела бр. 4 Контингенцијска табела Недељних тренинга бављења кинезиолошким активностима

Варијабла		дечаци	девојчице	укупно
Не бавим се спортским активностима уопште	Оцена	15	24	39
	% кол.трени.	38,5	61,5	100
Бавим се спортским активностима (тренирам) 1 недељно	Оцена	8	10	18
	% кол.трени.	44,4	55,6	100
Бавим се спортским активностима (тренирам) 3 пута недељно	Оцена	19	17	36
	% кол.трени.	52,8	47,2	100
Бавим се спортским активностима (тренирам) 5 и више пута недељно	Оцена	6	1	7
	% кол.трени.	85,7	14,3	100

$$\chi^2=5,83 \text{ } p=0,12 \text{ } df=1$$

Дискусија

На основу резултата спроведеног истраживања може се закључити да је стање на подручју општине Сремски Карловци, као и у целој Републици Србији, врло забрањавајуће у погледу спортске активности младих и њиховог ангажовања у спортским друштвима и клубовима. Ово је последица малог броја укључених ученика и ученица у спортска друштва (13%), а мали је проценат испитаника укључених у ваншколске спортске активности који се активно баве спортом (24%). Мање од једне четвртине анкетираних испитаника су чланови спортских клубова и активно тренирају неки спорт. Како је истраживање спроведено на ученицима осмих разреда, претпоставља се да је требало да они већ стекну навику и упознају важност свакодневног телесног вежбања, резултати су још више поражавајући.

На основу резултата варијабле за процену места обављања спортским активностима, може се уочити да је највећи проценат оних испитаника (46%), који своје спортске активности обављају на ливади, поред реке, а најмањи на базенима. Вероватно су то рекреативни вежбачи или вежбачице, који упражњавају вожњу бицикла, ролера или цогирају. У овој

варијабли су уочене и статистички значајне разлике у корист дечака, који више тренирају у затвореном простору, у односу на девојчице које своје активности обављају на отвореном простору.

Такође су уочене статистички значајне разлике у варијабли за процену Интензитета бављења кинезиолошким активностима у корист дечака. Спортске активности које упражњавају дечаци се углавном одвијају на базену или у затвореном простору или на фудбалским теренима, па је и више укључених дечака у спортске клубове у Сремским Карловцима или у Новом Саду. Поред тога девојчице поседују мање интресевања за било каквим видовима спортских активности, те их спорт и спортска дешавања скоро да и не интересују. Не путују до оближњег града на тренинге из различитих разлога (материјални, социјални, нису довољно мотивисане). Услови живота у Сремским Карловцима обезбеђују више могућности за укључивање дечака у спортске клубове, као што су ФК „Стражилово“, ОК „Стражилово“, многи карате клубови који укључују у своје окриље више дечака и омогућују им активно бављење спортом. Мала је заступљеност дворанских простора и спортова у које би могле да се укључе девојчице.

Стручни рад високо образованих кинезиолога, професора физичког васпитања, тренера у клубовима треба бити предуслов квалитетног рада. Никако се не сме задовољити с малим бројем сати тренинга и бројем ученика укључених у њих, с обзиром на тенденцију Министарства науке образовања и спорта о потреби укључивања ученика у већем броју у спортске активности као и тражење могућности да спортски објекти буду на располагању ученицима у већем временском трајању него сада. Резултати овога истраживања потврђују истраживања Бадрића, Барића и Гелемановића (2007) који су своје истраживање спровели у Републици Хрватској. Али и потврђују претње шведских стручњака да се јавља јаз у здравственом (физичком) аспекту деце различитих статуса. Јер можда постоји могућност, што би требало да буде предмет даљих студија на ову тему, да се одређена популација деце и не може бавити спортом због материјалних средстава. Ову чињеницу треба узети у обзир када се коментаришу резултати укључивања деце у спортске клубове, јер сви они наплаћују чланарину.

Генерални закључак овог истраживања би могао да се односи на задатке основне школе, да оне уведу промене како би дошло до напредовања према систему образовања за већу укљученост ученика у школске секције или спортска друштва. На тај начин се стварају навике за редовним бављењем спортом у току живота. Не би дошло до мале заступљености ученика који се активно баве спортом и имају позитивне ставове о њему, те би се добило здравије друштво, што би се пројектовало на здравију омладину и позитивне ставове о животу. Осим школе ову обавезу морају прихватити и

локална заједница, те утицати да се управо спектар спортских садржаја у Сремским Карловцима повећа (стипендирањем или финансирањем већег броја мањих спортских клубова), али уважавати стручне савете квалификованих људи из области спорта и рекреације.

Литература

- Andersen, D. (1996). Health and physical education in Hungary: a status report. *Sport Journal*, 32 (2): 40 – 42.
- Badrić, M., Barić, A. i Gelemanović, I. (2007). Uključenost učenika u školska športska društva na području posebne državne skrbi. U V. Findak (ur.) Zborniku radova „*Antropološke metodičke, metodološke i stručne preptostavke rada u područjima edukacije, sporta, sportske rekreacije i kineziterapije*“ (str. 395 – 399). Poreč: Hrvatski Kineziološki savez.
- Donovan, M., Jones, G. and Hardman, K. (2006). Physical Education and Sport in England: Dualism, Partnership and Delivery Provision. *Kinesiology*, 38 (1), 16 – 27.
- Findak, V., Prskalo, I. (2003). Kineziološko gledište o suvremenoj odgojnoj i obrazovnoj problematici. U H. Vrgoč (ur.) Zborniku radova „*Četvrti sabor pedagoga Hrvatske – Odgoj obrazovanje i pedagogija u razvitku hrvatskog društva*“ (str. 143 – 148) Zagreb: Hrvatski pedagoško književni zbor.
- Article I Gualdi-Russo, E., Zaccagni, L., Manzon, V.S., Masotti, S., Rinaldo, N. & Khyatti, M. (2014). Obesity and physical activity in children of immigrants. *Europe Journal of Public Health*, 1 40 – 46.
- Horgan G. (2005). Healthier lifestyles series: 1. Exercise for children. *Journal of Family Health Care*, 15 (1): 15 – 17.
- Article I Hull, E.E., Garcia, J.M., Kolen,A.M. & Robertson, R:J. (2014). Parenthood and Physical Activity in Young Adults: A Qualitative Study. *Journal of Phisical Activiti and Health* (Epub ahead of print).
- Jorgić, B. i Veselinović, N. (2008).Izostajanje učenika sa nastavefizičkog vaspitanjau niškim gimnazijama. *Nastava i vaspitanje*, 57 (2): 175 – 183.
- Magnusson, M., Hallmyr Lewis, M., Smaga-Blom, M., Lissner, L. & Pickering, C. (2014). Health Equilibrium Initiative: a public health intervention to narrow the health gap and promote a healthy weight in Swedish children. *BMC Public Health*, 14(1) 763 – 773.

- Nagyová, L., & Ramacsay, L. (1999). The occurrence of the risk factors and health problems of people. In D. Milanović (ed.) „*Proceedings Book of the 2nd International Scientific Conference “Kinesiology for the 21st Century”*” (pp. 349 – 351). Zagreb: Faculty of Physical Edukations, University of Zagreb.
- Videmšek, M. (2002). Sport activites and smoking habits among schoolchildren. *Kinesiology*, 34, 134 – 140.

Momčilo Pelemiš, Darijan Ujsasi, Nebojša Mitrović, Vladan Pelemiš

PHYSICAL ACTIVITY OF STUDENTS BEFORE PUBERTY AGE

Summary

An anonymous questionnaire with six questions was applied on a sample of 100 respondents, 48 students and 52 female students at the age of 12-13, from “23 October“ Elementary School in Sremski Karlovci. The first two questions were related to the basic data: gender, age, and the other four provided an insight into the involvement of boys and girls in sports clubs and how many time a week and under which conditions they train, if they play any sports activity at all. The research results indicated that there were statistically significant differences in the variable Intensity of practicing kinesiology activities ($p = 0.00$) and the Place of practicing kinesiology activities ($p = 0.00$) in favor of boys. In terms of involvement in extracurricular sports activities and variables for the assessment of weekly practicing kinesiology activities statistically significant differences were not observed. It can be concluded that boys from Sremski Karlovci are more interested in joining sports clubs at this age and that they are more interesed in sports activities.

Key words: adolescent age, sports activity.

УДК 371.3::808.61

DOI 10.7251/NSK1414003B

Прегледни рад

Бранка Р. Брчкало*

Универзитет у Источном Сарајеву

Филозофски факултет Пале

ФУНКЦИЈА МАЛЕ УСМЕНЕ ФОРМЕ – ПОСЛОВИЦЕ – У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ

Апстракт: У раду се говори о проблематици народних пословица и пословицих израза који, уз загонетку, чине мале усмене форме, самосталне и самобитне књижевноумјетничке творевине. Циљ рада је теоријско-методичка интерпретација пословице у настави књижевности за млађи школски узраст. Теоријско полазиште чини дефинисање пословице и њених структурних елемената тематике, композиције, језичке грађе, идејног слоја и естетске вриједности. Такође се дају прихватљиве класификације наших народних пословица на основу различитих критеријума. Методички аспект разматра како дијете са својим искуственим контекстом препознаје и разоткрива семантичка поља пословице која могу бити: спознајно, морално, психолошко, завичајно. Кроз пословицу дјеца ће схватити реченицу као најмањи облик језичке комуникације и књижевноумјетничког изражавања, спознаће метафору, ритмичку организацију и језичку концизност.

Кључне ријечи: пословица, пословички израз, семантичка поља, контекст, функција пословице у настави.

Увод

Пословице се обично дефинишу као кратке књижевне структуре усменог поријекла о неким животним појавама и нормама понашања у облику поенте, става или закључка. Оне су најсажетији облици прозног народног стварања. Ријеч је о сазнањима и мудростима до којих се дошло колективним животним искуством кроз вијекове. Пословице су анонимног поријекла, али када се везују за поједине ствараоце или познате личности, онда су то афоризми, максиме, крилатице. Овај рад бавиће се само народним пословицама. Њих је код нас биљежио још Гаврил Стефановић Венцловић, затим Доситеј Обрадовић, а најсистематичније њима се бавио Вук

* brankabrckalo@yahoo.com

Стефановић Караџић. Израз пословица први је употребио Захарије Орфелин, па затим и Јован Мушкатиновић у наслову своје збирке *Причте или по простому пословице*, штампане у Бечу 1787. године, а касније је тај израз користио и В. С. Караџић (према: Латковић, 1975). Вук је рано почео биљежити пословице (има их већ у првом издању *Рјечника* из 1818), али је прву збирку штампао тек 1836. на Цетињу. Знатно допуњено издање *Пословица* штампано је у Бечу 1849. године.

Пословица је својеврсна порука упућена примаоцима. Нас занима како дијете млађег школског узраста прихвата ту поруку. Њено разумијевање зависи од бројних услова, од језика којим је исказана, прилика у којим је исказана, познавања вјеровања, обичаја и мишљења народа, познавања традиције. Пошто је ријеч о књижевној структури удаљеној у просторном и временском смислу од данашњих генерација дјеце, потребна је претходна анализа да би се порука правилно разумјела. Од креативности и литерарног сензибилитета учитеља зависи успјешност примјене пословице у настави српског језика, али и кроз садржаје других предмета. Пословица пружа могућност дјечи да упознају живот, јер нуди многа сазнања из различитих духовних области, али је она такође исходиште за наставне активности из подручја језика и културе говора и писања. Још су стари Латини говорили: „Хоћеш ли да те зову мудрим? Говори мало и промишљено!“. Спартанци су често цијеле мисли сабијали у једну ријеч. Позната је лаконска краткоћа (*Laconica brevisitas*). Сажет, језгровит начин изражавања, без сувишних ријечи, јер „многа ријечи мало вриједи“, циљ је културе изражавања у разредној настави.

„У току савлађивања књижевно-језичког градива (пословица) ученици вежбају своје мишљење, откривају и испољавају везе између језика и осећања“ (Смиљковић, 2012, стр. 797). Језгровитост исказана пословицама учи језгровитом говору и ученике. Пословице садрже мудрости и моралне истине везане за разне животне прилике, а њихова сажетост омогућава да се лако памте. То су животне истине о човјеку и свијету, о добру и злу, о правди и неправди, о слози, пријатељству, љубави, о судбини и смрти. У томе лежи сазнајни, васпитни и функционални значај њиховог изучавања у настави.

Теоријска разматрања

Пословица у облику става или закључка концизно изражава законитости животних појава или норми понашања. Због своје чврсте језичке организације и карактеристичних односа према стварности она је препознатљива као засебна смисаона цјелина, било у свакодневном говору,

било у књижевним дјелима. Солар сматра да „пословице имају најчешће поетску структуру у смислу језичке организације, која се служи свим елементима језичког изражавања, нпр. ритам, рима и слично, али по неким својим особинама, као што су утврђивање разумских веза и односа међу стварним појавама, могу се убројити и у прозу“ (Солар, 1976, стр. 163). Ритам тонског стиха очувао се добро баш у нашим народним пословицама, и према Латковићевом мишљењу „заснива се на одређеном броју удара, обично три или четири између којих је број ненаглашених слогова неодређен, а слогови под ударом обично су алитеризовани“ (Латковић, 1975, стр. 209). Примјери таквих пословица су: *Врана врани очију не вади; Ко вина вечера, воде руча; Храни сироту за своју срамоту*. Ако су пословице стиховане, оне се налазе углавном у десетерцу, јер су се отргле као опште мјесто из епске пјесме (*Ђе је срећа, ту је и несрећа; Нема зиме док не падне иње,/ ни прољећа док сунце не сине,/ ни радости док не дијелиш с киме*). Рјеђе се сусрећу пословице у осталим врстама стихова. Има их у осмерцу, седмерцу, шестерцу и дванаестерцу. Рима се понекад надокнађује асонанцом која се јавља на завршецима појединих дијелова пословице, на завршецима синтагми (*Зло је ко не зна, а учити се не да; Ко рано рани двије среће граби*). Ритмичка организација пословице постиже се и без помоћи риме или асонанце, једноставним паралелизмом мисаоних цјелина (*Док срце не заболи, не може око заплакати; Ко високо лети, ниско пада; Више ум замисли него море понесе*).

Структура (према лат. *structura*, грађа) означава начин на који је нека цјелина сложена од својих дијелова. С правом се може говорити о слојевитој структури пословице као и сваког другог књижевноумјетничког дјела, јер се у њој може открити слој звука, слој јединица значења и слој свијета дјела, или се може разликовати тзв. предњи план, тј. оно што је непосредно језиком приказано, и тзв. позадина, тј. оно на шта приказано у предњем плану упућује. Тако Солар на примјеру пословице *Младост – лудост* објашњава њену поетску структуру. Иако пословица садржи само двије ријечи, она чини сложену умјетничку структуру. Двије ријечи не чине само реченицу направљену према граматичким правилима, него уједно остварују одређени паралелизам у звуковном понављању „л“ и „д“, „-дост“, а посебним избором и поретком у којем је испуштено све сувишно омогућују разумијевање поруке која се не може напросто изразити тврђом „сви млади људи су луди“ или нечим сличним, јер значи много више од пuke тврдње или поруке. Повезујући два појма и уједно их издвајајући из уобичајених реченичких склопова у којима се они редовно појављују, та пословица сугерише смисао који ће свако прихватити с обзиром на властито искуство. Она може значити својеврсну похвалу младости баш као и покуду, једно схватање живота у

којем „лудост“ има својих чари и није напросто нешто што заслужује осуду. Тако структура која је надограђена на обичну језичку структуру пружа широке могућности разумијевања.

Истински живот пословице је у томе да се сви њени елементи непосредно прихватају у оном јединству које омогућава да пословица говори својим властитим језиком. Унутар њених структурних особина прво се намеће *тема*. Поставља се питање има ли пословица тему или је атематски књижевни облик. У многим пословицама се једно каже а друго мисли. Зато би праволинијско асоцирање, подстакнуто буквалним значењем ријечи у пословици водило у погрешном правцу. На примјер, ако посматрамо пословице о *вуку* и *овци* (или *кози*) – поставља се питање да ли су ријечи *вук* и *овца* (или *коза*) мотиви из којих се закључује о теми пословице *Не могу бити и вуци сити и овце на броју* (Карацић, 1849, стр. 205). Очигледно ријечи *вук* и *овца* не носе тематско значење, него је пословица глобална метафора, устаљена слика о *вуку* и *овци* која говори да свака људска добит и корист тражи одређену жртву. Исто је и са пословицама *Вук длаку мијења, али ћуди никада; Ми о вуку, а вук те у овце* (Карацић, 1849, стр. 40 и 178). Међутим, у прошлости се углавном према лексемама одређивала тематика пословица, што се може сматрати класификацијском погрешком. „Умјесто према тематизи, боље је класификацију обавити према рематизи, тј. према семантичком сажетку њихову, ремама дакле“ (Кекез, 1984, стр. 57). Тема је неинформативна јер је условљена контекстом, а рема је нова битна информација. Семантичких поља има доста – историјско, филозофско, социолошко, итд, а свако се даље може раздијелити ремама. Код пословица тумачимо оно што је у њима, тј. њихово пренесено значење. Ипак је доста и пословица гдје су ријечи употријебљене у основном значењу, па се њима казује оно што те ријечи стварно значе. На примјер: *Што се данас може учинити, не остављај за сјутра; Што се чешиће разговара, то се боље договара; Боље је умјети него имати; Боље је поштено умријети него срамотно живјети* (Карацић, 1849, стр. 360, 360, 25, 25). И једне и друге садрже сложена искуства и животна правила – „правила поретка, непоретка и беспоретка на земљи“ (Лалевић, 1934, стр. 187 – 188).

Пословица је продрла у све поре човјековог живота. Пословица и други пословички изрази: пословица – питалица, пословица – фраза, клетва, благослов присутни су у свим књижевним жанровима, у књижевности за одрасле и за дјецу, од анегдоте, легенде, бајке, басне, лирске и епске пјесме до драме и романа.

Заступљеност и употреба пословица у настави српског језика у млађим разредима

Пословице се казују у нарочитим приликама, када се појединачни случајеви из живота потврђују или објашњавају општим правилима. „Праотачка искуства и сазнања изложена у пословицама налазе и данас потврде у разним сличним пригодама стварног живота као емпиричко умовање“ (Бутуровић, Палавестра 1974, стр. 275).

Иако су формално најпростије, оне су знатно теже за схватање од многих сложенијих књижевних дјела због своје апстрактности и удаљености од ученичког искуства. „Вишеслојна структура пословица пружа могућност откривања слика створених игром речи, звука и симбола из разлога што је свака пословица један песнички проблем“ (Смиљковић, 2012, стр. 798).

Добро одабране пословице доприносе повезивању наставе књижевности са наставом језика и омогућавају да се свестраније сагледа стилска функција ријечи и реченица. Тако ће уобичајена стилска средства (стилске фигуре) добити одговарајући лингвистички опис и структурално тумачење. Поређења се, на примјер, изричу прилошким одредбама за начин, придјевском компарацијом и поредбеним реченицама. Примјере таквих пословица налазимо у читанци за четврти разред (у издању Завода за уџбенике и наставна средства Источно Сарајево, 2013, аутори Б. Савић, В. Милатовић и П. Ђаковић): *Пријатељ се у невољи познаје као злато у ватри; Човјек без слободе – риба без воде; Слажу се као миш и мачка.*

Пословице су заступљене у настави књижевности од првог до петог разреда, било да се читају у оквиру лектире, уз остале одабране текстове из народне књижевности, било да се са њима успоставља корелација приликом обраде других књижевних врста, попут кратке шаливе приче, бајке, басне, приповијетке, народне епске пјесме, или се користе у настави језика као лингвометодички текст на ком се изучава нека језичка појава. Иако Наставним програмом за основну школу у Републици Српској¹ нису прописане као наставни садржај, у читанкама су заступљене иза сваке цјелине и области, те се дијете неминовно сусреће са њима и размишља о њиховом значењу. Само за први разред основне школе Наставним програмом су предвиђене загонетке, питалице, пословице и помоћу њих би требало да се остварују сљедећи исходи знања: ученик зна да шчитава једноставне текстове исписане великим и малим штампаним словима, разумије смисао прочитаног, изражава свој однос према одређеном понашању. Дакле, у првом

¹ Наставни план и програм за основну школу у Републици Српској доступан је на страници www.rpz-rs.org/index.php.

разреду су пословице подесан текст за увјежбавање шчитавања, али се разговара и о садржају који оне преносе. У читанкама се пословице појављују готово из сваког тематског круга који сачињавају текстови груписани према заједничким, блиским мотивима и порукама. У поменутој читанци за четврти разред пословице су више заступљене, него у читанкама за остале разреде, од другог до петог, у оквиру деветогодишње основне школе у Републици Српској. Уз причу *Досјетљиви дјечак* која говори о дјечаковој мудрости и уз сродне текстове иду пословице о мудрости и памети: *Ко умије – њему двије; Боље је умјети, него имати*. Уз причу *Свитац тражи пријатеље* и уз сродне текстове који говоре о пријатељству слиједе и пословице које говоре о пријатељству: *Пријатељ се у невољи познаје као злато у ватри; Боље је пријатељ близу, него брат далеко; Дрво се на дрво ослања, а човек на човека; Тешко другу без друга и славују без луга; Добро је у невољи имати пријатеља*. Уз пјесму Слобода Љубивоја Ршумовића и сродне текстове иду пословице о слободи: *Без извора нема воде, ни живота без слободе; Богатство је лијепо, али је слобода још лепша; Ако пустиш рибу у посуду са водом не мисли да си јој дао слободу; Човјек без слободе – риба без воде*. Уз текст Вода Драгољуба Јекнића који говори о љепоти и снази ријечи слиједи пословица *Лијена ријеч и гвоздена врата отвара*. Уз текст Бранка Ћопића *Мачак отишао у хајдуке* слиједе пословице: *Нема хљеба без мотике; Ко с ђаволом тикве сади, о главу му се лупају; Гдје нема мачке, миши господаре*. Уз народне приче *Еро и кадија* и *Свијету се не може угодити* слиједе пословице: *Кадија те тужи, кадија ти суди; Гдје вуци суде, ондје овце не дођу до правде; Боље је неправу трпјети, него неправу чинити; Ко умије, њему двије; Боље је умјети, него имати*. Иза текста *Кад јечам жути*, који говори о људском разумијевању и праштању слиједи пословица *Ко доброти сије, љубав жање*. Уз басну *Лав и лисица* и сличне текстове који говоре о вјештини и мудрости иду пословице: *Ум царује, снага кладе ваља; Људи се не мјере пећу већ памећу; Мудром јунак коња води; Што снага не може, памет учини; Више ваља грам памети него сто ока снаге*. И на самом крају читанке налазе се пословице о памети: *Боље је знање него имање; Колико знаш, толико вриједиш; Човјек се учи док је жив; Благо оном ко зна да не зна, а хоће да зна*.

На узрасту од I до V разреда доста се користи тематика о раду, добру и злу, љубави и мржњи, друштвеним и моралним проблемима и људској судбини, а има доста пословица са таквом тематиком.

Као и друге књижевне врсте, пословице подстичу дјецу да откривају њихов дубљи смисао, симболику и метафорику. При томе је неопходна способност брзог расуђивања, запажања појединости у језику, класификовања чињеница и повезивања са животним и књижевним

искуством. Пажљивим усмјеравањем ученика подстиче се доживљајно, стваралачко и критичко мишљење о пословицама. Значајну улогу имају задаци за самосталан рад који могу бити формулисани тако да покрећу учениково запажање, мисаону активност, машту, асоцијативне процесе. Својим садржајем и стилем, ове врсте народног стваралаштва погодују развијању фантазијског мишљења, способности запажања и закључивања.

Ако се пословице изучавају као наставни садржај, заједно са загонеткама и питалицама, томе се могу посветити два школска часа. У току првог часа говори се о књижевним особинама ових врста, а на другом часу ученици припремају самосталан избор пословица, питалица и загонетки из лектире и објашњавају њихов смисао (садржај). Затим учачају њихове стилске вриједности (средства сликовитог изражавања, игре ријечима, ритам, метафорику, синтаксички поредак).

„Интерпретацијом народних умотворина ученици ће присвојити значајне етичке вриједности, оплемењити свој дух народном мудрошћу, осјетити љепоту родољубља и осјећаја припадности свом народу“ (Росандић, 1986, стр. 678).

При обради лектире, уз остале текстове из народне књижевности, ученике треба упутити да одаберу по неколико изразитијих мудрости, да их науче напамет и да их коментаришу са ових становишта:

- У којим околностима се мисао појављује;
- Кома је упућена и с којом намјером;
- Како се преко ње исказују ставови казивача и колектива (народа);
- Која се истина њом истиче;
- Да ли је пословица дата у стиху или прози;
- Каквим ритмом је пословица исказана (помоћу којих средстава се остварује ритам);
- У чему се огледа сликовитост израза;
- Како звуче ријечи од којих је сачињена пословица, који се гласови понављају, постоји ли рима?

На примјеру пословице *Несложна браћа пропала кућа* ученици четвртог разреда могу показати како чак и ако свака ријеч у склопу пословице задржава своје примарно значење, цио израз може да се схвати и у пренесеном значењу проширивањем смисла ријечи. Право значење пословице је да породица не може напредовати ако су њени чланови несложни. Ако се узме у обзир вријеме у ком је пословица настала онда је ријеч о патријархалној заједници у којој су сви чланови имали своја задужења и обавезе и ако су несложни, онда нема напредовања и благостања. Ријечи *браћа* и *кућа* могу добити и шире значење и тако добијамо пословицу са пренесеним значењем. *Браћа су и саплеменици, сународници, припадници*

једног народа, а кућа је земља, држава, отаџбина тог народа. Дакле, пословица је упућена цијелом народу.

Међутим, ријечи у пословицама чешће имају пренесено значење и одгонетање алегоријског смисла пословице може дјечи бити интересантно као одгонетање неке загонетке. Важан је дјечији искуствени контекст у коме ће дијете знати да открије метафорички смисао ријечи, да препозна пословицу као мудрост или савјет о животном догађању и да је примијени у сличним будућим искуствима. Ученици четвртог или петог разреда могу објашњавати пренесено значење пословице *Гдје вуци суде, ондје овце не дођу до правде*. Наставник их подстиче сљедећим питањима: – Какве се асоцијације јављају у вашој свијести кад се изговори ријеч вук? – Да ли сте видјели вука? – Опишите како изгледа? – Зашто су у народу представе о вуку повезане са нечим страшним, негативним? – Које би људске карактере могао да представља вук? – Какве се асоцијације везују уз ријеч овца? – Које би типове људи могла да представља овца? – Које карактере? – Које моралне особине? – Покушајте објаснити значење цијелог израза.

Ученици ће постепено откривати смисао пословице: Када се изговори ријеч вук помислимо на нешто страшно, окрутно, сурово, помислимо на животињу коју не бисмо жељели срести кад смо сами и незаштићени. Видјели смо вука на сликама и у зоолошком врту. Вук је сив, има крволочне очи и оштре, страшне зубе којим коље свој плијен. Народ се плаши вукова, јер, кад су зиме биле оштре и хладне, вукови су се спуштали са планине у села у потрази за храном, упадали у торове и нападали овце. Вук представља окрутне, сурове људе који владају силом. Уз ријеч овца везују се асоцијације мирна, плашљива, питома. Она би представљала мирне, скромне људе који никог не нападају и иду својим путем. Значење цијелог израза било би : *Тамо гдје суде окрутни, сурови, зли људи, нема правде за племените, мирне и скромне људе. Они постају жртве нечије суровости, као што овце постају жртве вуковима.*

Творци пословица и народни казивачи користили су за метафоричку слику све што их је окружавало. Метафоричан смисао давали су ријечима које означавају најразличитије појаве у природи и људском животу. Ипак највише пословица говори о човјеку, његовим манама и врлинама: мудрости и глупости, храбрости и кукавичлуку, шкртости и дарежљивости, радиности и љености. Сазнајни значај метафора, истицање код појава њихових нових својстава путем упоређивања тих појава са другима, постаје нарочито важан у настави књижевности. Помоћу метафора ученик добија могућност да јасније издвоји у појави њене особености, да је конкретизује и оцијени, а све то води ка развоју мишљења. Метафора јесте довођење двију ријечи у међусобну везу помоћу које се образује ново значење, захваљујући преношењу једне од

секундарних ознака ријечи на другу неку ријеч. Тако метафора има за ученике сазнајни значај, јер помаже схватању нових појава које су ушле у човјеково поље вида. У пословици *Испеци па реци*, у којој је садржано опште запажање које вриједи за човјека свих времена, глаголи *мислити*, *смислити*, *размислити* доведени су у везу са глаголом *испећи*. Заједничка нит која зближава глагол *испећи* са поменутиим глаголима је трајање неког процеса, потребно је одрђено вријеме да се нека радња изврши. Значење пословице је да треба прво размислити па тек онда исказати мисао ријечима. Размишљање тражи одређено вријеме, што значи да не треба говорити брзоплето, неразумно, спонтано, исхитрено, него мудро, промишљено, разборито. Од ученика треба тражити да покушају глагол *испеци* замијенити неким другим глаголом и да покажу шта се битно мијења у цијелом изразу пословице са овом промјеном.

Зденко Шкреб сматра да је „у пословици свака ријеч незамјењива: пословица мора гласити управо онако како је познајемо или престаје да буде пословица“ (Шкреб, 1968, стр. 43).

Тако кроз пословицу дјеца схватају реченицу као најмањи облик језичке комуникације и књижевноумјетничког изражавања, спознају метафору, ритмичку организацију и језичку концизност, звучање гласова и ријечи, унутрашњу и спољашњу риму. И најмањи дио реченице је важан и ако се премјести и замијени мијења се и мисао и љепота казане ријечи.

„У том трагању за открићем симболичко-алегоријских слика садржаних у пословицама које су само њихове ученици ће осетити задовољство због креативног чина који се речима не може потпуно исказати“ (Смиљковић, 2012, стр. 800).

Метонимије су рјеђе од метафора заступљене у пословицама (*Рало и мотика свијет храни; Кад устане кука и мотика; Глава је старија од књиге; Глава је скупља с језиком него без језика*). И метонимија представља вид преношења значења при чему се једно значење потпуно замјењује другим, а један од чланова исказа се истискује, али тако да између истиснутог значења и оног које га замјењује постоји одређена логичка веза, међусобна зависност (*Ако враг није разбио колијевку, разбиће гроб* – Ако се човјеку несрећа не догоди у младости, догодиће му се у старости). Пошто се преношење значења врши на основу зависности, повезаности укрштених значења, откривање те везе захтијева одређени мисаони напор и доприноси развоју мишљења код дјеце.

Пословица може бити исказана и помоћу антитезе. То је фигура разума. „Супротставља једну реч другој, једну мисао другој. Резултат је контраст, врло јако истицање једне речи или једне мисли уз помоћ друге“ (Јовановић, 1972, стр. 14). Примјери таквих пословица су: *Чега се мудар*

стиди, тиме се луд поноси; Боље је добро слушати, него лоше заповиједати; Боље издалека се вољети, него изблиза мрзити; Боље посљедњи међу добрим, но први међу злим; Ако је тешко живјети, опет је живот сладак. У настави ће тумачењем антитезе преко пословице, ово стилско средство добити лингвистички и структурни опис примјерен ученицима млађег узраста.

У великом броју случајева пословице су настале од приче о различитим ситуацијама, у којима се испољила нека типична људска особина или међусобни људски односи или неки поучан људски поступак. Прича је у почетку захватала догађај у свим његовим појединостима, а затим се постепено згушњавала у пословицу. Конкретна прича се временом заборављала. Љубомир Зуковић наводи да се „пословице могу доживљавати као гробље у коме су се слегле и уснуле бројне приче“ (Зуковић, 1976, стр. 23). У својој збирци пословица из 1849. године Вук је укратко испричао близу 80 причаца као објашњење како су изреке настале. Латковић (1975) наводи да је постојала и могућност обратног поступка, да је прво изречено неко запажање у облику пословице, па тек послије тога као објашњење или проширење створена причаца.

На овим принципима сажимања кратких шаљивих прича у пословицу и, обрнуто, проширивања пословице у причу може се заснивати креативна настава језика, књижевности и културе изражавања у четвртом и петом разреду основне школе.

Захтјеви који се постављају ученицима могу се формулисати на следећи начин:

- Замисли да је некад постојала једна прича, преносила се с кољена на кољено и постепено скраћивала, јер је сваки казивач понешто изостављао. Коначно се сачувао само крај приче. Он гласи: *Ко се ожеже а не каже друштву да је чорба врућа, није поштен човјек* (Караџић, 1849, стр. 154). Покушај да на основу краја напишеш исту причу. Да ли је то могуће? Није могуће написати исту причу, али је могуће написати сличну или чак бољу причу. При томе треба да размишљаш како да се крај уклопи у дио приче који мораш да измислиш. Труди се да будеш занимљив, маштовит и оригиналан. Прича може бити и шаљива.

С друге стране ученицима се може понудити кратка шаљива прича, анегдота или басна и тражити да њену поруку искажу пословицом. Басна кореспондира са пословицом и у наставном тумачењу треба је повезивати са пословицом. Басна је природни контекст пословице. Свака Езопова басна завршава поуком пословичког карактера. Успјела пословица по свом мисаоном и поетском потенцијалу увијек је шира од конкретне приче или појаве која је надахнула њено стварање.

У наставном тумачењу пословица важније од проналажења теме и сврставања у семантичка поља (спознајно, морално, психолошко, завичајно) јесте дјечији искуствени контекст у коме ће млади читалац препознати пословицу као савјет и мудрост о животу коју ће моћи примijenити у будућим догађањима и носити као духовно богатство које стално опомиње да је човјек богатији уколико је племенитији и разумнији.

Тако пословице у настави имају корисно-спознајне и корисно-етичке функције али су важне и њихове умјетничко-естетске функције. Оне имају и психолошке функције јер подижу дјечије самопоуздање и уче дијете да прихвати нужност. Народна мудрост је превасходно практична – срачуната на то да се у животу прође што лакше, или да се бар тешкоће и муке дочекају спремно. Из пословица дијете сазнаје више о прошлости и традицији свог народа те је једно од семантичких поља и завичајно. За наставу српског језика најзначајнија семантичка поља су: завичајно, сазнајно, морално и психолошко. При сазнавању пословица ученик млађег школског узраста усваја четири врсте њихових вриједности: информативне (ученик сазнаје нешто више о животу), етичке (ученик развија свијест о моралним вриједностима), психолошке (стиче самопоуздање, превазилази страх, бојазан, несигурност развијањем свијести о томе да није усамљен у ономе што преживљава и да никад не треба поклекнути), завичајне (развијање љубави према завичају, осјећања припадности свом народу, развијање родољубивог осјећања).

У *спознајно семантичко поље* спадају пословице: *Човјек се до смрти учи; Човјек је у невољи досјетљив; Човјек човјека не може познати док с њиме не изједе онолико соли колико у зубима може одићи; Што мачка коти све мише лови* (Караџић, 1849, стр. 349 и 357). Пословице откривају суштину ствари и појава које се иначе скривају површном оку и у томе је њихов сазнајни значај.

У *морално семантичко поље* спадају пословице: *Чиста се злата рђа не хвата; Човјек све даје за образ а образ ни за што; Дрво се на дрво наслања, а човјек на човјека; Боље је поштење у сиромаштву него богатство без поштења* (Караџић, 1849, стр. 348; 349; 70).

У *психолошко семантичко поље* спадају пословице: *Нема науке без муке; Ко сам себе поштује и други га поштују; Кад не можемо како хоћемо, онда ћемо како морамо; Боље је умјети, него имати* (Караџић, 1849, стр. 203). Пословице оштроумно казују запажања многих генерација о извјесним законитостима у природи и друштву, те дијете схвата неминовност неких дешавања и лакше их прихвата.

Пословица је сазнајни, морални, психолошки, завичајни, али првенствено естетски, књижевноумјетнички садржај и као таква представља примјерен садржај за проучавање у разредној настави књижевности.

Закључак

Пословице откривају и показују суштину ствари које се скривају површном погледу и теже да мноштво појединачних појава сведу на закон и правило владања у животу. Ријеч је о сазнањима и мудростима до којих се дошло колективним животним искуством кроз вијекове. За наставно тумачење пословица битно је да њихово разумијевање зависи од бројних услова, од језика којим су исказане, прилика у којим су исказане, познавања вјеровања, обичаја и мишљења народа, познавања традиције. Од креативности и литерарног сензибилитета учитеља зависи успјешност примјене пословице у разредној настави српског језика. Пословица помаже дјечи да упознају живот, јер нуди многа сазнања из различитих области. Семантичка поља пословице су сазнајно, морално, психолошко и завичајно. Иако су формално најпростије, оне су знатно теже за схватање од многих сложенијих књижевних дјела због своје апстрактности и удаљености од ученичког искуства. Пословица је најчешће метафора, у њој је заступљена унутрашња и спољашња рима, стилски се интензивира различитим пјесничким сликама и стилским фигурама као што су симбол, метонимија, синегдоха, антитеза, одликује се ритмичком организацијом, а у свему томе огледа се естетски значај њеног наставног изучавања. Истински живот пословице је у томе да се сви њени елементи непосредно прихватају у оном јединству које омогућава да пословица говори својим властитим језиком.

Извори

- Карацић, В. С. (1849; 1972). *Српске народне пословице и друге различне као оне у обичај узете ријечи*. Беч: Штампарија Јерменског манастира; Београд: Нолит.
- Савић, Б., Милатовић, В., Ђаковић, П. (2012). *Читанка за трећи разред основне школе*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Савић, Б., Милатовић, В., Ђаковић, П. (2013). *Читанка за четврти разред основне школе*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Наставни план и програм за основну школу*. Бањалука: Министарство просвјете и културе Републике Српске (нова верзија за 2014. на сајту: www.rpz-rs.org/index.php).

Наставни план и програм за основне школе у Републици Србији (2011) (на сајту: www.enastavnik.com/index.php).

Литература

- Buturović, Đ. i Palavestra V. (1974). *Narodna književnost Srba, Hrvata, Muslimana i Crnogoraca*. Sarajevo: Svjetlost.
- Zuković, Lj. (1976). *Pripovijedanje i umovanje narodno. Predgovor u knjizi: Narodna proza (priče, poslovice, pitalice i zagonetke)*. Sarajevo: Veselin Masleša.
- Јовановић, С. (1972). *Речник књижевних израза*, Београд: БИГЗ.
- Kekez, J. (1984). *Poslovice i njima srodni oblici*. Zagreb: Zavod za znanost i književnost.
- Lalević, M. S. (1934). О нашој народној прози. У: *Književni sever, god. X, sv. 7-8*.
- Латковић, В. (1975). *Народна књижевност*. Београд: Научна књига.
- Rosandić, D. (1986). *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Смиљковић, С. (2012). Даровитост ученика у тумачењу етичности текста српских пословица. У: *Даровитост и моралност (зборник радова 17)*. Вршац, Арад, Битољ, Птуј.
- Solar, M. (1976). *Teorija književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Škreb, Z. (1968). Sitni i najsitniji oblici književnosti. *Umjetnost riječi 1/1968*.

Branka Brčkalo

THE FUNCTION OF SMALL ORAL FORMS – PROVERBS – IN ELEMENTARY SCHOOLS

Summary

This paper examines the issue of national proverbs, which, with the verbal puzzle, make small oral form, independent and self-important literary creations. The aim of this paper is to show a theoretical and methodological interpretation of proverbs in the teaching literature for the students of younger school age. Theoretical background makes the definition of proverbs and their structural elements: themes, composition, language structure, conceptual layer and aesthetic values. It also provides acceptable classification of our proverbs based on different criteria. Methodical aspect discusses how a child with his experiential context identifies and exposes the semantic fields proverbs which may include cognitive, moral, psychological, native. By using the proverbs the children will understand the sentence as the lowest form of verbal communication and literary expression, and they will also recognize metaphor, rhythmic organization, and linguistic conciseness..

Key words: proverb, proverbial expression, semantic fields, the context, the function of proverbs in teaching.

УДК 371.3::796
DOI 10.7251/NSK1414004Z
Оригинални научни рад

Невенка П. Зрнзевић*

Универзитет у Приштини – Косовска Митровица

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

Јована С. Зрнзевић

Универзитет у Нишу

Факултет спорта и физичког васпитања у Нишу

РЕАЛИЗАЦИЈА ПРОГРАМСКИХ САДРЖАЈА У НАСТАВИ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА

Апстракт: Истраживање усвојености програмских садржаја спроведено је на узорку од 153 испитаника првог разреда основне школе. Примењене су четири варијабле (бацање лоптице у хоризонтални циљ са даљине од 10 m; вођење лопте у месту левом и десном руком; ниска греда: ходање са привлачењима, чучањ, усправ; три повезана колути напред) којима се процењивала ефикасност реализације програмских садржаја.

Мерење усвојености моторичких информација у настави физичког васпитања вршено је на основу вредновања оценама од 1 до 5, са пет степени градације. Резултати су изражени у процентима анализе учесталости.

Добијени резултати статистички су обрађени и табеларно приказани. Разлике су утврђене уз помоћ мултиваријантне анализе варијансе (MANOVA), униваријантне анализе варијансе (ANOVA) и дискриминативне анализе.

Резултати анализа показали су да се ученици и ученице статистички не разликују ($p = 0,181$) у примењеним варијаблама за процену усвојености моторичких информација.

Ученици по резултатима поседују већу хомогеност од ученица.

Узроци недовољне ефикасности наставе приписују се различитим факторима (недовољан број часова, неадекватан програм, лоши услови, итд) али и недовољном ангажовању разредних учитеља којима је поверена настава физичког васпитања у нижим разредима.

Ученици по резултатима поседују већу хомогеност од ученица.

Кључне речи: ученици, ученице, програмски садржаји, моторичке информације.

* nevenka.zrnzevic@pr.ac.rs

Увод

Смањење физичке активности код деце у сталном је порасту, што доприноси негативним ефектима по њихово здравље. Забрињавајућа чињеница је да све већи број деце није заинтересован или не воли часове физичког васпитања. Велики проблем је мотивисаност ученика за наставу физичког васпитања, а као узрок се наводе: једноликоост садржаја, недовољна опремљеност школа простором и реквизитима, недовољна мотивисаност васпитача и учитеља којима је поверена настава физичког васпитања. У стручним публикацијама констатована је недовољна ефикасност наставе физичког васпитања у млађем школском узрасту, а многа истраживања показала су да часови физичког васпитања нису довољно интензивни, те не остављају никакве трагове на организам деце. Неретко се часови физичког васпитања замењују другим „важнијим предметима“, не поштује се структура часа, не примењују се одговарајуће методе, принципи, облици рада.

Како би се обезбедио правилан развој појединих способности неопходна су оптимална оптерећења, јер без тога не могу се очекивати позитивне промене. Неопходно је обезбедити одређене активности и квалитет вежбања која доприносе пре свега развијању физичких способности и спортско-техничком образовању. У стручним публикацијама констатована је недовољна ефикасност наставе физичког васпитања у млађем школском узрасту, а многа истраживања показала су да часови физичког васпитања нису довољно интензивни, те не утичу у довољној мери на развој способности.

Ефикасност наставе физичког васпитања предмет је све озбиљнијих расправа међу стручњацима, непосредним носиоцима наставе и шире јавности. У свим расправама преовладава незадовољство садашњим стањем у целом систему школског физичког васпитања и резултатима који се у њему постижу. Решавање сложених задатака у процесу васпитања и образовања захтева добро познавање узрастних карактеристика, у овом случају деце млађег школског узраста. Од тога у највећој мери зависи карактер вежби, дозирање оптерећења, методе које ће се применити и организација рада. Ако се не познају могућности ученика и ако се настава не спроводи по начелима која произилазе из специфичности дејег узраста, могу настати велики проблеми не само у васпитном и образовном погледу него и у штетном утицају на здравље и раст и развој ученика.

Негативне оцене посебно се односе на стање у нижим разредима основне школе и општа је констатација да је физичко васпитање на нивоу нижих разреда у сталном заостајању.

При свему томе, неопходно је истаћи да је квалитет и ефикасност наставе физичког васпитања у овом периоду битна претпоставка и нужан предуслов за успешно извођење наставе у каснијим узрасним периодима.

Физичко васпитање у школи није ни предмет ни вештина, него део васпитања. Уколико је дете млађе, утолико је улога физичког васпитања већа и значајнија. Оно што се пропусти у физичком васпитању детета у млађем школском узрасту тешко се надокнађује, а понекад се уопште не може надокнадити“ (Шепа, 1958).

Избор садржаја и метода је тежак и обиман посао, али незадовољавајући ефекти актуелне наставе захтевају непрекидан рад на изналажењу напреднијих решења која ће омогућити бољу организацију и већу ефикасност физичког васпитања. Такође, још увек недостаје систематско праћење деце у предшколском и млађем школском узрасту, односно, њихово напредовање, а то је потребно како би се добиле повратне информације и на време предузеле одговарајуће мере.

Не упуштајући се подробније у то који од ових фактора и у којој мери утиче на ефикасност наставе, пажња у овом раду биће усмерена на остваривање програмских садржаја у првом разреду основне школе на основу минималних образовних захтева.

Ковач (1981), Крсмановић (1985, 1996), Бабин и сарадници (1999), Зрнзевић (2003, 2007) су у својим истраживањима установили да ефикасност реализације програмских садржаја није на задовољавајућем нивоу и да се позитивни ефекти могу постићи само посебно програмираном наставом физичког васпитања, уз разноврсне садржаје из атлетике, спортске гимнастике, спортских игара и да су у свим истраживањима позитивне промене значајно више изражене код експерименталне групе.

Предмет истраживања је ефикасност остваривања програмских садржаја у настави физичког васпитања у првом разреду основне школе, односно, неке квалитативне карактеристике програмских садржаја.

Циљ истраживања је да се утврди степен усвојености програмских садржаја датих у виду конкретних моторичких задатака код ученика првог разреда основне школе и утврди да ли постоје разлике између ученика и ученица у усвојености програмских садржаја.

Метод

У складу са постављеним циљем, за ово истраживање одабран је узорак испитаника који чине ученици и ученице првог разреда основних школа из Трстеника.

Узорком је обухваћено 160 испитаника који су похађали редовну наставу и где се настава физичког васпитања одвијала под руководством учитеља разредне наставе.

За процену усвојености моторичких информација за ученице првог разреда примењене су следеће варијабле:

- бацање лоптице у хоризонтални циљ са даљине од 6 m – **SBLH** (модификована даљина са 10 m на 6 m)
- додавање лоптом у паровима – **SDOP**
- колут напред из чучња у чучањ – **SKOL**
- ходање у задатом ритму – **SHOR**

Ефикасност савладаности програмских садржаја процењивана је на основу минималних образовних захтева прописаних Планом и програмом Министарства просвете Републике Србије за основну школу.

Све варијабле су оцењиване оценама од 1 до 5, водило се рачуна о правилности и естетској компоненти у извођењу задатих моторичких задатака.

У овом раду коришћен је трансверзални модел истраживања. Успешност усвојености програмских садржаја процењивана је на крају школске године.

Прикупљени подаци су статистички обрађени, али услед ограниченог обима рада биће презентовани само резултати који ће пружити битне информације.

Резултати

Увидом у Табелу бр. 1, где су приказани збирни резултати дечака и девојчица у варијабли за процену прецизности (SBLH) може се запазити да највећи број испитаника оба пола има релативно слабе резултате. Од укупног броја ученика и ученица, 49 има слабе резултате, односно, нема ниједан погодак, 42 има један погодак, 29 има 2 поготка, 24 три поготка, док веома мали број испитаника има врло добре и одличне резултате.

Табела 1 *Анализа стања оцена ученика и ученица*

Оцена	SBLA	SDOP	SKOL	SHOR
0.	49	0	0	0
1.	42	1	2	0
2.	29	2	5	1
3.	24	34	38	10
4.	10	68	53	58
5.	6	55	62	91

Резултати тестова којима се оцењивала прецизност и успешност додавања лопте у пару (SDOP), оријентације у простору (SKOL) и развијање смисла за ритмичко и кретно стваралаштво (SHOR) су знатно бољи.

Процентуална заступљеност појединих обележја за обе групе испитаника приказана је у Табели бр. 2.

Најбоље оцене ученици и ученице остварили су на тесту ходање у заданом ритму (SHOR), где је процењиван смисао за ритмичко и кретно изражавање на задани ритам. Активности које су реализоване кроз овај тест провлаче се кроз свакодневну дечју игру, а при извођењу овог теста нису била строго дефинисана правила већ је долазила до изражаја и дечја креативност (водило се рачуна да се ради о ученицима првог разреда основне школе).

Табела 2 Процентуална заступљеност подгрупе обележја и појединих оцена (у %)

а. SBLA	0	1	2	3	4	5
Ученици	25	24	24	14	07	03
Ученице	35	28	11	15	05	03
SDOP		1	2	3	4	5
Ученици		00	00	23	42	34
Ученице		01	02	19	42	34
SKOL		1	2	3	4	5
Ученици		01	02	22	32	41
Ученице		01	03	25	33	35
SHOR			2	3	4	5
Ученици			00	02	39	58
Ученице			01	10	33	55

Може се запазити да је код теста за процену прецизности (SBLA) забележен највећи проценат испитаника без погодака – 35%, и негативних оцена (1) код ученица 28%. Проценат одличних оцена (5) је исти код ученика и ученица и износи 3%. И код ученика и код ученица највише је оних без погодака 25% и оних који имају само један погодак и оцењени су оценом недовољан, њих је 24%. Процентуална заступљеност оцена 2, 3, 4 је много мања. Као што се може видети, више од 60% ученица и 50% ученика није успело да добије позитивну оцену на овом тесту (нема ниједан погодак).

Код теста додавање лопте у пару (SDOP) има највише врло добрих оцена (4) и код ученика и код ученица 42%. Ниједан ученик на овом тесту није добио слабу оцену. Заступљеност одличне оцене (5) је иста и код ученика и код ученица 34%. Оценом добар (3) оцењено је 23% ученика, а 19%

ученица. Процентуално оцену (1) и оцену довољан (2) има више ученица 1% и 2%. На основу процентуалне заступљености појединих оцена може се видети да су ученици постигли боље резултате од ученица.

На тесту колут напред из чучња у чучањ (SKOL) процентуално су највише заступљене одличне оцене (5) и код ученика 41% и код ученица 35%, али у корист ученика. На овом тесту је забележен и најмањи проценат негативних оцена (1) – код ученика 1% и код ученица 1%. Процентуална заступљеност оцена 2, 3 и 4 је приближно иста, код ученика: 2%, 22% и 32% и код ученица: 3%, 25% и 33%, али је више ученица оцењено бољим оценама.

На крају може се закључити на основу процентуалне заступљености појединих оцена, да су ученици и ученице постигли приближно исте резултате.

На тесту ходање у заданом ритму (SHOR) процентуално има највише одличних оцена (5), код ученика 58%, а код ученица 55%, а најмањи проценат је са оценом довољан (2), само 1% ученица и 0% ученика. Врло добром оценом (4) оцењено је 39% ученика и 33% ученица. Оцену добар (3) добило је 2% ученика и 10% ученица. Као што се види из процентуалне заступљености појединачних оцена ученици су постигли боље резултате од ученица јер имају више одличних (5) и врло добрих оцена (4).

Значајност разлика између савладаности програмских садржаја ученика и ученица по обележјима приказана је у Табели бр. 3. На основу резултата може се закључити да се ученици највише разликују по процентуалној заступљености у оценама код теста бацање лоптице у хоризонтални циљ (SBLA) и ходања у заданом ритму (SHOR), као и додавање лопте у пару (SDOP). Разлика није утврђена у тесту за процену координације и колут напред из чучња у чучањ (SKOL).

Табела 3 *Значајност разлике између ученика и ученица по обележјима оцена*

Варијабла	ii) R	R2	CHI
SBLA	0,18	0,03	0,18
SDOP	0,14	0,02	0,14
SKOL	0,07	0,00	0,07
SHOR	0,18	0,03	0,18

Резултати рађени на разлици пропорција указују да се ове две групе испитаника значајно разликују у три од укупно четири варијабле на основу којих је процењивана ефикасност савладаности минималних образовних захтева.

Да ли се ове две групе разликују у систему примењених варијабли тестирано је, након нормализације података, мултиваријантном анализом варијансе (MANOVA), Табела 4.

Табела 4 *Значајност разлика између група у простору оцена*

	N	F	p
MANOVA	4	3,76	0,006

На основу резултата $p = 0.006$ може се констатовати да постоји статистички значајна разлика у оценама између ученика и ученица за посматрана обележја.

Униваријантна анализа варијансе (ANOVA), Табела 5, показала је да се ученици и ученице на основу процентуалне заступљености оцена разликују у тесту бацање лоптице у хоризонтални циљ (SBLA), додавање лопте у паровима (SDOP) и ходање у задатом ритму (SHOR), а статистички значајно се не разликују у тесту колут напред из чучња у чучањ (SKOL). Добијене су разлике на основу процентуалне заступљености појединих оцена. Разлика је статистички значајна и у корист ученика.

Табела 5 *Значајност разлике између група за обележја оцена на основу униваријантне анализе варијансе*

Варијабла	F	p
SBLA	5,70	0,170
SDOP	3,48	0,061
SKOL	0,79	0,376
SHOR	5,51	0,019

С обзиром да је $p > 0.01$ може се рећи да у тесту колут напред из чучња у чучањ (SKOL) не постоји значајна разлика између ученика и ученица. То указује да је подједнак ниво савладаности овог моторичког задатка, без обзира да ли се ради о дечацима или девојчицама.

Резултати дискриминативне анализе ($p = 0.006$) показали су да се ученици и ученице статистички значајно разликују у систему примењених варијабли, Табела 6.

Табела 6 *Значајност разлика између група у простору оцена на основу дискриминативне анализе*

	N	F	p
DISKRIMINATIVNA	4	3,73	0,006

Анализом коефицијента дискриминације може се уочити да највећи допринос разлици између ученика и ученица даје тест бацање лоптице у хоризонтални циљ (SBLA), затим ходање у заданом ритму (SHOR) и додавање лопте у пару (SDOP), а најмањи допринос, али ипак значајан, забележен је код теста колут напред из чучња у чучањ (SKOL), табела 7.

Табела 7 Коефицијенти дискриминације између ученика и ученица у простору оцена

b) Варијабла	i) Коефицијенти дискриминације
SBLH	0,041
SDOP	0,021
SKOL	0,001
SHOR	0,033

По постигнутим резултатима може се констатовати да су ученице хомогеније 66,66% од ученика, јер од 78 ученица, 52 ученице имају карактеристике своје групе, а само 26 карактеристике друге групе. Ученици су мање хомогени по својим резултатима 57,31%, али се може рећи да су постигли боље резултате у тестовима за процену моторичких информација од ученица, Табела 8.

Табела 8 Хомогеност група у простору оцене

Групе	n/m	%
Ученици	47/82	57,31
Ученице	52/78	66,66

На основу резултата анализа може се закључити да се ученици и ученице разликују по оценама у систему примењених варијабли и да је разлика статистички значајна у корист ученика.

Дискусија

У простору моторичких информација збирни резултати оцена ученика и ученица, показали су да су ученици и ученице најслабије резултате постигли на тесту бацање лоптице у хоризонтални циљ (SBLA) којим је процењивана прецизност. Имајући у виду да је тест сложен, показало се да у довољној мери нису обрађиване наставне јединице у којима су усвајани моторички задаци неопходни за побољшање прецизности.

Прецизност је компонента физичке способности која се испољава тачношћу решења задатка везаног за кретање (Иванић, 1996, 75 – 76). Коефицијент урођености износи око 80%, а свој максимум у развоју достиже око двадесет пете године живота. Прецизност и спретност су условљене координационим способностима CNS и способношћу локомоторног апарата. Могу се развијати применом координационо сложенијих кретања у било ком периоду развоја.

Вежбе прецизности треба упражњавати у свим приликама, у различитим формама, применом различитих реквизита, на различитим одстојањима, у различите циљеве, на отвореним и затвореним вежбаљима. Вежбе прецизности утичу да се код деце формира координација између ока, руке и концентрације, што има важну улогу у погађању циљева. Успех у прецизности у великој мери зависи од мотивације и са њом је у високој корелацији. И најмање промене у мотивацији одражавају се на резултат.

Резултати на осталим тестова су знатно бољи, а највише одличних оцена ученици и ученице добили су на тесту ходање у заданом ритму (SHOR). То се може донекле објаснити чињеницом да се деца спонтано и природно изражавају покретом ако им се пружи слобода кретања, јер се уз музику покрети ослобађају усиљености, грчевитости, нестаје стид и страх код деце. Садржаји који се користе у раду са децом треба код деце да изазову пријатне емоције и жељу да се дете изрази покретом. Све се дешава спонтано и неусиљено, тако да то код деце треба неговати и развијати.

На сва четири теста ученици су оцењени бољим оценама од ученица.

Резултати анализа показали су да се у систему примењених варијабли ученици и ученице статистички значајно разликују ($p = 0,00$). У три, од четири посматрана обележја утврђена је значајна разлика (SBLA, SDOP, SHOR), једино није код теста колут напред из чучња у чучањ (SKOL) где није било статистички значајне разлике између ученика и ученица.

Ученице су по резултатима хомогеније од ученика, али су ученици постигли боље резултате.

Имајући у виду да ученици првог разреда основне школе своје активности највише остварују кроз игру која представља најприроднији начин слободног задовољавања изражене деље потребе за кретањем, неопходно је омогућити им да се играју, обезбедити им простор, подстицати их на што разноврснија кретања, чиме ће обогаћивати своје кретно искуство, учвршћивати вољне особине и развијати моторичке способности. Многе школске и предшколске установе имају великих проблема око обезбеђивања просторних и материјалних услова, како би се настава физичког васпитања у потпуности реализовала. Осим материјалних услова веома је важно

обезбедити квалитетне васпитаче и учитеље који ће радити са децом, јер они сnose велику одговорност за квалитет и ефикасност реализације програма физичког васпитања.

Време рада у неким деловима часа је испод реалних могућности. На часовима физичког васпитања у разредној настави примењују се неадекватни наставни садржаји, временска артикулација појединих делова часа је неуједначена, физичка активност ученика је веома мала и износи 16,15% од укупног времена трајања часа (Крсмановић, 1983).

У последње време долази до константног опадања нивоа моторичких способности, што је нарочито изражено код мишићне издржљивости и снаге горњих екстремитета. То се дешава због савременог начина живота и рада, али и због неадекватног школског програма физичког васпитања. Развој моторичких способности у нашој земљи заостаје у односу на развијене земље, разлог је то што се слабо делује на развој тих способности, онда када су ефекти највећи. На овом узрасту карактеристичан је прираст скоро свих моторичких способности и брзо усвајање нових моторичких кретања, која се усвајају одмах након показивања. У овом добу се препоручује примена оптималног оптерећења (вежбе треба да се изводе у границама средњег и субмаксималног интензитета).

Имајући у виду промене које се дешавају поласком деце у школу, везане за услове живота и рада, неопходно је „помагати оптималан раст и развој детета, утицати на развој мишића како би се осигурао нормалан развој скелета и развој манипулативних покрета, чија неразвијеност доприноси повећаном трошењу енергије и бржој појави замора, утицати на повећање способности апарата за дисање и крвоток, задовољити примарне потребе за кретањем и игром, развијати елементе ритма“ (Крсмановић, 1996).

Развијање физичких способности је услов за остваривање свих задатака физичког васпитања, зато је и програмом предвиђено да се на развијању физичких способности ради на сваком часу, у свим разредима основне школе. „Од првог до осмог разреда на свим часовима наставног рада обезбеђује се време потребно за развијање основних елемената физичке кондиције: брзине, снаге, издржљивости, гipкости и координације“ (Крагујевић, 1985).

Општи је закључак да се наставни садржаји не остварују у предвиђеном обиму и да степен усвојености програмских садржаја није на завидном нивоу, што захтева дубљу анализу, нарочито тога у којој мери учитељи уопште реализују наставне садржаје. Не постоји перманентно праћење и проверавање усвојености програмских садржаја и развоја моторичких способности, што је један од битних услова за успешно остваривање задатака физичког васпитања. Од знања наставника и његове одговорности према раду зависи како ће реализовати и организовати наставу и да ли ће успети да мотивише

ученике на рад. Ученици млађег школског узраста воле часове физичког васпитања, само им треба створити услове и добро организовати наставу, а то је један од начина да се код њих развије љубав и створи навика за свакодневним физичким вежбањем.

У последње време се од стране педагога све више разматра могућност како да интензивирају рад на часовима физичког васпитања. Садашње вежбање са три часа недељно не обезбеђује очекивану трансформацију способности деце, што се од наставе физичког васпитања очекује. Мора се упутити и апел надзорним органима да контролишу реализацију наставе физичког васпитања на свим нивоима. Треба инсистирати од учитеља и наставника да наставу планирају према постојећим условима у школи, да избегавају рад са два и више одељења. Не треба дозволити да се настава сведе на неорганизовану и непродуктивну рекреативну наставу, иза које се углавном крије нерад.

Литература

- Babin, J., Katić, R., i Vlahović, L. (1999). Utjecaj posebno programirane nastave tjelesne i zdravstvene kulture na motoričke sposobnosti sedmogodišnjih učenika. *Druga međunarodna znanstvena konferencija „Dubrovnik 1999“*. *Kineziologija za 21 stoljeće (zbornik radova)*, (urednik D. Milanović). Zagreb: Fakultet za fizičku kulturu Sveučilišta u Zagrebu, str. 115 – 116.
- Берковић, Л. (1978). *Методика физичког васпитања*. Београд: НИП Партизан.
- Зрнзевић, Н. (2007). *Трансформација морфолошких карактеристика, функционалних и моторичких способности ученика*, (необјављена докторска дисертација), Ниш: Факултет спорта и физичког васпитања.
- Зрнзевић, Н. (2011). Значај и улога допунских вежби у развоју функционалних способности ученика. *Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавић*, Књига 5, Лепосавић: Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић. стр. 189 – 201.
- Крагујевић, Г. (1985). *Методика наставе физичког васпитања*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Крагујевић, Г. (1998). *Буквар физичког вежбања и играња*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Крагујевић, Г., и Ракић, И. (2004). *Физичко и здравствено васпитање у првом разреду основне школе: приручник за учитеље*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Крсмановић, Б. (1985). *Ефикасност наставе физичког васпитања у зависности од модела наставних програма*, (необјављена докторска дисертација). Нови Сад: Факултет физичке културе.

- Крсмановић, Б. (1996). *Час физичког вежбања*. Нови Сад: Факултет физичке културе.
- Крсмановић, Б., и Берковић, Л. (1999). *Теорија и методика физичког васпитања*. Нови Сад: Факултет физичке културе.
- Наставни план и програм основног васпитања и образовања на подручју Републике Србије*. Просветни гласник РС, бр. 10/2004, стр. 66, Београд.
- Findak, V. (1977). *Tjelesni odgoj u razrednoj nastavi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Findak, V. (1989). *Metodika tjelesne i zdravstvene kulture*. Zagreb: Školska knjiga.
- Шепа, М. (1959). *Методика физичког васпитања*. Београд: Завод за издавање уџбеника СРС.

Nevenka P. Zrnzević, Jovana S. Zrnzević

THE REALIZATION OF THE PROGRAMME CONTENTS FOR PHYSICAL EDUCATION

Summary

This investigation of programme contents adoption was conducted on the sample of 153 tested students of the second grade of primary schools in Trstenik. The four variables were applied (shooting the ball at horizontal target from the distance of 10 m; waging the ball on the spot by left and right hand; low beam: walking with appealing, squatting, uprighting, three connected spining ahead) by which the efficiency of programme contents realization has been evaluated.

Measurement of adoption motoric information was conducted according to the current curriculum for subject of physical education in primary schools-they were graded by marks 1 to 5 with five degrees of gradation.

The results were statistically evaluated and tabulated.

The results of analysis have showed that male and female students are not statistically distinguished ($p = 0,181$) in applied variables for evaluation of motoric information adoption. According to the results male students are more homogenic than female students.

The causes of inefficiency of the P.E. tuition are ascribed to different factors (inefficient number of classes, inadequate program, bad conditions ...) but also to the insufficient engagement of the lower grades teachers entrusted with this PE classes implementation.

Key words: male students, female students, programme contents, motoric information

УДК 796:159.923.3
УДК 159.922.6.072:159.955
DOI 10.7251/NSK1414005B
Оригинални научни рад

Наташа Бабић*

Универзитет у Новом Саду
Факултет спорта и физичког васпитања Нови Сад

Недељко Родић

Универзитет у Новом Саду
Педагошки факултет Сомбор

Соња Бабић

Алпен-Адрија Универзитет Клагенфурт

Дарко Бауер

Универзитет у Новом Саду
Факултет спорта и физичког васпитања Нови Сад

Синиша Лaziћ

Универзитет у Новом Саду
Факултет спорта и физичког васпитања Нови Сад

КВАНТИТАТИВНЕ РАЗЛИКЕ У ЕКСПЛОЗИВНОЈ СНАЗИ ИЗМЕЂУ ДЕЧАКА И ДЕВОЈЧИЦА ПРЕДШКОЛСКОГ ДОБА

Апстракт: На узорку од 129 деце мушког и женског пола, предшколске доби од 6 и 7 година, који су извучени из популације деце у Предшколској установи „Вера Гуцуња“ у Сомбору, примењени су следећи моторички тестови за процену експлозивне снаге: скок у даљ из места, бацање медицинке од 1 кг и трчање на 20 м. За утврђивање значајности разлика у показатељима експлозивне снаге између дечака и девојчица коришћена је униваријатна анализа варијансе (АНОВА) и мултиваријатна анализа варијансе (МАНОВА). У укупном простору по полу нису утврђене квантитативне разлике осим у две варијабле у појединачном простору а утврђене су статистички значајне разлике по узрасту, и то само за узраст од 7 година и дошло до закључка да се физичке активности у предшколским установама могу организовати заједнички за оба пола.

Кључне речи: квантитативне разлике/ експлозивна снага/ предшколска доб/ МАНОВА/ АНОВА

* @

Увод

У предшколском узрасту може се веома много утицати на формирање моторичког понашања деце што је основа за касније формирање и развој моторичких способности и моторичких вештина и активно бављење спортом, спортском рекреацијом или једноставно за стварање адекватног капацитета за разне активности у старијем добу. Добијање резултата о квантитативним и квалитативним разликама између дечака и девојчица предшколског узраста у њиховим моторичких способности има сигурно теоријски, али можда још више практичан значај. Тај значај се, између осталог, огледа и у организацији рада са децом у вртићима и организованим облицима спортских активности. Основни проблем у организацији и раду са малом децом је у питању: да ли је потребно већ у том узрасту прилагодити и организовати разне физичке активности у односу на евентуалне разлике између дечака и девојчица или их применити у облику који би био једнак за све? Познато је да је телесна висина у највећој мери најбољи и најстабилнији показатељ раста и развоја, и то као мера практично само једног ткива, односно коштаног ткива скелета, што се и узима као најбољи индикатор лонгитудиналне димензионалности скелета. Телесна тежина је индикатор који представља мешавину разних ткива, а може знатно да варира током раста и развоја деце, па је мање поуздана и корисна мера у процени раста и развоја предшколске деце. Бала (2002) је на узорцима од 220 дечака и 220 девојчица, узраста 4 – 7 година, те применом батерије од 7 моторичких тестова, анализирао разлике и сличности матрица интеркорелација и њихових структура разним критеријумима. Добијени резултати су указали на постојање генералног моторичког фактора који је квалитативно исти код дечака и девојчица предшколског узраста, али не по свим примењеним критеријумима спроведених анализа. Нека ранија истраживања су, такође, указала да је моторички развој и моторичко понашање мале деце генералног карактера (Бала и Нићин, 1997; Нићин, Калајдић и Бала, 1997). С друге стране, постоје и истраживања, нарочито групе аутора у Словенији, која указују да постоји значајна диференцијација моторичких способности у моторичком понашању деце већ од треће, па до седме године (Рајтмајер, 1997). Циљ овог рада је да наговести постојање квантитативних разлика у испољавању експлозивне снаге дечака и девојчица предшколског узраста, односно да ли постоје разлике у наведеним моторичким способности код мале деце.

Метод

Истраживање је спроведено на узорку од 129 деце предшколског доба, при чему је било 69 испитаника мушког пола и 60 испитаника женског пола, узраста 6 и 7 година. Испитаници су деца предшколског доба који иду у Вртић „Вера Гуцуња“ у Сомбору. Ефективи деце по узрастима су били следећи: 6 година – 23 дечака и 24 девојчице, 7 година – 46 дечака и 36 девојчица. Тестирање је вршено на крају школске године, у мају 2013. године.

Морфолошки статус испитаника био је процењен на основу две антропометријске мере, које су препоручене од стране Интернационалног биолошког програма (Lohman, Roche, & Martorell, 1988): телесна висина (мм) и телесна тежина (0,1 кг).

С обзиром на велики број могућности избора поступака за процену моторичких способности, за потребе овог истраживања коришћена је батерија моторичких тестова за предшколску доб. Узорак мерних инструмената обухватала су три теста за процену експлозивне снаге: скок у даљ из места (СКОД), бацање медицинке од 1 кг из места (БМЕД) и трчање на 20 м из високог старта (ТР20).

Подаци добијени мерењем обрађени су применом статистичког пакета СПСС 20.0. Разлике између дечака и девојчица предшколског доба тестиране су уз помоћ мултиваријатне анализе варијансе (МАНОВА) и униваријатне анализе варијансе (АНОВА). Статистички ниво значајности био је $p < 0,05$.

Резултати

Табела 1 Резултати мултиваријатне анализе варијансе целокупног узорка деце мушког и женског пола у експлозивној снази ногу

Варијабла	Пол	Н	АС	СД	f	p
Децимална старост	Мушки	69	6,67	0,47	0,60	0,43
	Женски	60	6,60	0,49		
Телесна висина (цм)	Мушки	69	125,46	5,89	2,63	0,10
	Женски	60	123,73	6,18		
Телесна маса (кг)	Мушки	69	252,77	47,16	1,52	0,22
	Женски	60	241,27	58,63		
Трчање на 20м (сек.)	Мушки	69	53,39	6,84	2,01	0,15
	Женски	60	54,95	5,40		

Скок удаљ из места (цм)	Мушки	69	110,52	19,58	7,15	0,00
	Женски	60	101,63	17,91		
Бацање медицинке (цм)	Мушки	69	293,51	69,38	3,85	0,05
	Женски	60	270,77	60,90		

F=1,58**P=0,15**

Легенда: АС- аритметичка средина, СД- стандардна девијација, F- ф тест мултиваријатне анализе варијансе, P- статистичка значајност мултиваријатне анализе варијансе, f- ф тест униваријатне анализе варијансе, p- статистичка значајност униваријатне анализе варијансе.

У Табели бр. 1 приказани су резултати добијени на целокупном узорку деце мушког и женског пола у посматраним варијаблама. Резултати МАНОВЕ указују да не постоје статистички значајне разлике у укупном простору у посматраним варијаблама између мушког и женског пола ($F=1,58$; $P=0,15$). У појединачном простору варијабли, резултати АНОВЕ указују на то да су се две варијабле издвојиле као варијабле у којима постоји разлика између полова, и то варијабла скок у даљ из места ($f=7,15$; $p=0,00$) и бацање медицинке ($f= 3,85$; $p=0,05$).

Табела 2 Резултати униваријатне анализе варијансе по узрасту деце мушког и женског пола у експлозивној снази ногу.

Варијабла	Доб	Мушки пол		Женски пол		f	p
		АС	СД	АС	СД		
Телесна висина (цм)	6	122,2 2	5,83	122,92	6,96	0,13	0,71
	7	127,0 9	5,27	124,28	5,65	5,38	0,02
Телесна маса (кг)	6	231,6 5	44,85	240,33	74,02	0,23	0,63
	7	263,3 3	45,12	241,89	46,83	4,40	0,03
Трчање на 20м (сек.)	6	55,17	5,96	56,50	5,11	0,67	0,41
	7	52,50	7,13	53,92	5,41	0,97	0,32
Скок удаљ из места (цм)	6	106,4 3	15,90	100,88	13,02	1,72	0,19
	7	112,5 7	21,04	102,14	20,71	5,02	0,02
Бацање медицинке (цм)	6	265,2 6	67,66	124,28	5,65	0,16	0,68

	7	307,6 3	66,52	279,44	61,32	3,88	0,05
--	---	------------	-------	--------	-------	------	-------------

Легенда: АС- аритметичка средина, СД- стандардна девијација, f- ф тест униваријатне анализе варијансе, р- статистичка значајност униваријатне анализе варијансе.

У Табели бр. 2 приказани су резултати АНОВЕ по узрасту за оба пола у већ поменутих варијаблама за експлозивну снагу. Резултати указују да у узрасту за 6 година не постоје статистички значајне разлике између полова док у узрасту од 7 година разлике се појављују у четири од пет тестираних варијабли.

Дискусија

Утврђивање квантитативних разлика у примењеним варијаблама између дечака и девојчица анализираних узраста имало је за циљ у овом раду да укаже на величине и значај тих разлика, а не и да их објашњава. Као што се може видети у добијеним резултатима, када су анализирани разлике у посматраним варијаблама у укупном простору по полу није било статистички значајне разлике између њих осим у две варијабле у појединачном простору (Табела 1). Да би анализирање разлика по узрасту указало да не постоје разлике у узрасту од 6 година, али да постоје у узрасту од 7 година, које када се погледају аритметичке средине и стандардне девијације нису толико велике да не би било оправдано организовати заједничку наставу за оба узраста. Када се узму у обзир и ранији резултати истраживања (нпр. Бала, 2002) о структуралним, дакле квалитативним, разликама моторичког простора дечака и девојчица овог узраста, у којима није доказана статистички значајна разлика у тим просторима, указује се на практичан значај резултата истраживања у могућности организованог заједничког рада са дечацима и девојчицама током физичког, односно спортског васпитања и образовања у предшколском узрасту. При томе је потребно водити рачуна о избору и примени физичких активности где доминирају моторичке способности које су квантитативно значајно израженије код дечака, односно код девојчица. Такав заједнички рад би могао да користи и једнима и другима, јер се ради о подизању нивоа тих способности.

Када се посматрају мала деца у току њихове физичке активности, може се лако уочити да њихово комплетно моторичко понашање извире из целокупног бића сваког појединог детета. Оно је манифестација не само физичког дела, него и интелектуалног и емоционалног дела тог бића (Бала, 2002). Моторички простор деце веома се разликује од моторичког простора

одраслих, због чега се пуно научника бави овом проблематиком. При томе, тестови везани за истраживање се прилагођавају и модификују у складу са узрастом на коме вршимо тестирање. У овом периоду основни вид наставе је игра, кроз коју професори физичког васпитања настоје да код деце развијају основне базичне способности и да их науче елементима спорта.

Закључак

Основни циљ овог истраживања је био да утврдимо да ли постоје статистички значајне разлике између дечака и девојчица предшколског узраста, где смо из приложеног могли да видимо да постоји. Када смо децу раздвојили по годиштима, утврдили смо да што су млађи, не постоје статистички значајне разлике у експлозивној снази између дечака и девојчица. Међутим, ове разлике расту како расту и деца, те су у каснијем периоду оне много веће и значајније између дечака и девојчица.

Ми који радимо са том децом, запажамо велику разлику између деце која су имала наставу у јаслицама и преласку у старије групе, од деце која се први пут сусрећу са усмереним активностима. Стручни сарадник, заједно са васпитачима, процењује и вреднује напредак сваког детета у складу са његовим могућностима.

Литература

- Bala, G., Nicin, Đ. (1997). Motor behaviour of pre-school children under the influence of an unconventional sports educational model. In: Proceedings of the III. International symposium Sport of the young. Bled, Slovenia (pp. 64 – 69). Ljubljana: Fakulteta za šport.
- Бала, Г. (2002). Структуралне разлике моторичких способности дечака и девојчица у предшколском узрасту. *Педагошка стварност* 48(9 – 10), стр. 744 – 752.
- Бала, Г. (2003). Квантитативне разлике основних антропометријских карактеристика и моторичких способности дечака и девојчица у предшколском узрасту. *ХЛИИ Конгрес антрополога Југославије, Сомбор, Изводи саопштења*, стр. 72.
- Бала, Г., Јакшић, Д., Поповић, Б. (2009). Тренд релација морфолошких карактеристика и моторичких способности деце. У Бала Г. (Ур.). *Релације антрополошких карактеристика и способности предшколске деце* (стр. 61 – 112). Нови Сад, Факултет спорта и физичког васпитања.

- Цветковић, М., Поповић, Б., Јакшић, Д. (2007). Разлике у моторичким способностима предшколске деце у односу на пол. *Зборник научних и стручних радова* (стр. 287 – 293).
- Фратрић, Ф., и Рубин, П. (2006). Квантитативне разлике моторичког статуса дечака и девојчица узраста 4-7 година са територије Новог Сада. У: Бала Г. (ур.), *Зборник радова интердисциплинарне научне конференције са међународним учешћем "Антрополошки статус и физичка активност деце и омладине"* (стр. 51 – 56). Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања.
- Nicin, Đ., Kalajdžic, J., Bala, G. (1997). Motion characteristics of female and male children of pre-school age. 5th International congress on physical education and sport. Komotini, Greece.
- Родић Н., (2010). Утицај спортске играонице на моторичке способности деце предшколског доба. *Педагогија*, вол. 65, бр. 1, стр. 148 – 158. , Нови Сад.
- Rajtmajer, D. (1997). Diagnostično-prognostična vloga norm nekaterih motoričnih sposobnosti pri mlajših otrocih. UM, PeF, Maribor, 6 – 16, 20 – 25.

Nataša Babić, Nedeljko Rodić, Sonja Babić, Darko Bauer, Siniša Lazić

QUANTITATIVE DIFFERENCES IN EXPLOSIVE POWER BETWEEN BOYS AND GIRLS IN PRESCHOOL AGE

Summary

The following motoric tests are used on the sample of 129 preschool children, aged from 6 and 7, from preschool institution "Vera Gucunja", to estimate the explosive power: standing long jump, throwing a medicine ball (weight 1kg), and running on 20 meters. In order to establish the importance of arithmetic mean differences in explosive power indicators between boys and girls, the univariate analysis of variance (ANOVA) and the multivariate analysis of variance (MANOVA) is used. No quantitative differences have been established concerning the sex in the total space, except in the two variables in the individual space, however important statistical differences regarding age have been established, exclusively for the 7-year-olds and at the same time the conclusion has been drawn that physical activities in preschool could be organized simultaneously for both sexes.

Key words: quantitative differences, explosive power, preschool age, MANOVA, ANOVA

УДК 371.3:796.433.1(497.115)
УДК 796.015.1-057.87(497.115)
DOI 10.7251/NSK1414006A
Оригинални научни рад

Радомир Арсић*

Универзитет у Приштини – Косовска Митровица
Учитељски факултет у Призрену-Лепосавићу

КОМПАРАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ГЛУВИХ УЧЕНИКА ПОСТИГНУТИХ НА РЕПУБЛИЧКОМ ТАКМИЧЕЊУ У БАЦАЊУ КУГЛЕ

Апстракт: Физичка активност као неопходни услов живљења има не само биолошки већ и социјални значај чинећи естетско-биолошку потребу живог организма у свим фазама развоја. Физичка култура као и разни спортско-рекреативни (и здравствено-рекреативни) садржаји све су присутнији у животу савременог човека, различитих доби, пола и различитих занимања, као и различитих степена здравља.

Многа истраживања указују на недовољну развијеност фине моторике, моторне координације код глуве деце, као и на проблеме који се јављају у оријентацији у простору и одржавању равнотеже код ове деце. Истовремено се указује да је преваленција појаве гојазности код деце оштећеног слуха већа него код чујуће популације и то за 24,7% код дечака и 20,4% код девојчица.

У раду се дају спортске активности којима се глува деца баве у основним школама које су специјализоване за њихову обуку. Посебна пажња је посвећена резултатима у бацању кугле деце основношколског узраста постигнутим на Републичком такмичењу за глуве ученике Србије.

Кључне речи: спорт, глувоћа, бацање кугле, Параолимпијада, спорт посебних група.

Историја развоја и порекла физичке културе и спорта има своје корене у далекој прошлости. Различити облици физичке активности, односно физичког тренинга, практиковали су се првенствено у циљу обуке будућих ратника, који су морали да имају снагу, агилност и издржљивост „да би опстао у таквим животним условима морао је да располаже изванредном снагом и другим психофизичким квалитетима, као што су брзина,

* raca13ar@gmail.com

издржљивост, окретност и вештина у владању потребним оруђем и оружјем, да би стигао и победио слабије од себе, а побегао или савладао сваку опасност која би могла бити кобна по њега“ (Николић, 2011, стр. 7). Исти аутор наводи да је један од теоретичара „играјућег човека“ (*homo ludens*) Johan Huizinga нашао још у *Старом завету* везу између спорта са борбом и игром (описана игра двеју група (два тима) од по 12 младића: „И ухватише један другог и тисну један другог мач свој у бок и попадаше заједно“ (Николић, 2010, стр. 9).

И поред тога што се први трагови о постојању физичке културе налазе код многих старих народа, нарочито у Кини, Индији, Јапану и Египту, ипак се као један од почетака њеног развијања узима старогрчка или хеленска култура (хеленска „гимнастика“ која на грчком значи „вежбати наг“). Како ћемо у даљем раду видети, ова гимнастика је настала на педагошким принципима старих Грка, односно на захтеву за хармоничним развојем тела и духа.

У старом Египту, у гробницама фараона из 2.650 године п. н. е. пронађени су цртежи који показују двоје младих који се рву (тада се звала „дохвати како можеш“). Египћани су били и изврсни пливачи, а значајно је рећи да је хијероглифски знак за пливање сличан данашњој техници слободног стила (овај знак потиче из 2.400 године п. н. е.).

У Спарти, у којој је на власти била војно-племенска организација, велика пажња се придавала физичкој снази јер су дечаци од седме до осамнаесте године школовани у посебним војним школама вежбани у различитим борацким вештинама. За разлику од Спарте, у Атини су се за време различитих свечаности, обреда или женидбе, одигравале игре и такмичења из физичке културе. Грчки филозоф Платон је говорио да је „необразован свако ко не уме да игра“ јер се кроз игру као и сваку борбу добија слава и новац (Николић, 2010, стр. 11).

Тешко је рећи када су почеле Олимпијске игре у Грчкој, по неким подацима то је 1253. година п. н. е. или 886. године п. н. е. (Шиљак, Фрагиадикс, 2010, стр. 145). Међутим, у то време су се игре периодично одржавале и то поводом неког важног догађаја, те се зато сматра да су прве Свечане игре одржане 776. године п. н. е. у Олимпији, када је и почело званично записивање победника. Победник би постао славан и популаран, тако да су му чак изграђиване бисте и статуе по целој Грчкој. Иначе, такмичило се само у трчању на 192 метра.

За почетак нових Олимпијских игара најзаслужнији је Пјер де Кубертен (Pierre de Coubertin), човек и визионар који је обновио идеју олимпизма и поставио темеље новим Олимпијским играма. Он је желео да у спортска такмичења удахне и педагошки принцип без којег олимпијски

покрет није потпун. Реформе које је он увео темеље се управо на образовању и пет начела као главном фактору и промотеру идеје о развоју целокупног човека и олимпијца. Прво се начело заснива на јединству ума и тела, те складном развоју човека као целокупне личности. У овом начелу важно место заузима образовање као и складан развој како интелектуалних тако и физичких потенцијала код спортисте. За ово начело се везује максима *Mens sana in corpore sano* (лат.) – *У здравом телу здрав дух*. Друго начело представља захтев за личним усавршавањем духа и тела, односно, целокупних човекових потенцијала, који за исход имају зрелију особу. Треће начело представља начело аматеризма. Задатак овог начела је удахњивање спорту „душе“, односно, племенитости и витештва. Четврто начело јесте праведност, односно, правила која важе за све учеснике такмичења, и ово правило се често назива правило фер плеја (*fair play*). Пето правило, или начело, представља жељу да у целом човечанству влада мир – осигурати мир међу народима кроз спорт и спортска такмичења. Кључни постулат у овоме управо представља Кубертеново начело заједништва које прожимају Олимпијске игре и сам покрет олимпизма. Бити заједно и упознавати људску различитост, као и човека поред себе, први је корак у превладавању предрасуда и јаза између људи.

Организација нових, обновљених Олимпијских игара модерног доба, започела се 16. јуна 1894. године, када је у Сорбони, у Француској, одржан Међународни спортски конгрес који је одлучио да се олимпијске игре наставе да одржавају и да се игре одрже у Атини 1896. године. Као организатор ових игара назначен је Међународни олимпијски комитет. Игре су почеле 6. априла 1896. године, уз учешће 13 земаља (Аустралија, Аустрија, Бугарска, Велика Британија, Мађарска, Немачка, Данска, САД, Француска, Чиле, Шведска, Швајцарска и, Грчка), а такмичило се 311 спортиста. Почетак игара је гледало 60.000 људи, а саме игре је отворио краљ Ђорђе V. Још занимљивији детаљ је да је Момчило Тепавица¹ из Надаља код Новог Сада

¹ Први Србин учесник првих модерних Олимпијских игара у Атини 1896. године био је дипломирани грађевински инжењер, родом из Надаља код Новог Сада, рођен 1872. године, а такмичио се под заставом Мађарске. Пријавио се за учешће у неколико дисциплина, био је апсолутни фаворит у дизању тегова, али је, нажалост, преценио своју снагу тако што је желео да једном руком подигне терет предвиђен за две руке. Тада му је пукао мишић у рамену леве руке. Истог поподнева он је приступио такмичењу у другој категорији – дизање тегова, где је освојио пето место и то користећи само десну руку, подигао је 80 кг. Сутрадан се такмичио у рвању и освојио четврто место, а после неколико дана такмичио се у тенису и освојио бронзану медаљу, и први је Србин освајач медаље на Олимпијским играма.

који се на Првим олимпијским играма у Атини такмичио за Мађарску (Војводина је тада била у њеном саставу) освојио бронзану медаљу у тенису, а такмичио се у неколико дисциплина. Још једна занимљивост је била да је, на позив грчког краља Ђорђа I, као једини државни суверен тог доба био присутан и српски краљ Александар Обреновић, а у његову част интонирана је српска химна и подигнута српска застава. Американац Џејмс Брендан Коноли (James Brendan Connolly) постао је први олимпијски победник након више од 2.300 година. Победио је у троскоку, освојио друго место у скоку увис и треће место у скоку удаљ.

Најједноставнији облик такмичења у којима учествују двоје или више људи, представља савладавање неке удаљености (ко ће брже стићи) трчањем, након тога дошло би надметање у бацању неког предмета (камена, диска, кугле, копља), а тек на крају скок у даљ, и то су најважнији и основни елементи атлетике. Оваква, једноставна надметања су својствена свим народима и јављају се у свим цивилизацијама.

Међутим, дефиниције спорта које сада постоје, допуњују се и једном великом специфичном облашћу – спортом посебних група. „Под спортом посебних група подразумевају се спортске активности значајног броја појединца са заједничком групном карактеристиком“ (Машић и др, 2010, стр. 70). Како се даље наводи, једна од тих специфичних група јесу и лица са ометеношћу, или како се данас називају, „лица са посебним потребама“, мада се у свим званичним документима користи термин „инвалидност“, тако да се у западној терминологији зове „спорт инвалида“ или „спорт за инвалиде“.

Корективни спорт (или спорт за посебне групе) како се популарно назива, представља меру побољшања физичких карактеристика посебних група, адаптацију и социјализацију према социјалној средини у којој живи особа са инвалидитетом, као и разбијање негативних баријера према особама са ометеношћу. Спортске активности инвалида су широко распрострањене у многим земљама, па је и организовање Параолимпијских игара нормална и редовна активност која се организује пре одржавања Олимпијских игара. Најзначајнији човек за чије се име везује почетак Параолимпијских игара, или такмичења инвалида, јесте Сер Лудвиг Гутман (Ludvig Gutman) који је 1948. године у болници у Стоук Мандевилу у Енглеској организовао такмичење за ветеране Другог светског рата који су имали повреде кичменог стуба. Такмичили су се параплегичари и то 16 припадника британске војске (14 мушкараца и 2 жене), и то је прва јавна демонстрација којом се указало да и особе са тешким физичким оштећењем могу да се баве спортом. Након

четри године њима су се придружили и такмичари из Холандије и тако је настало међународно такмичење данас познато као Параолимпијске игре. Прве Параолимпијске игре су одржане 1960. године у Риму, где је учествовало 400 такмичара из 23 земље. Међу спортовима који су се организовали били су: билијар, мачевање, атлетика (бацање копља, бацање кугле, бацање палице), кошарка, пливање (слободно, прсно и леђно), стони тенис, стреличарство, пикадо и пенталон (пливање, бацање копља, кугле и палице). У Торонту, на Параолимпијским играма које су одржане 1976. године параплегичарима су придодате и друге групе инвалида тако да је зачета идеја о спајању различитих инвалидских група. Исте су године одржане и Зимске параолимпијске игре и то у Шведској, а од летњих Параолимпијских игара у Сеулу, 1988. године оне се увек одржавају у истом месту у коме се одржавају Олимпијске игре, и то по завршетку тих игара. Мото Параолимпијаде је до 2003. године био „Ум, тело, дух“, а од тада је промењен у „Дух у покрету (spirit in motion)“. Данас се Параолимпијске игре организују у шест група, и то по врсти инвалидитета: ампутирци, церебрални паралитичари, особе са интелектуалним поремећајима, особе са повредама кичмене мождине, слепи и слабовиди и они који не спадају ни у једну од претходних група.

Глуве особе су од памтивека успевале да пронађу једни друге и да делују у својој заједници, уз употребу визуелне комуникације и гестовног говора. Од формирања првих школа за глуве, још давне 1755. године у Паризу, глуви су се окупљали у више формалних ситуација, а пре свега због социјалних и културолошких потреба. Осетили су проблеме у комуникацији и неразумевањеу глувоће, која се схватала као препрека за њихово активно учешће у заједници. То је довело до стварања негативних стереотипа и негативних ставова који се манифестују и данас.

Друштво глуве сматра инфериорним, „глупим“ или „неспособним“ и често их третирају као маргинализоване грађане. Спорт код глувих се разликује од спорта других група људи са инвалидитетом јер „глуве особе нису инвалиди на било који други начин, осим у комуникацији“ и спортска правила за глуве спортисте нису измењена у односу на чујуће спортисте. Спорт код глувих изазива осећај части што су глуви и они себе виде само као језичку мајину која је способна у потпуности да живи пуним животом, односно, да може да упражњава спорт и спортске активности као и свака друга особа на свету. Историјски развој спорта код глувих је показао да су глуве особе способне не само да уживају у спортским активностима, већ и да их организују и имају вођство у њима.

Стјуарт (Stewart, 1991) дефинише спорт код глувих у три димензије и сфере: социјалној, психолошкој и образовној. Социјализација глувих људи и

њихово укључивање у заједницу представља најистакнутији циљ за сваку глуву особу. Стујарт даље наводи да „... Природа спорта код глувих јесте да промовише интеракцију глувих појединаца међу собом“. Спорт код глувих људи подстиче и психолошко здравље на начин да се они идентификују по припадности групи и тиме омогућавају приступ себу у систем социјалне подршке. Поред тога, спорт код глувих има и образовну компоненту и вредност која се испољава у томе да се глуве особе заједно уче кроз спортске активности и да заједно раде ка циљу. Стујарт даље наводи да спорт иначе нуди заједничку основу за готово све етничке и социјалне групе широм света, па тако и глуво друштво не представља у томе изузетак. Спортска екипа разреда, школе или општине-града представља важан извор идентификације за сваког појединца међу глувим људима. Поред тога спорт код глувих омогућава социјализацију унутар и између глувих, јер спортиста у својој жељи за победом засеђује све раније донете предрасуде и разлике и фокусира се на сличности између глувих и чујућих појединаца или група.

Школски спорт је делатност деце која су добровољно укључена у спортске програме. Због самог значаја физичке активности за складан развој деце и омладине, школски спорт има велико и заслужено место у реализацији наставног програма физичког васпитања. Стујарт (Stewart, 2006) сматра да се „термин спорт глувих односи на спортке активности које имају глуве особе, као и остале активности везане за организацију спортских приредби за глуве и гледаоце који их гледају“. Спорткови за глуве су дизајнирани посебно, тако да на пример, у атлетици, ватерполу и пливању, уместо ватреног оружја или пиштаљке којом се означава почетак трке, користе се заставице или светлост као сигнал за играча.

Први пут су се такмичења глуве и наглуве деце школског узраста (основна и средња школа), после II светског рата, организовала у Суботици, давне 1948. године (од 15. до 27. јуна, 1948 године) под називом **Први физкултурни слет глуве омладине Југославије**. Покретачи и творци овог слета били су проф. Десимир Ристовић, тадашњи директор школе за глуву децу у Суботици и Никола Мушкиња, тадашњи наставник физичког васпитања у школи за глуву децу у Суботици. На том првом слету било је присутно и активно учествовало око 600 ученика свих школа за глуву децу тадашње Југославије. Треба напоменути да је према подацима Савеза глувих и наглувих Србије, тада учествовало и око 600 глувих омладинаца и омладинки из целе тадашње Југославије, који су наступали на слету под називом **Слет глуве омладине**, и који се одржао свега још три пута после овог слета у Суботици. По подацима Савеза глувих и наглувих Србије, организовано је око двадесетак школских такмичења глуве и наглуве школске омладине, које су прво биле на нивоу целе тадашње Југославије и

одвијале су се све до 1975. године (Суботица, 1948; Љубљана, 1960; Котор, 1962; Загреб, 1963; Суботица, 1965; Београд, 1967; Ниш, 1970 и Зрењанин, 1973), када је Централни одбор Савеза глувих и наглувих Југославије, „препоручио“ да се на нивоу република формирају „Комисије за спорт“. Тако је „Комисија за спорт“ Савеза глувих и наглувих Србије, која је конституисана 1977. године преузела организацију „Школских спортских игара“ и уз сарадњу са школама за глуву и наглуву децу организовала игре у Караташу, 1977; Пожаревцу, 1978; Сокобањи, 1979; Београду, 1980; Нишу, 1984, Аранђеловцу, 1997. године и Тари, 1998. године. Данас се организују две врсте спортских игара и то за пионирски узраст (основна школа) и омладинце (средња школа) а организатори су школе за глуву децу Републике Србије (Суботица, Београд, Земун, Крагујевац, Јагодина, Ужице и Ниш и уз учешће глуве деце из специјалних одељења ОШ „Јован Поповић“ из Новог Сада).

Такмичења за глуве ученике у Србији се организују у оквирима школских терена (уз минимално коришћење спортских терена и сала локалне самоуправе) са судијама из локалне самоуправе, а ученици се такмиче у следећим дисциплинама: Атлетске дисциплине: трчање 60 м (пионирке) и 100 м (омладинке); 100 м (пионири и омладинци); 200 м (пионирке) и 300 м (омладинке) и 400 м (пионири и омладинци); скок увис; скок удаљ; бацање кугле; групни спортови: мали фудбал, кошарка и одбојка.

У нашем раду анализирамо само резултате које су глуви ученици основних школа, постигли у дисциплини бацања кугле. Бацање кугле је атлетска дисциплина у којој такмичар настоји да баци куглу што даље. Ова атлетска дисциплина служи за развијање снаге, брзине, специфичне издржљивости и окретности. За такмичење се употребљавају кугле различите тежине (у складу са узрастом и полом такмичара) и оне се могу бацати на различите начине. Кугла се баца са рамена и то једном руком, док је додирују такмичарево лице или брада, такмичар има право на три покушаја а рачуна се најбољи резултат и он не сме да напусти круг из кога баца куглу док она не падне на земљу.

Оригинална традиција бацања камена еволуирала је у бацање топовског ђулета у XVIII веку, а сам термин је узет из енглеског језика и значи „шут“ и он се користио у том периоду. У олимпијске дисциплине се увршћује још од првих, Олимпијских игара, одржаних у Атини 1896. Године, када се користи кугла од олова, касније се она замењује гвозденом или месинганом куглом, а тежина кугле за мушкарце је била 7,26 кг а за жене, које се такмиче од 1948. године, тежина износи 4 кг. Када су у питању Олимпијске игре, бацање кугле, као спортска дисциплина се појавило 1896. године у Атини у, мушкој конкуренцији и 1948. године у Лондону, у женској

конкурвенцији. Кугла се бацала кроз из места са предножењем ноге и великим заклоном трупа. Ноге су биле савијене у коленима и у тренутку избачаја су се испружале.

Претпоставља се да су прва такмичења у бацању кугле (топовског ђулета) одржана у Великој Британији око 1346. године, такмичили су се војници бацајући топовско ђуле тежине 16 фунти (око 7,257 кг). У почетку се бацало из места и то прво јачом, а потом слабијом руком. Током времена су се издиференцирала правила бацања и примијењена су и на тежину и на простор из кога се кугла баца. Први службени резултати у бацању кугле забележени су у Великој Британији 28. маја 1860. Године, када је Х. Вилијамс бацио куглу 36 стопа (19,972 метара). Тада се бацање кугле вршило бичном техником, која се примењивала све док О'Брајен није приликом бацања окренуо леђа према правцу бацања, он је убрзо овом техником пребацио даљину од 18 метара, да би светски рекорд постигао 1959. године, са даљином од 19,30 метара (од Гаретових 11,22 метра на Првим олимпијским играма, преко Роусових 15,54 (светски рекорд 1909.), Fuchsovih 17,95 (светски рекорд 1950.) до О'Брајенових 19,30 (светски рекорд 1959.). Светски рекорд код жена, први који је званично признат, постигла је Виолета Морис из Француске и он је износио 10,15 метара (рекорд постигнут 1924. године, са куглом тежине 5 кг). Први признати рекорд Југославије поставила је Маријана Јерина 1923. године, резултатом од 6,24 метара. Тренутни рекорд у мушкој конкуренцији држи Ренди Брамс из САД који је 1990. године бацио куглу 23,12 метара, а код жена држи Наталија Лисовска из Русије са даљином од 22,63 метара, из 1987. године.

Данас сениори бацају куглу тешку 7,257 кг, јуниори млађи од 18 година куглу тешку 6 кг, пионири куглу тешку 4 кг, док код жена, сениорке и јуниорке куглу од 4 килограма, а пионирке куглу тешку 3 килограма. Кугла се данас баца с рамена једном руком и то из круга промера 2,135 метара, кугла мора бити у близини браде или врло близу ње, сваки такмичар има право на три покушаја.

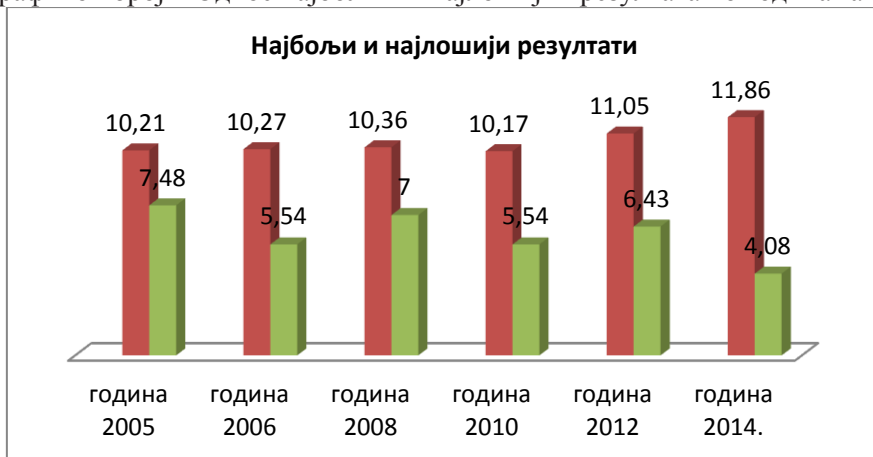
Табела 1 Резултати такмичара на Републичким играма за глуве ученике основношколског узраста

	Г	О	Д	И	Н	А
Број учесника	2005	2006	2008	2010	2012	2014
1	10,21	10,27	10,36	10,17	11,05	11,86
2	9,31	9,44	9,8	9,5	9,46	10,75
3	9,18	9,16	9,47	7,65	8,78	10,19
4	9,01	8,6	9,18	7,08	8,28	9,32
5	8,49	8,56	8,43	6,75	8,04	8,64

6	8,18	7,98	8,1	6,17	7,95	8,6
7	7,87	6,7	8,1	5,85	7,63	8,39
8	7,78	5,75	7,34	5,85	7,23	8,24
9	7,48	5,54	7	5,54	7,11	8,17
10					6,43	5,62
11						5,58
12						4,08
АС	8,61	8	8,64	7,17	8,19	8,28

Резултати из Табеле број 1 показују број учесника такмичења у бацању кугле за пионирски узраст у шест година (2005; 2006; 2008; 2010; 2012 и 2014), односно на сваке две године, јер се наизменично, на две године организују и Републичка такмичења за средњу школу (омладински узраст) за децу оштећеног слуха. Табела нам указује да је најбољи резултат у бацању кугле постигнут ове, 2014. године са даљином од 11,86 метара, а најслабији резултат је постигнут 2010. године са даљином од 10,17 метара. Међутим, уколико упоредимо аритметичке средине АС резултата видимо да је најбољи резултат постигнут 2008. године са просечних 8,64 метара, а најслабији резултат је забележен 2010. Године, са даљином од 7,17 метара. Разлика у најбољем и најслабијем бацању појављује се 2014. године и износи 7,78 метара, што у поређењу са АС резултата постигнутог у 2010. години даје већу вредност.

Графикон број 1 Однос најбољих и најлошијих резултата по годинама



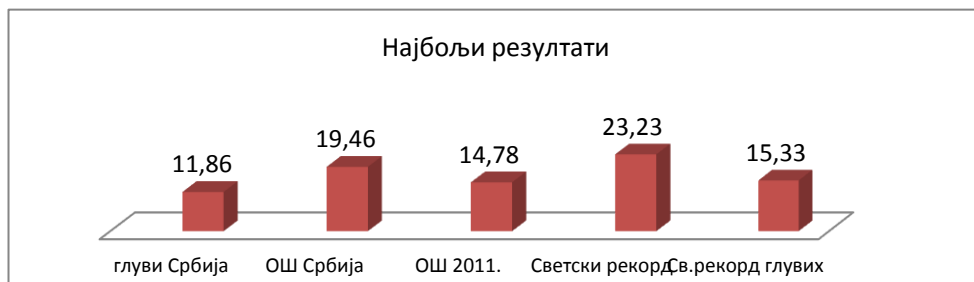
Графикон број 1 нам даје однос између најбоље постигнутих резултата и оних који су најлошији у години такмичења. Из графика се види да је најлошији скор постигнут у 2014. години, када је разлика износила 7,78 метара, односно скоро као и најслабији резултат у 2005. години.

Графикон број 2 Однос аритметичких средина по годинама за пионире



Графикон број 2 показује однос између аритметичких средина (просечних резултата) који су постигнути на такмичењима у шест такмичарских година на пионирском узрасту. Просечна вредност аритметичке средине за свих шест година износи 8,15 метара, што представља јако добар резултат, уколико се упореди са резултатима који су постигнути на Панамеричким спортским играма за глуве које су 2011. године одржане у Бело Хоризонтеу у Бразилу (The 5th PanAmerican Sport Games for Deaf, Belo Horizonte, Brazil, у организацији: PANAMDES-a Pan American Deaf Sports Organization), где је средња вредност постигнутих резултата 8,91 метара.

Графикон број 3 Најбољи резултати и рекорди код пионира



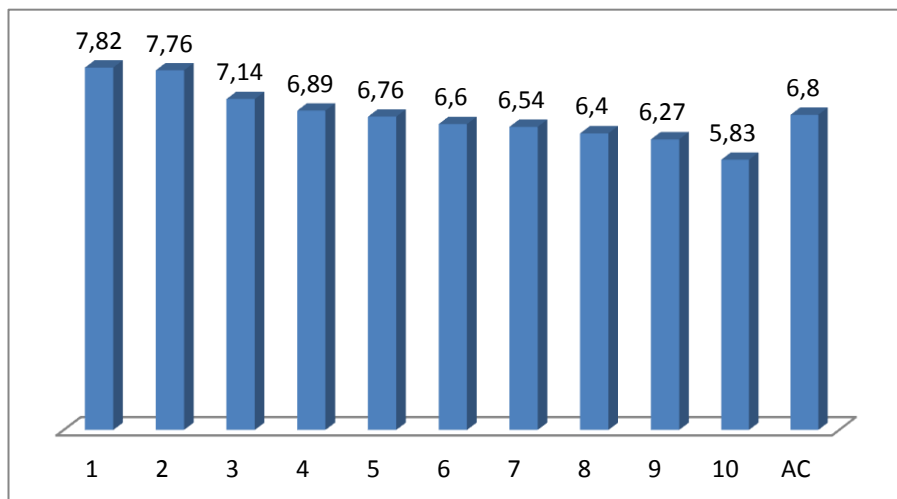
Графикон број 3 показује компарацију најбољих резултата код неколико категорија деце на пионирском узрасту која су се такмичила у бацању кугле. Као што је и очекивано, најслабији резултат су постигли глуви пионири у Србији, јер је у односу на бројност деце која похађају основне школе у Србији (други стубац) она веома мала, али ако се упореди Републичко школско такмичење за основне школе које је одржано 2011. године онда се та разлика драстично смањује. Исто тако, светски рекорд код глувих пионира не представља драстичну разлику у односу на глуве пионире у Србији. Једина велика разлика се појављује између светског рекорда за пионирски узраст (23,23 метара) и резултата који су глуви пионири постигли и који износи 11,86 метара.

Табела 2 Резултати такмичара на Републичким играма за глуве ученице основношколског узраста

Број учесника	Г	О	Д	И	Н	А
	2005	2006	2008	2010	2012	2014
1	8,61	7,04	8,36	7,58	6,99	7,82
2	7,29	6,49	7,80	7,35	6,82	7,76
3	7,10	6,46	7,74	6,90	6,53	7,14
4	6,76	6,27	7,73	6,52	6,40	6,89
5	6,75	6,06	7,60	6,50	6,31	6,76
6	6,72	6,01	6,90	6,25	6,25	6,60
7	5,85	5,57	6,64	6,25	5,97	6,54
8	5,80	5,02	5,90	6,00	5,71	6,40
9	5,25	4,87	5,59	5,67	5,71	6,27
10	4,18		4,84	5,00	5,15	5,83
11			4,20	4,40		
12						
АС	6,43	5,97	6,66	6,22	6,18	6,80

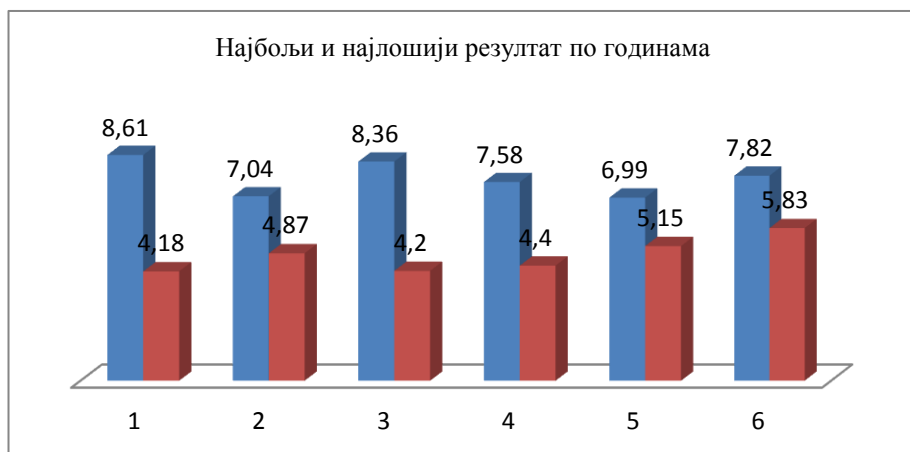
Табела број 2 приказује резултате које су глуве ученице пионирског узраста постигле у периоду од 2005. до 2014. године. За ове резултате можемо констатовати да су уједначени и у складу са физичким и когнитивним карактеристикама ове популације.

Графикон бр. 4 Резултати постигнути 2014. године



Графикон број 4 приказује резултате постигнуте на такмичењу у 2014. години и аритметичку средину (AC) постигнутих резултата. Карактеристика графикона је у уједначености резултата и великом броју такмичарки за овај узраст.

Графикон број 5 Компарација најбољих и најлошијих резултата код глувих ученица



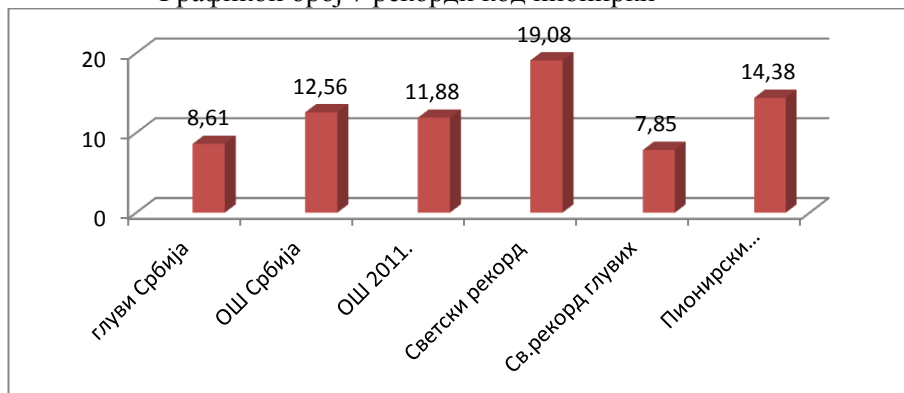
Графикон број 5 врши компарацију резултата који су постигнути на Републичком такмичењу за децу оштећеног слуха по годинама, делећи резултате на најбоље и најлошије. Из графикона се види уједначеност разлика у постигнућима глуве деце.

Графикон број 6 Аритметичке средине резултата по годинама



Графикон број 6 приказује аритметичке средине постигнутих резултата глувих девојчица основношколског узраста, где се указује на несразмерност постигнућа у бацању кугле и велику разлику у квалитету бацања изражену по годинама такмичења.

Графикон број 7 рекорди код пионирки



Графикон број 7 приказује резултате неколико различитих групација девојчица пионирског узраста, из чега се може закључити да је постигнути резултат доста једнак резултатима осталих групација глувих, а разлике у постигнућима наступају када је то чујућа популација. У односу на светски рекорд та разлика је драстично изражена у корист светског рекордера (разлика износи више од 11 метара).

Закључак

Физичко васпитање је веома значајно у развоју деце, пре свега у раном периоду. Њиме се постиже, не само правилан развој и спретност, већ се развија целокупна личност, али и когнитивне способности код деце. Особености развоја моторике код глувих генералисане су целим низом разлога из којих се јавља нарушавање функције појединих делова телесног система. У многобројној литератури која постоји на ову тему, улога вестибуларног апарата свуда је означена као најзначајнија за развој моторних вештина.

Практично, све досадашње студије су се бавиле упоређивањем резултата које постижу глува деца у односу на чујућу популацију. И готово сва истраживања су се бавила сличностима које постоје између глувих и чујућих, сматрајући да разлике готово и нема, ако се гледају психомоторне вештине једних и других. Разлика је једино пронађена у коришћењу равнотеже, односно, у дисциплинама у којима се ово чуло много користи. Деца која су укључена у спортске активности осећају се боље, боље се уклапају у групу и имају мање вероватноће да ће постати гојазни касније у животу. Што се психичког аспекта тиче, спортске стимулације помажу у интелектуалном развоју, изоштравају моторне вештине, утичу на бољи емоционални и социјални развој код детета, помажу у превенцији од појаве депресија и поваћавају самопоуздане код деце. Неактивно дете које се активира у спортским такмичењима и активностима побољшава самопоштовање и развија бољу комуникацију. Ово је нарочито важно код глуве деце, код којих је ограничена комуникација због неразвијеног говора.

Такође се показало да родитељи глуве деце који су и сами глуве особе имају веома позитивно мишљење о предностима спортских активности и њихова деца су много више и чешће учествовала у њима. Стјуарт је 1991. године у својој студији доказао да глува деца која се за време школовања налазе у интернатима „специјалних“ школа имају много више и могућности, а и жеље, за физичким активностима, у односу на децу која се налазе код својих родитеља. Исто тако је указао да глува деца чији су родитељи чујући имају више ограничења по питању физичких активности, а оправдање јесте да се деца не налазе на улици или игралишту због лоше околине.

Независно од ових истраживања, код нас у Србији се на глуву децу гледа као на једнаку и са њима се организују многе слободне активности са жељом њиховог укључивања у социјалну средину. Познати су случајеви наглувих особа које су били спортисти (чак и врхунски – као што је то фудбалер који је наступао у Првој лиги бивше Југославије, за клуб из Ријеке) и чије оштећење слуха није представљало баријеру у жељи за бављењем спортом.

Литература

- Arsić, R., Slavnić, S., Kovačević, J. (2010). Sports activities as a factor in socialization of deaf students. *Journal of Physical Education and Sport (JPES)*, Vol 12 issue 1. March 2012, pp 3 – 8.
- Arsić, R., Zrnzević, N., Krulj-Drašković, J. (2011). Comparasion sport result deaf students reached at the shool shampionships. *Activities in physical education and sport, Vol 1, No 2*. Skopje: Federatin of the Sport Pedagogues of the Republik of Macedonia, str. 169 – 178.
- Arsić, R., Zrnzević, N. (2010). *The development of physical education in schools for deaf and hearing impaired children* Serbian. Fifth Interantional Scientific Congress "Sport, Stress, Adaptation". Olympic Sport and Sport for all. Sofia: National Sports Academy, str. 229 – 233.
- Bosen, K. (1985). A comparative study between the conventional and rotational tcchniques of shot put. *Track and Field Quarterly Revie*. Kalamazoo 85 (1), pp 7 – 11.
- DePauw, K., Gavon, S. (1995). Disability and sport. *Human Kinetics*. Shampaing.
- Машић, З., Михајловић, М., Авдагић, И. (2010). Параолимпијске игре – значајан сегмент спорта посебних група. *Менаџмент у спорту, број 1*. Београд: Алфа универзитет, Факултет за менаџмент у спорту.
- Николић, Д. (2011). *Биохемија и физиологија у активном спорту и рекреацији*. Зајечар: Спортски савез града Зајечара.
- Николић, Д. (2010). *Лице и наличје врхунског спорта*. Зајечар: Спортски савез града Зајечара.
- Stewart, D. (1991). *Deaf sport: The impact of sports within the Deaf communit*. Washington DC: Gallaudet University Press.
- Stewart, D. (2006). Deaf sport in the Community. *Jurnal of Community Psychology*, vol.14, issue 2, pp 196 – 205.
- Шиљак, В., Фрагиадикс, Г. (2010). Менаџмент античких Олимпијских игара. *Менаџмент у спорту, број 1*. Београд: Факултет за менаџмент у спорту.

Radomir Arsić

COMPARISON OF THE RESULTS ACHIEVED BY DEAF STUDENTS AT THE NATIONAL COMPETITION IN SHOT PUT

Summary

Physical activity as a necessary condition for living has not only biological but also the social importance and it is an aesthetic and biological need of a living organism in all stages of development. Physical, as well as various sporting and recreational (and health and recreational) activities are increasingly present in the life of modern man, of all ages, sexes and different professions, as well as of varying degrees of health.

Many studies show the inadequate development of fine motor skills, motor coordination of deaf children, as well as the problems that arise in the orientation in space and maintaining a balance in these children. At the same time it is indicated that the prevalence of obesity in children with hearing impairment is greater than in those of hearing population and it is 24.7% for boys and 20.4% for girls.

The paper deals with the sporting activities that deaf children in primary schools specialized in their training, take part in. Special attention is paid to the results in the shot put that primary school children achieved at the Republic contest for deaf pupils of Serbia.

Key words: sport, deafness, shot put, sport of specific groups.

УДК 56.012.1/.2(497.6 Бијељина)

УДК 597.55

DOI 10.7251/NSK1414007P

Оригинални научни рад

Слађана М. Петронић*

Универзитета у Источном Сарајеву

Пољопривредни факултет у Источном Сарајеву

Дејан Д. Радошевић

Републички завод за заштиту културно-истријског и природног наслеђа
Републике Српске

Сара М. Тодоровић

Републички завод за заштиту културно-истријског и природног наслеђа
Републике Српске

Горан М.Панић

Републички завод за заштиту културно-истријског и природног наслеђа
Републике Српске

Наташа М. Братић

Универзитета у Источном Сарајеву

Пољопривредни факултет у Источном Сарајеву

РАЗНОВРСНОСТ И ЗАШТИТА ЖИВОГ СВИЈЕТА ГРОМИЖЕЉА

***Апстракт:** На територији општине Бијељина, у околини Велина Села, на локалитету Громижељ, новембра 2008. године евидентирана је и детерминисана *Umbra krameri* Walbaum, 1792, у народу позната као мргуда. То је био повод да стручњаци Републичког завода за заштиту културно-истријског и природног наслеђа Републике Српске започну мултидисциплинарна истраживања мочварног подручја Громижељ. Истраживањем је утврђен изузетан флористички и фаунистички диверзитет. На подручју Босне и Херцеговине први пут су регистроване врсте: мргуда (*Umbra krameri*) и мочварна жара (*Urtica kioviensis*). Након теренског истраживања и анализе података приступило се изради стручне основе која ће послужити као основа за валоризацију и категоризацију природних вриједности, а касније и за проглашење заштићеног подручја.*

* sladjanapetronic2504@gmail.com

Циљ рада је да се прикажу резултати истраживања и могућност заштите живог свијета ради бржег и ефикаснијег очувања јединствености, ријеткости и репрезентативности екосистема и станишта биљака и животиња од нарочитог значаја и намјене за Републику Српску и шире.

Кључне ријечи: флора, фауна, ријетке и угрожене врсте, Громижељ, заштита.

Увод

Досадашња флористичка и фаунистичка истраживања овог подручја су малобројна, тако да у литератури нема довољно података. У флори Босне и Херцеговине Beck, Maly, Bjelčić (1927, 1950, 1967) наводе присуство *Utricularia vulgaris* и *Hottonia palustri* у Бијељини и *Glycyrrhiza echinata* код Бијељине и Раче. Детаљна истраживања коровске флоре и вегетације Панонског базена Републике Српске обавила је Шуматић (1997), при чему је обрађено подручје Бијељине и констатовано 85 врста коровских биљака.

Интерес за мочвару Громижељ се јавио открићем реликтне врсте рибе мргуда (*Umbra krameri*) које је било повод да Републички завод за заштиту културно-историјског и природног наслеђа Републике Српске обави мултидисциплинарна истраживања у периоду 2009 – 2010 године. Овом приликом истражени су детаљно флора, вегетација и фауна.

Прва систематска истраживања фауне птица сјеверне Босне рађена су у раздобљу од 1888. до 1920. године. Истраживања је обавио Отмар Рајзер, кустос Земаљског музеја Босне и Херцеговине у Сарајеву, уз помоћ бројних сарадника на терену. Резултати истраживања синтетизовани су у капиталном дјелу овог аутора „Ornis Balcanica I“ (1939) и „Преглед истраживања орнитофауне Босне и Херцеговине I –VI“ (Обратић, 1967, 1968, 1972, 1975, 1976, 1977).

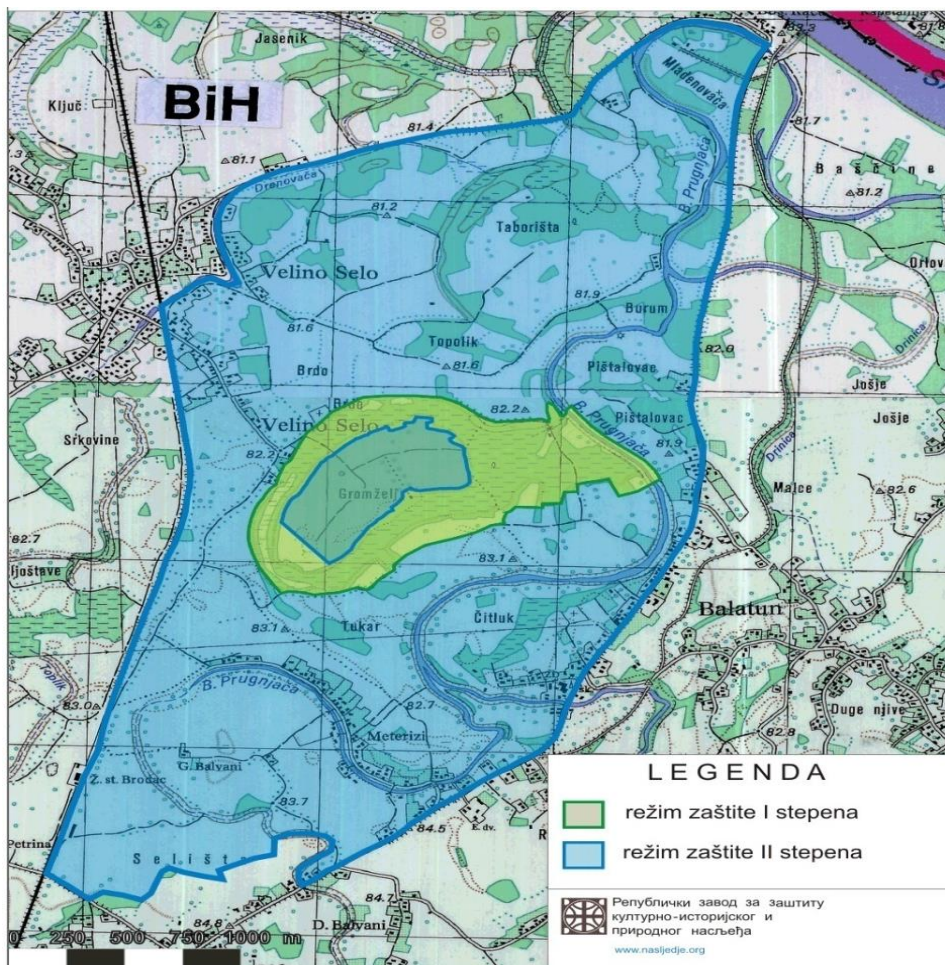
У периоду 1977 – 1979. године рађена су фаунистичка истраживања Rhoralosега на подручју сјевероисточне Босне. Материјал на подручју општине Бијељина је прикупљан 1962, 1970 – 1974. (редовно), затим 1967. и 1978. године и том приликом регистроване су 53 врсте Lepidoptera (Сијарић и Михљевић, 1982).

Подручје за управљање стаништем „Громижељ“ налази се на крајњем сјевероистоку Босне и Херцеговине и Републике Српске, на подручју општине Бијељина. Захвата дио низије Семберија, између ријеке Саве на сјеверу и Дрине на истоку. На издвојеном подручју се налазе насељена мјеста Велино Село, Балатун и мањим дијелом Бродац.

Природно добро се пружа правцем од југозапада ка сјевероистоку, у дужини од 5,5 километара (удаљеност између најјужније и најсјеверније тачке) обухвата и захвата површину од 8,31 км². Сама мочвара Громижељ је

елипсастог облика, дужине 1600 метара (правац југозапад-сјевероисток) и ширине 750 метара (правац сјеверозапад-југоисток).

Основну вриједност природног добра „Громижељ“ чине мочвара Громижељ, која се налази у централном дијелу заштићеног подручја, и дјелимично каналисан ток Пругњача. Остало су претежно интензивно обрађиване површине, а мјестимично се издвајају шумски комплекси: Младеновача, Таборишта, Тополик, Пишталовац, Читлук и Тукар.



Слика 1 Обухват и режими заштите потенцијалног Подручја за управљање стаништем „Громижељ“

Материјал и методе рада

Флористичка истраживања су вршена у периоду 2009 – 2010. године, а обухватила су: сакупљање, детерминацију, хербаризовање, инвентаризацију, таксономску и фитогеографску анализу као и анализу животних форми васкуларних биљака. Радом су обухваћени прољетни, љетни и јесењи аспект. Биљни материјал је сакупљен са водених, мочварних, повремено плављених, шумских, обрадивих и рудералних станишта. Истраживања флоре су вршена нестандардизованом методом трансеката и приликом узимања фитоценолошких снимака методом Браун-Бланкеа (1965). Прикупљени биљни материјал је детерминисан на основу сљедеће литературе (Javorka et Csapody, 1979; Beck, 1903. и 1927; Josifović ed. 1970 – 1977; Domac, 1978; Šumatić et al., 1999), а номенклатура у означавању биљних врста је усклађена према „Flora Europaea“ (Tutin et al., 1964 – 1986).

Истраживања фауне обухватила су просто сакупљање организама руком или уз помоћ одговарајућих мрежа, посматрање и идентификацију организама. Издвојено је пет основних типова станишта у којима су регистроване заједнице ријечних, мочварних, шумских и пољопривредних станишта и насеља. Рад у одређеном типу станишта је трајао онолико колико су то расположиво вријеме и простор дозвољавали. Обухваћено је шире подручје од обухвата планираног Подручја за управљање стаништем „Громижељ“.

Бескичменаци и водоземци су прикупљени у стаклене посуде и фиксирани 75% алкохолом. Истраживање птица је урађено нестандардизованом методом трансекта и слободног посматрања приликом задржавања на појединим локалитетима. Идентификација је урађена према одговарајућој литератури и кључевима за одређивање врста (Heinzel et al., 1995; Simić et al, 2008; Đurović et al., 1979; Simonović, 2001; Chinery, 2007, Arnold et al., 2002). Номенклатура је усклађена према „The clements check list of birds of the world“ (Clements, 2007), затим „Mammal Species of the World“ (Wilson & Reddeer, 2005) и „Universal Taxonomic Services“ (Brands, 2009).

Резултати рада и дискусија

Током двогодишњег истраживања флоре Громижеља, на различитим стаништима, констатовано је око 400 таксона, обухваћених са 280 родова и 85 породица. Таксономском анализом је утврђена доминација васкуларних биљака класе Dicotyledones са 335 врста, 231 родом и 67 породица. Друга по заступљености је класа Monocotyledones са 62 врсте, 47 родова и 16 породица. Класа Sfenopsidae обухвата 2 врсте, 1 род и 1 породицу, а класа Filicopsidae 1 врсту, 1 род и 1 породицу.

Међу евидентираним васкуларним биљкама посебно је значајно присуство мочварне жаре (*Urtica kioviensis* Rogow). Ареал ове реликтне врсте из постгласијалног периода је искидан. Врста насељава источну и централну Европу, а најчешће се јавља у Мађарској, Украјини и Румунији. У Србији расте у Војводини као саставни дио мочварне вегетације. У флори Босне и Херцеговине се не наводи. Прве податке о налазу врсте наводи Петронић 2010. године. *Urtica kioviensis* је евидентирана у мочвари Громижељ на локалитету Лакетића вир и Пругњача у саставу мочварне вегетације и то је једино доказано станиште мочварне жаре у Републици Српској и Босни и Херцеговини. Налази се на Европској црвеној листи глобално угрожених врста, у категорији рањиве врсте (VU).

Према Црвеној листи заштићених врста флоре и фауне Републике Српске, на истраживаном подручју, су присутне сљедеће врсте: *Thelypteris palustris* L., *Urtica kioviensis* Rogow., *Nuphar lutea* (L.) Smith, *Ceratophyllum demersum* L., *Ranunculus auricomus* L., *Rorippa austriaca* (Crantz) Besser, *Rorippa amphibia* (L.) Besser, *Euphorbia palustris* L., *Sium latifolium* L., *Oenanthe aquatic* (L.) Poir., *Melissa officinalis* L., *Utricularia vulgaris* L., *Asperula taurina* L., *Galium uliginosum* L., *Hydrocharis morsus-ranae* L., *Zannichellia palustris* L., *Convallaria majalis* L., *Lemna trisulca* L., *Carex elongata* L. и *Platanthera bifolia* (L.) Rich.

Фаунистички диверзитет огледа се кроз присуство 119 врста, разврстаних у 77 породица, 30 редова и 8 класа. Издвојено је пет основних типова станишта у којима су регистроване заједнице ријечних, мочварних, шумских, пољопривредних станишта и насеља.

Због значаја налазишта реликтне врсте умбре (*Umbra krameri*), највише је проучено њено станиште (Лакетића вир), које се налази у склопу комплекса станишта Громижељ, које је уједно и једино доказано станиште ове врсте у Босни и Херцеговини (IUCN, 2009; Petronić et al., 2010). Црнка (*Umbra krameri* Walbaum, 1792) је једина аутохтона и реликтна врста из рода *Umbra* присутна у Европи, ендемична за базене Дунава и Дњестра. У оквиру данашњег дисконтинуираног ареала, услед исушивања и загађивања станишта, популација црнке значајно је смањена посљедњих деценија XX вијека. Из наведених разлога црнка се налази на IUCN Црвеној листи угрожених врста и има статус рањиве врсте (VU). На националном нивоу има статус критично угрожене врсте (CR) и налази се у непосредној опасности од ишчезавања.

У њему су идентификоване 24 врсте кичмењака, међу којима поред умбре треба споменути барску корњачу (*Emys orbicularis*), која је према IUCN европској Црвеној листи смјештена у категорију рањиве врсте (VU) у земљама Европске уније и скоро угрожене врсте (NT) посматрајући Европу у

цјелини. Највише врста регистровано је на мочварно забареним стаништима, укупно 56, од чега 25 забиљежених врста припада класи Insecta и шумским стаништима са укупно 32 регистроване врсте, гдје се бројношћу издваја класа Aves са 19 врста. Значајан налаз на овим стаништима представљају врсте *Ardea purpurea*, *Circus aeruginosus* и *Ciconia nigra* из Анекса I Директиве о птицама, од којих је посљедња, према подацима организације за заштиту птица „BirdLife International“ (2004), означена као ријетка и *Lucanus cervus* који је у категорији скоро угрожене врсте (NT) у Европи.

Најмање врста забиљежено је у типу ријечних станишта (18), али ова станишта су најмање истражена јер не улазе у обухват планираног резервата природе. Свакако, овим стаништима треба посветити додатну пажњу како би се у некој наредној фази, зависно од резултата истраживања, придружила заштићеном подручју.

Када се узму у обзир природне карактеристике подручја и број дана колико су трајала истраживања Завода, може се закључити да је пронађен релативно мали број животињских врста. За очекивати је да би овај број могао бити далеко већи када би се заокружио једногодишњи циклус са свим сезонским аспектима и када би се методологија истраживања уједначила. Такође, неопходно је укључити у будућа истраживања специјалисте за различите систематске категорије. Извјесно је да су деградациони процеси изазвани човјековим мијењањем станишта и ловним притиском условили осиромашење флоре и фауне овог подручја. Интензивна конверзија мочварних станишта кроз процесе исушивања, уништавање макрофитске водене вегетације и хигрофилне вегетације у воденом појасу, конверзија шумских станишта кроз интензивну и неселективну сјечу, претварање природних станишта у обрадиво земљиште, бука и вибрације, лов, пестициди и вјештачки фертлизатори су вјероватно најважнији фактори који су довели до оваквог стања.

Флора и фауна Громижеља је и поред оскудних историјских података и одсуства континуираних истраживања била несумњиво богатија од данашње, што је прије свега било условљено већом плавном зоном која је ишчезла комасацијом која је спровођена у више фаза током друге половине 20. вијека.

Заштита

На позив проф. др Миленка Ђурчића Завод је у децембру 2008. године изашао на терен и констатовао у бари Лакетића вир присуство значајне популације реликтне врсте рибе *Umbra krameri*. Овај проналазак је био разлог за брзо предузимање првих активности на заштити локалитета и ширег окружења, на коме је пронађена природна ријеткост.

Већ 31. децембра 2008. године упућен је Министарству за просторно уређење грађевинарство и екологију Приједлог рјешења за претходну заштиту са катастром, учртаним границама, зонама, степенима и мјерама заштите.

Током 2009. и почетком 2010. године стручни тим Завода радио је на детаљним истраживањима подручја, која су показала очуваност природног и створеног предјела и присуство великог броја врста биљних и животињских природних ријеткости.

Августа 2011. године, Рјешењем Министарстава за просторно уређење, грађевинарство и екологију ово природно добро је стављено под претходну заштиту као посебни резерват природе (Службени гласник Републике Српске број: 81/11). Наведеним Рјешењем Посебни резерват природе „Громижељ“ повјерен је на управљање Удружењу грађана „Громижељ“.

Током претходне заштите констатовани су проблеми са управљањем. Имајући у виду искуства из претходне заштите као и искуства сличних заштићених подручја из региона, Завод је одлучио да ово подручје предложи за трајну заштиту у категорији „Подручје за управљање стаништем“.

Разноврсност станишта овог подручја, изузетан биодиверзитет васкуларне флоре и фауне, очуваност исконских особина, присуство ријетких и угрожених биљних и животињских врста као и других вриједности истраживаних компоненти, намеће потребу да ово посебно природно подручје добије статус Подручја за управљање стаништем, у коме би се уз одговарајуће мјере заштите сачувале, одржале и унаприједиле наведене вриједности од интереса за Босну и Херцеговину и шире.

Просторним планом посебне намјене потребно је дефинисати будуће садржаје заштићеног подручја, усклађене са очувањем природних вриједности.

Закључци

Током истраживања овога подручја забиљежено је око 400 врста васкуларних биљака сврстаних у 279 родова и 85 породица.

Са Црвене листе заштићених врста флоре и фауне Републике српске на овом подручју су присутне следеће врсте: *Thelypteris palustris* L., *Urtica kioviensis* Rogow., *Nuphar lutea* (L.) Smith, *Ceratophyllum demersum* L., *Ranunculus auricomus* L., *Rorippa austriaca* (Crantz) Besser, *Rorippa amphibia* (L.) Basser, *Euphorbia palustris* L., *Sium latifolium* L., *Oenanthe aquatic* (L.) Poir., *Melissa officinalis* L., *Utricularia vulgaris* L., *Asperula taurina* L., *Galium uliginosum* L., *Hydrocharis morsus-ranae* L., *Zannichellia palustris* L.,

Convallaria majalis L., *Lemna trisulca* L., *Carex elongata* L. и *Platanthera bifolia* (L.) Rich.

Овим истраживањем први пут је забиљежено присуство мочварне жаре (*Urtica kioviensis*) у флори Босне Херцеговине која се на европској Црвеној листи налази у категорији рањиве врсте, а мочвара Громижељ је једино станиште мочварне жаре у Босни и Херцеговини.

Фаунистички диверзитет огледа се кроз присуство 119 врста, разврстаних у 77 породица, 30 редова и 8 класа. Издвојено је пет основних типова станишта у којима су регистроване заједнице ријечних, мочварних, шумских, пољопривредних станишта и насеља.

Посебан раритет мочваре Громижељ је присуство рибе мргуде (*Umbra krameri*) чије је ово једино доказано станиште у Босни и Херцеговини.

Неопходно је да ово посебно природно подручје добије статус Подручја за управљање стаништем, у коме би се спроводиле одговарајуће мјере заштите и сачувале, одржале и унаприједиле природне вриједности које су благо од интереса за Босну и Херцеговину и шире.

Литература

- Beck, G. (1903). *Flora Bosne, Hercegovine i Novopazarског Sandžaka. I dio*. Sarajevo: Zemaljska štamparija.
- Beck, G. (1927). *Flora Bosnae, Hercegovinae et regions Novi Pazar. II dio*. Beograd-Sarajevo: Državna štamparija u Sarajevu.
- Beck, G., cont. Bjelčić, Ž. (1967). *Flora Bosne et Hercegovine, Sympetalae, II*. Sarajevo: Zemaljski muzej BiH.
- Beck, G., cont. Bjelčić, Ž. (1974). *Flora Bosne et Hercegovine, Sympetalae, III*, Sarajevo: Zemaljski muzej BiH.
- Beck, G., cont. Bjelčić, Ž. (1983). *Flora Bosne et Hercegovine, Sympetalae, IV*. Sarajevo: Zemaljski muzej BiH.
- Bjelčić, Ž. (1954). Flora i vegetacija bare Velika Tišina kod Bosanskog Šamca. *Godišnjak Biološkog instituta VII, SV, 1 – 2*. Sarajevo, str. 7 – 20.
- Bjelčić, Ž. (1988). *Makrofitska flora i vegetacija Hutova blata*. Sarajevo: Zavod za zaštitu kulturno-istorijskog i prirodnog naslijeđa BiH i Društvo ekologa BiH.
- Josifović, M. (1970 – 1977). *Flora SR Srbije. 1 – 9*. Beograd: SANU.
- Javorka, S., Czapody, V. (1975). *Iconographia florum Austro-Orientalis Europae Centralis*. Budapest: Akademiai Kiado.
- Nedović, B., Lakušić, R., Kovačević, Z., Marković, B. (2007). Raznoliki živi svijet. U: *Život u močvari (Life in wetland)*. Banja Luka, Laktaši: Urbanistički zavod RS, Grafomark.
- Šumatić, N. (1997). *Korovska flora i vegetacija Posavskog bazena*. Banja Luka: Prirodno-matematički fakultet Banja Luka.

- Oberdorfer, E. (2001). *Pflanzensoziologische Exursionsflora für Deutschland und angrenzende Gebiete*. Stuttgart: Eugen Ulmer Verlag.
- Tutin, T. G. ed. (1964 – 1980). *Flora Europaea*, 1 – 5. London: Cambridge university Press.
- Šilić, Č. (1992-1995). Spisak biljnih vrsta (Pterydophita i Spermatophyta) za Crvenu knjigu Bosne i Hercegovine. *Glasnik Zemaljskog muzeja (PN)*, sv. 31. Sarajevo, str. 323 – 367.
- Arnold, N., Ovenden, D. (2002). Reptiles and Amphibians of Britain and Europe; *Collins Field Guide*. London: Collins.
- BirdLife International (2004). *Birds in the European Union: a status assessment*. Wageningen: The Netherlands BirdLife International. <http://birdsineurope.birdlife.org>. Pristupljeno 17. 11. 2010.
- Chinery, M. (2007). *Insects of Britain and Western Europe (Domino Field Guide)*. London: A & C Black Publishers.
- Clements, J. F. (2007). *The Clements Check list of Birds of the World*. New York: Cornell University Press. ([http://www.birds.cornell.edu/clementschecklist/](http://www.birds.cornell.edu/clementschecklist/corrections/) corrections/ Dec 09. Pristupljeno 9. 11. 2010.
- Đurović, E., Vuković, T., Pocrnjić, Z. (1979). *Vodozemci Bosne i Hercegovine (ključ za određivanje)*. Sarajevo: Zemaljski muzej Bosne i Hercegovine.
- Heinzel, H., Fitter, R., Parslow, J. (1999). *Collinsonov džepni vodič; Ptice Hrvatske i Europe sa Sjevernom Afrikom i Srednjim Istokom*. Zagreb: Hrvatsko ornitološko društvo.
- Milivojević, M. (1995). *Resursi podzemnih pijaćih voda i geotermalni resursi opštine Bijeljina-potencijali i mogućnosti eksploatacije*. Beograd: Institut za hidrogeologiju Rudarsko-geološkog fakulteta.
- Obratil, S. (1967). Pregled istraživanja ornitofaune Bosne i Hercegovine I (*Passeriformes*). *Glasnik Zemaljskog muzeja Bosne i Hercegovine* (5). Sarajevo, str. 191 – 268.
- Obratil, S. (1968). Pregled istraživanja ornitofaune Bosne i Hercegovine II (*Gaviiformes*, *Podicipediformes*, *Pelecaniformes*, *Ciconiiformes*, *Anseriformes*). *Glasnik Zemaljskog muzeja Bosne i Hercegovine* (6). Sarajevo, str. 227 – 254.
- Obratil, S. (1972). Pregled istraživanja ornitofaune Bosne i Hercegovine III (*Falconiformes*). *Glasnik Zemaljskog muzeja Bosne i Hercegovine* (10). Sarajevo, str. 139 – 155.
- Obratil, S. (1975). Pregled istraživanja ornitofaune Bosne i Hercegovine IV (*Galliformes*, *Gruiformes*). *Glasnik Zemaljskog muzeja Bosne i Hercegovine* (13). Sarajevo, str. 153 – 161.
- Obratil, S. (1976). Pregled istraživanja ornitofaune Bosne i Hercegovine V (*Charadriiformes*). *Glasnik Zemaljskog muzeja Bosne i Hercegovine* (15). Sarajevo, str. 221 – 241.
- Obratil, S. (1977). Pregled istraživanja ornitofaune Bosne i Hercegovine VI (*Columbiformes*, *Cuculiformes*, *Strigiformes*, *Caprimulgiformes*, *Apodiformes*, *Coraciiformes*, *Piciformes*). *Glasnik Zemaljskog muzeja Bosne i Hercegovine* (16). Sarajevo, str. 203 – 223.
- Петронић, С., Панић, Г., Радошевић, Д., Травар, Ј. (2010). Ријетке и угрожене биљне и животињске врсте у Посебном резервату природе „Громижељ“. *Зборник четврте конференције о интегративној заштити*. Бања Лука: Републички

- завод за заштиту културно-историјског и природног наслеђа Републике Српске, стр. 199 – 206.
- Petronić, S., Kadić, J., Radošević, D., Panić, G. (2010). Floristički diverzitet posebnog područja prirode Gromizelj. *Arhiv za tehničke nauke, Godina II, 3.* Bijeljina: Tehnički institut Bijeljina, str. 156 – 168.
- Reiser, O. (1939). *Materialien zu einer Ornithologie Balcanica I, Bosnien und Herzegovina.* Wien: Naturhistorischen museum in Wien.
- Sijarić, R., Mihaljević, B. (1982). Faunistička istraživanja Rhopalocera (Lepidoptera) u sjeveroistočnoj Bosni. *Glasnik Zemaljskog muzeja Bosne i Hercegovine (21).* Sarajevo, str. 125 – 137.
- Simić, D., Puzović, S., Sroga, Z., Szymanski, M., Mäkelä, J., Sekulić, G., Belij, S. (2008). *Ptice Srbije i područja od međunarodnog značaja.* Beograd: Liga za ornitološku akciju Srbije.
- Simonović, P. (2001). *Ribe Srbije.* Beograd: Zavod za zaštitu prirode Srbije.

Slađana Petronić, Dejan Radošević, Sara Todorović, Goran Panić, Nataša Brati

BIODIVERSITY AND PROTECTION OF “GROMZELJ”

Summary

At the location of Gromizelj in the municipality of Bijeljina, near the village of Velino Selo in November 2008. there was registered and determined freshwater fish species of Umbra krameri, Walbaum 1792. That was the reason that the Republic Institute for Protection of Cultural and Natural Heritage has began with multidisciplinary research of wetlands Gromizelj. Research has found a remarkable flora and fauna diversity.

On the territory of Bosnia and Herzegovina for the first time species Umbra krameri and Urtica kioviensis have been registered. Field research and data analysis have initiated preparation of a study that will serve as a basis to evaluate and categorize natural resources, and later to declare protected areas.

The aim of this paper is to present the result of research and the ability to protect wildlife for faster and more efficient preservation of uniqueness, rarity and representativeness of ecosystems and habitats of plants and animals, which are of particular importance for the Republic of Srpska and beyond.

Key words: flora, fauna, rare and endangered species, Gromizelj, protection

УДК 371.3::3/5

DOI 10.7251/NSK1414008R

Оригинални научни рад

Драгана Радивојевић*

Универзитет у Источном Сарајеву

Педагошки факултет у Бијељини

МОДЕЛИ АКТИВНОГ УЧЕЊА У ДИФЕРЕНЦИРАНОЈ И ИНДИВИДУАЛИЗОВАНОЈ НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

Апстракт: *Савремена настава природе и друштва тежи ка формирању стваралачке, креативне и цијеловите личности појединца који ће бити способан да самостално трага за знањима, рационално их примјењује у свакодневном животу и буде спреман да се самообразује.*

У таквим околностима, неопходно је моделовати флексибилнију организацију наставе у којој ће активност ученика бити смислене и примјенљиве, а у складу са развојним могућностима појединца.

Суштина је у организацији наставе примјеном модела активног учења које ученике усмјеравају на самостално стицање знања, захтијевајући сталну мисаону активност, креативност и истрајност у раду уз уважавање индивидуалних разлика.

У раду су дата теоријска објашњења најзначајнијих модела активног учења (настава различитих нивоа сложености, рачунарски образовни софтвери, проблемска настава, учење путем откривања, мапе ума) којима се остварује циљ савремене наставе природе и друштва, а то је да ученик буде у средишту наставног процеса, да флексибилно усваја предвиђене садржаје и системски остварује постављене циљеве и задатке.

Кључне ријечи: *активно учење, модели активног учења, диференцијација и индивидуализација, савремена настава природе и друштва.*

Увод

Усвајање основних појмова о природном и друштвеном окружењу, као и развијање интересовања и способности за његово активно упознавање важан је чинилац у укупном развоју појединца.

Настава природе и друштва која се у млађим разредима остварује кроз предмете Моја околина, Природа и друштво, Познавање природе и Познавање друштва, веома је комплексна будући да се у оквиру ње

* dragan-r1@live.com

проучавају појмови и садржаји са којима се ученици први пут сусрећу, или и садржаји који захтијевају добро теоријско и практично предзнање.

С обзиром да не постоје два иста ученика „који постижу циљ у исто време, који користе исту технику учења, који решавају проблем на идентичан начин, који поседују исти репертоар понашања, који су мотивисани за постигнуће истог нивоа, за постигнуће истог циља, који су у исто време спремни за учење, који имају исти капацитет учења, који имају исте интересе“ (Ђукић, 1995, стр. 64), дошло се до захтјева за уважавањем тих разлика, прилагођавањем наставе и проширивањем репертоара наставних метода и модела рада при реализацији дефинисаних исхода учења.

У том смислу, пажња се посвећује самосталном стицању знања које захтијева сталну активност, флексибилност у мишљењу, креативност и истрајност у раду. Битно је да не доминира наметање готових знања него да их ученици активним учешћем стичу.

Модели активног учења у диференцираној и индивидуализованој настави природе и друштва

Основни задатак Методике наставе природе и друштва огледа се у одређивању начина постизања циљева и исхода који се постављају пред наставу природе и друштва. Постављањем и остваривањем циљева и задатака наставе природе и друштва остварују се циљеви и задаци савремене школе, а то је да ученик буде у средишту наставног процеса уз флексибилно усвајање предвиђених наставних садржаја.

Будући да се начини постизања циљева међусобно разликују у одређеним карактеристикама, организацију наставе са свим својим специфичностима, а која је усмјерена ка реализацији циљева можемо назвати *моделом учења*, док учење у коме ученик самостално, али активно, учествује у процесу усвајања знања називамо *активним учењем*.

Активно стицање знања у складу са развојним могућностима појединца, у настави природе и друштва, може се остварити онда када:

- ученик самостално (активно) проучава различите изворе знања;
- тежи ка разумијевању проученог садржаја;
- повезује нове садржаје са ранијим знањима и искуствима;
- самостално изводи закључке и инкорпорира их у лични систем знања.

У складу с тим, у диференцираној и индивидуализованој настави природе и друштва можемо говорити о неколико значајних модела активног учења.

Настава различитих нивоа сложености као модел активног учења у диференцираној и индивидуализованој настави природе и друштва

Примјена задатака на три и више нивоа сложености је један од најефикаснијих и најрационалнијих облика индивидуализације, будући да је наставни процес прилагођен особеностима група и њихових нивоа, а тиме и појединаца у групи.

Миле Илић дефинише индивидуализовану наставу различитих нивоа сложености као теоријски заснован, систематски организован, симултан, диференциран васпитно-образовни рад наставника и ученика и других фактора релевантних за унутрашњу диференцијацију фронталне наставе (Види: Илић, 1998).

Овакав облик индивидуализације је примјенљив у настави природе и друштва и представља такав модел „у којем се наставни процес прилагођава способностима ученика, њиховим претходним знањима, интересовањима, мотивацији, начину учења и темпу напредовања група исподпросјечних, просјечних и напросјечних ученика“ (Милијевић, 1999, стр. 46).

Индивидуализована настава различитих нивоа сложености у настави природе и друштва пружа могућност ученицима да садржаје савлађују својим темпом и рад заврше у оквирима који одређују њихове способности, чиме се остварује највиши циљ наставе – мотивација и напредовање ученика до њиховог развојног максимума. Ученик може да напредује преласком из једне у другу групу, односно из једног у други ниво, ако то оправда својим радом, активношћу и приказаним резултатом. Већи степен индивидуализације остварује се диференцирањем задатака, садржаја и облика рада њиховим прилагођавањем мањим (хомогенијим) групама, па и појединцима, у оној мјери у којој је то објективно могуће.

Испитивања показују да овај облик индивидуализације утиче на остваривање бољих резултата свих категорија ученика, а посебно оних ученика који заостају у раду (Види: Симеуновић, Спасојевић, 2009).

Структуру наставе различитих нивоа сложености чини неколико повезаних етапа:

1. *Припремна етапа – односи се на припремне активности прије наставе. Она подразумева припрему задатака и одређивање нивоа захтјева за сваког ученика;*
2. *Формирање група (нивоа) подразумева заједничке уводне активности, упознавање и схватање програмских материјала, подјелу вјежби и сл.;*
3. *Интерактиван тандемски и групни рад на диференцираним вјежбама уз координацију и помоћ наставника;*

4. Кооперативно вредновање (самовредновање, тандемско вредновање, наставничково вредновање или њихова комбинација);
5. Завршне заједничке активности (Види: Илић, 1998).

Припремна етапа је условљена програмским садржајима, материјално–техничким могућностима школе, способностима наставника и увјежбаности ученика.

Прије него што се израде вјежбе, потребно је да наставник: детаљно анализира и класификује наставне садржаје у оквиру сваког нивоа учења; наставне садржаје претвори у форму логички повезаних и технички добро уређених задатака; ученике диференцира према способностима; обезбиједи изворе знања и сл.

Наставник улаже напор да наставу обогати задацима различитих нивоа тежине, додатним питањима за ученике који желе да знају више, као и другим изворима сазнања који ученику откривају нове видике и уче га самоиницијативности и самосталности у учењу.

Фаза формирања група је веома сложен задатак и њега треба започети прије реализације наставе. Ученици се у одјељењу диференцирају у три групе (бољи, средњи и слабији). Та подјела углавном се заснива на односу 25% натпросјечних, 50% оних који постижу просјечне резултате и 25% исподпросјечних. Формирању група треба да претходи испитивање и утврђивање нивоа и структуре ученика у одјељењу. У пракси се групе ученика, најчешће, идентификују помоћу тестова знања, низова задатака објективног типа, општег и појединачног успјеха ученика. Међутим, пожељно је да се информације о индивидуалном развоју ученика сакупе и на другачије начине као што су: социометријски тестови, скале процјене, упитници и интервјуи, посматрање ученика у различитим ситуацијама, сарадња са родитељима, проучавање педагошке и психолошке литературе...

Групе ученика треба што више уједначити према способностима и склоностима, јер од правилног формирања група зависи успјешност оваквог начина рада. Групу „А“ чине ученици са најразвијенијим способностима, који у настави природе и друштва најбрже напредују. То су ученици који имају изражену мотивацију и интересовање за учење садржаја природе и друштва. Групу „Б“ чине ученици просјечних способности, који постижу задовољавајуће резултате у учењу, са просјечном мотивацијом и интересовањем за учење, док групу „В“ чине најслабији ученици код којих не постоји изражена мотивација и интересовање за учење садржаја природе и друштва. Сваки ученик радиће на једном од три нивоа сложености: ниво „А“ – 70% питања познавања основних програмских садржаја и 30% разумијевања и схватања информација; ниво „Б“ – 70% питања разумијевања и схватања и 30% питања учења путем открића; ниво „В“ – 70% питања

учења путем открића и 30% стваралачке примјене знања (Види: Милијевић, 1999).

Сам ток часа је динамичан, при чему је наставник организатор, водитељ и евалуатор, док ученици сами проналазе одговоре на питања који одговарају нивоу и структури њиховог знања, те њихове когнитивне активности постају разноврсније и продуктивније.

Критеријуме вредновања треба прилагодити наставним садржајима, искуству ученика и условима под којима се настава изводи. Вреднују се резултати у усвајању програмских садржаја, активност ученика и његов однос према раду. Наставник на основу тога врши превођење ученика на виши ниво, задржава на истом или враћа на нижи.

Настава различитих нивоа сложености уважава и подстиче разне интересне активности, жеље и потребе ученика тако што: активира све интелектуалне капацитете ученика; развија критичко и стваралачко мишљење; омогућује ученицима да се укључе у планирање свог рада, као и избора облика и видова учења који ће дати најбоље резултате; доприноси ефикаснијем учењу употребом различитих извора знања; развија критичност, оригиналност и стваралаштво.

Рачунарски образовни софтвери као модел активног учења у диференцираној и индивидуализованој настави природе и друштва

Савремена образовна технологија има све запаженије мјесто и улогу у процесу остваривања индивидуализације у настави природе и друштва.

Примјена рачунара у настави је вишеструка и као таква „омогућава да се реализују разни нивои и облици наставног процеса, као што су коришћење разних база података, решавање проблемских ситуација, моделовање различитих наставних етапа и проблема, реализација индивидуалног учења путем образовних дидактичких софтвера итд.“ (Грдинић, Бранковић, 2005, стр. 201 – 202).

Под појмом *образовни рачунарски софтвер* (ОРС) „подразумијевају се, како готови рачунарски програми, који се могу користити у оквиру садржаја наставе, тако и програми који помажу и усмјеравау индивидуалну фазу наставе“ (Симеуновић, Спасојевић, 2009, стр. 332).

ОРС–е стварају тимови стручњака. Осим наставника, методичара, дидактичара и педагога ту су и посебни стручњаци (програмери), који одређене дидактичке захтјеве преносе на језик рачунара.

Пројектовање и израда програма веома је сложен посао који подразумијева низ активности од избора садржаја, преко њиховог структурисања до провјере готовог програмског пакета. Сложеност процеса

израде ОРС–а потврђује чињеница да не постоји јединствено правило за њихову израду, него она зависи од образовног садржаја.

Употребом рачунара и ОРС–а ученици лакше могу разумјети многе појмове, природне појаве, процесе, односе између живих бића, живе и неживе природе. Ученику је омогућено да, одговарајући на поједина питања, користи различите технике рада, учи и рјешава задатке оним темпом који одговара његовим могућностима и брзини напредовања.

Један од основних задатака овакве наставе је да обезбиди квалитетну имплементацију индивидуализације и диференцијације наставе у наставну праксу. ОРС у настави природе и друштва треба да прати рад ученика, помаже му, даје повратну информацију, вреднује његов рад и мотивише га на упознавање природног и друштвеног окружења.

Индивидуализација путем ОРС–а остварује се кроз неколико основних приступа:

- разнолико обликовање и логичко структурисање садржаја (како основних садржаја тако и повратних информација);
- диференцираност задатака (како задатака текстуалне, тако и задатака графичке садржине);
- сугестије (инструкције) при рјешавању задатака;
- допунске информације за ученике који имају слабије претходно знање и ниже интелектуалне способности;
- додатне информације за ученике који са лакоћом савладавају градиво и који желе да сазнају нешто више о градиву које се изучава.

Да би се остварила квалитетна настава и већи образовни учинак потребно је у интерпретацији садржаја створити амбијент у којем се чињенице налазе у функцији мишљења и сазнања.

Компјутерска интерпретација наставних садржаја омогућава шири и садржајнији мисаони процес код ученика и дубље и темељитије овладавање образовним садржајима. Већи допринос свом интелектуалном развоју кроз наставу природе и друштва ученик остварује активним учешћем – анализирањем, размишљањем и закључивањем, учењем откривањем и рјешавањем проблема кроз различите образовне рачунарске софтвере. У процесу овако организоване наставе и учења, ученик може да стиче знање и код куће онда када му то највише одговара при чему „наставни садржај и интензитет њиховог изучавања ученик може да прилагођава сопственим могућностима, потребама и интересима, без обзира на доба дана, радно или слободно вријеме, те просторне, школске и друге услове“ (Мијановић, 2009. стр. 792 – 793).

Индивидуализована настава природе и друштва утемељена на примјени ОРС–а условљава промјене положаја ученика у наставном процесу.

Ученик активно учествује у избору садржаја, средстава, облика и метода рада. У позицији је да самостално поучава, размишља, доноси одлуке, прати, вреднује резултате свог рада, сагледава и отклања пропусте.

Активно учење примјеном образовног софтвера обезбјеђује висок степен индивидуализације и диференцијације наставе; омогућава да се излагање наставних садржаја темом, обимом и сложеношћу прилагођава способностима сваког појединца; обезбјеђује квалитетнија и трајнија знања; пружа велике могућности консултовања разноврсних извора, односно база знања; осигурава превазилажење временске ограничености, јер ученик има могућност да учи кад му то највише одговара; навикава ученика на самосталан рад, учење увиђањем, откривањем и истраживањем што доприноси развоју стваралачког и апстрактног мишљења и сл.

Проблемска настава као модел активног учења у диференцираној и индивидуализованој настави природе и друштва

У савременој наставној пракси природе и друштва све више се тежи ка настави истраживачког карактера у којој учење путем рјешавања задатака проблемског карактера заузима значајно мјесто.

Проблемска настава је такав облик учења који „омогућује ученику да до сазнања долази користећи своје интелектуалне способности у решавању проблемских задатака и развијајући при томе, осетљивост за откривање проблема и способност за њихово решавање“ (Ђурић, 2013, стр. 212 – 213).

Питањем проблемске наставе бавили су се бројни аутори, како страни тако и домаћи: Левин, М. (Lewn, M., 1956), Гање, Р. М. (Gagne, R. M., 1965), Ебли, Х. (Aebly, H., 1951), Тализина, Н., Ф. (Talysina, N. F., 1975), Стевановић, Б. (1953), Квашчев, Р. (1969), Ничковић, Р. (1970), Ђорђевић, Ј. (1981), Милијевић, С. (1999), Грдинић, Б., Бранковић, Н. (2005), Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н. (2008), Мишчевић-Кадијевић, Г. (2011) и др., те се у литератури налазе се различити називи (синоними) који означавају проблемску наставу: *учење путем рјешавања проблема у настави, проблематизована настава, проблемско учење, проблем-ситуација*. У том смислу проблемска настава се различито и дефинише, али је суштина да учење путем рјешавања проблема није уобичајен, типичан, одговор на питање. То је сналажење у непознатој проблемској ситуацији за чије превазилажење знања треба тражити у ранијем искуству, а затим их примјенити на нове ситуације како бисмо пронашли сопствени пут за рјешавање проблема. У настави природе и друштва рјешавање проблема не

иде у дубље откривање веза и односа. То још није у правом смислу ријечи проблемска настава, али оспособљава ученика за самостално рјешавање проблема.

У познатој студији *Учење путем рјешавања проблема у настави* Радивоје Ничковић издваја неколико етапа у рјешавању наставног проблема:

1. *Постављање проблема (стварање проблемске ситуације);*
2. *Постављање (предлагање) хипотезе;*
3. *Декомпозиција (рашчлањивање) проблема;*
4. *Рјешавање проблема;*
5. *Извођење закључака;*
6. *Провјеравање закључака* (Види: Ничковић, 1970).

У проблемској настави природе и друштва *стварање проблемске ситуације* је први и најважнији корак од ког зависи цио ток рјешавања проблема.

Проблемска ситуација настаје када наставник излаже радни задатак у проблемском облику. Наставник проблемску ситуацију може саопштити усмено али и користећи одговарајуће материјале (једноставни експерименти, модели, слике...) чиме се ученици на практичан начин уводе у проблемску ситуацију. Анализом проблемске ситуације настаје и формулише се проблем што представља фазу перципирања проблема од стране ученика.

Избор одговарајућег задатка прилагођеног способностима ученика доприноси већој мотивацији која прати цјелокупан ток активности при рјешавању проблема. При томе треба истаћи да је један задатак сувише лак, ако га ученик ријеша простим подсјећањем на већ научена знања. Задатак је сувише тежак, ако нису на располагању неопходна знања тако да ће ученик кад-тад одустати, најчешће са осјећањем неуспјеха. Ако ученик пак није у стању да на основу његове когнитивне структуре непосредно ријеша неки проблем, али успијева да развије хипотезе и алтернативе, онда се ради о задатку средњег степена тежине. Такви задаци подстичу најјаче активност при рјешавању проблема (Види: Eigler, Judith, 1973).

У фази *постављања претпоставке (хипотезе)* наставник подстиче ученике на размишљање о могућностима рјешавања проблема. Његова помоћ је посредна – он путем подстицајних питања помаже ученицима да дођу до што потпуније претпоставке која би омогућила рјешавање проблема.

У фази *декомпозиције (рашчлањивања) проблема* ученик проблем приближава неком моделу који му је познат и покушава да нађе нов пут за његово рјешавање. Он настоји да постојећи проблем рашчлани на мање дијелове чијим поступним рјешавањем може пронаћи пут до циља.

Суштинско провјеравање постављене хипотезе реализује се у фази

рјешавања проблема. Сваки дио проблема се детаљно анализира и рјешава, чиме се провјерава хипотеза и долази до закључка.

У фази *изношења закључака* износе се констатације, налази и закључци до којих су ученици дошли, док се фаза *провјеравања закључака* односи на стварање нових релација препознавањем и примјеном схваћеног.

У учењу путем рјешавања проблема у први план се поставља критичко, стваралачко, апстрактно и дијалектичко мишљење. Да би се мишљење несметано развијало, пожељно је да се задаци и проблеми постављају систематски, а ученици постепено оспособљавају за рјешавање све тежих и сложенијих задатака.

Основни циљ индивидуализације наставе природе и друштва кроз проблемску наставу јесте оспособљавање ученика да самостално уочи, анализира и ријеша неки проблем и да тај модел примијени у сличним проблемским ситуацијама.

Индивидуализација се остварује прилагођавањем фаза рјешавања проблема специфичностима група ученика и њихових нивоа. Ученике који теже савладавају садржај наставник води кроз све фазе рјешавања проблемских задатака, тако што ствара проблемске ситуације, поставља проблем, формулише претпоставку, показује како да се траже чињенице које ученике воде ка одговору, односно рјешењу, учествује у анализи, извођењу закључака и примјени стечених знања. Остале ученике осамостаљује у откривању законитости према својим могућностима, тј. усмјерава их да се користе самоинструкцијама, а не инструкцијама наставника, тако што ће се помоћ у фазама рјешавања проблема постепено смањивати. Ученици који са лакоћом савладавају садржај могу достићи и највиши циљ проблемске наставе, а то је рјешавање нових проблемских ситуација без ичије помоћи. Такви ученици сами треба да сагледају проблем, уоче његове важне елементе, да повежу ранија искуства и нова сазнања, а затим њиховом трансформацијом пронађу одговарајуће рјешење.

У таквим околностима проблемска настава: навикава ученике на самосталан рад и самообразовање; оспособљава ученике за примјену стечених знања у новим проблемским ситуацијама; поучава ученике методама научног истраживања; развија осјећај за преузимање иницијативе у рјешавању комплексних проблемских ситуација; доприноси интензификацији мисаоне активности ученика; савјесно усмјерава стваралачку активност ученика на стварање нових генерализација за ширу примјену; омогућује да се од уобичајених стицања знања иде ка развоју ученичких стваралачких способности кроз које се мисаоне активности подижу на највиши ниво.

Учење путем откривања (открића) као модел активног учења у диференцираној и индивидуализованој настави природе и друштва

Један од најзначајнијих заступника учења путем открића је амерички психолог Џ. С. Брунер (Jerome Seymour Bruner) који је разрадио низ програма за практичну примјену у разним областима. Код нас су значајан допринос овом учењу дали Кркљуш, С. (1977) и Радовановић, Р. (1983).

У *Педагошкој енциклопедији* истиче се да се учење путем открића састоји „у томе да садржај који треба научити није презентован ученику у готовом облику, већ га он мора самостално, независно открити, а тек затим инкорпорирати у своје когнитивне структуре“ (*Педагошка енциклопедија* 1, 1989, стр. 461).

Учење путем открића као модел активног учења омогућава „бољи трансфер (коришћење раније стеченог искуства приликом сналажења у новим ситуацијама) на нове ситуације, боље реорганизовање и комбиновање постојећих података. Ученик са посебним задовољством изводи опште генерализације, свјеснији је ограничености сазнања која може сам да изведе из одређених задатака, односно добијених података“ (Ћурчић, 2006, стр. 137).

Учење путем открића пружа висок степен индивидуализације наставе природе и друштва. Наиме, из наставне праксе је познато да сви ученици не могу да стигну да ураде све задатке. У таквим околностима долазе до изражаја индивидуалне могућности. Зато је пожељно материјал за учење структурисати по нивоима тежине, тако да сви ученици могу остварити очекиване исходе. За креативне и надарене ученике могуће је припремити и допунске занимљиве задатке.

Учење путем откривања је руковођено учење које се најчешће организује као рјешавање проблема чиме се остварује висок степен индивидуализације наставе. Наставник не даје готова знања, него ученик сам мора доћи до рјешења. Пред ученика се поставља задатак, њему потпуно непознат, а он ће мисаоним радњама, претходним искуством и уз примјену одговарајућих материјала и поступака доћи до потребних података. Ученици су у наставном процесу максимално активни и самосталним, индуктивним радом, долазе до сазнања. Ученик треба да реорганизује дате информације, комбинује постојеће податке и трансформише их на такав начин који му омогућује да дође до новог сазнања.

Постоји неколико модалитета учења откривањем:

1. откривање података посматрањем;
2. рјешавање проблема на основу практичне дјелатности;
3. откривање узрочно – посљедичних веза;

4. откривање имплицитног значења ријечи (разумијевање на основу контекста);
5. критичко читање и преиспитивање података;
6. откривање својства;
7. откривање путем формирања појава;
8. откривање дефиниција у процесу формирања појмова;
9. откривање практичног значења појмова;
10. откривање односа између општег, посебног и појединачног;
11. откривање флексибилних метода рјешавања проблема;
12. откривање помоћу стваралачке маште (Види: Радовановић, 1983).

Најчистији облик наставе природе и друштва која је заснована на учењу путем открића јесте *истраживачка настава*, односно рјешавање неког проблема *самосталним извођењем огледа*. Она се заснива на принципу откривања узрочно–последичних веза. То је продуктиван рад у коме ученици не откривају нешто ново, у науци непознато, него на један скраћен и њиховим способностима прилагођен начин, самостално реконструишу процес долажења до открића.

Кроз процес откривања ученик постаје свјеснији својих интелектуалних вриједности, самосталнији и мање зависан од наставника у наставном процесу, појачава интелектуалне потенцијале, унутрашњу мотивацију и доприноси интензификацији мисаоне активности.

У складу с тим, учење путем открића доприноси формирању свјесне, сигурне, самосталне и интелектуално богате личности, оспособљене за самоучење.

Мапе ума као модел активног учења у диференцираној и индивидуализованој настави природе и друштва

У појмовном одређењу мапа ума постоје бројни приступи (умна мапа, ментална мапа, когнитивна мапа, појмовна мапа и сл.), па самим тим и дефиниције. Оне се тумаче и схватају као: стратегије ефикаснијег, лакшег, занимљивијег и бржег учења; методе рационалнијег и функционалнијег учења; вјештине организације и разјашњавања мисли и текста; начини представљања (записивања) биљежака помоћу слика, ријечи, асоцијација...

Творац мапа ума, Тони Бузан, наглашава да мапа ума представља „израз брилијантног размишљања и према томе представља природну функцију људског ума. То је моћно графичко средство које обезбјеђује универзални кључ за ослобађање потенцијала мозга“ (Бузан, Бузан, 1999, стр. 48).

Мапа ума се дефинише и као техника владања већом количином информација на такав начин, да информације систематизујемо, одређујемо везе међу кључним темама, кључне информације подупремо визуелним елементима и тиме омогућујемо боље памћење и призивање информација (Види: Мочник, 2006).

Будући да ученици систематизују информације креирајући личне асоцијације којима се остварује цјеловита слика знања, упућује на висок степен индивидуализације наставе. Квалитетна мапа је она која њеном аутору (креатору, конструктору) обезбјеђује да меморише оно што је кључно, да боље разумије садржаје и инкорпорира их у шири систем знања.

Приликом креирања мапа ума ради функционалности и ефикасности учења, ученик се мора упознати са техником и правилима израде мапа, који се могу посматрати кроз следеће елементе:

- *Централни* појам се може истаћи највећим словима или сликом, али и у комбинацији текста и слике.

- *Гране мапе* се редају конусно или радијално и организоване у главне гране (теме) које додирују централни појам и бочне гране (подтеме) које извиру из главних грана. Линије удаљавањем од централног појма постају тање. Оне имају улогу само у повезивању тема и подтема, него и асоцијација у виду плутајућих тема, слика, симбола као и у одвајању дијелова мапе.

- Неопходно је да *текст* буде штампан, а величина слова се смањује удаљавањем од централног појма. Пишу се кључне ријечи, синтагме или што краћи текст. За додатне појмове користи се текст у оквирима (облачић или слободна тема), а за већи текст се користи подсјетник или путем хиперлинка веза са новим документом (мапа ума, презентација, текст, слика...). Појмови се према приоритету инкорпорирају у мапу ума. Првенствено се истиче централни појам, затим кључни појмови (не више од 7), а онда појмови трећег нивоа (детали).

- Најзначајнија особина мапа ума је *асоцијативност и креативност* односно успостављање везе појмова са ширим контекстом. Оне долазе до изражаја кроз истицање одређених појмова. Важно је да асоцијације буду слободне, продуктивне и креативне. Уколико су слике, симболи и општи утисак мапе осмишљен у духу креативности онда они обезбјеђују појачану асоцијацију, а тиме и трајније разумијевање и памћење.

- *Стил* долази до изражаја у укупном визуелном утиску мапе ума. Он треба да је лијеп, занимљив и у функцији квалитета учења (Види: Радивојевић, 2013).

Организација часа примјеном мултимедијалних мапа ума у настави природе и друштва захтијева конкретзацију активности наставника и ученика

у појединим етапама учења. Основне етапе активног учења примјеном мапа ума су:

- Преглед текста – летимично читање, општи преглед текста, стицање представе о структури текста, преглед сажетих информација, обиљежавање непознатих појмова;

- Постављање питања у вези са најбитнијим дијеловима садржаја - Шта је битно? Шта треба запамтити?;

- Мисаона обрада (активно читање) – читати с разумијевањем, подвлачити и означавати – маркерима, словима, властитим симболима;

- Прикупљање и обрада медија – текст, слика, анимација, звучни и видео записи;

- Мапирање – *почетно скицирање мапе* (избор начина и уписивање наслова, тема, подтема и кључних појмова који асоцирају на већи текст); *даљи ток асоцијација и мапирање идеја* (даљи рад на гранама – додатни текст, избор асоцијација и осталих елемената); *завршно мапирање* (дизајнирање мапе: нумерисање редослиједа појмова, додавање симбола, повезивање појмова, истицање оквира, избор боја и позадине);

- Трајно памћење – самостално понављање помоћу мапе.

- Провјера постигнућа ученика – повратна информација са диференцираним задацима.

Мапе ума као модел активног учења у диференцираној и индивидуализованој настави природе и друштва веће прилагођавање појединачном ученику остварују постављањем различитих захтјева при изради мапа. Најнижи захтјев се остварује онда када ученици дају оговоре на основу мапе, док се сложеније варијанте остварују попуњавањем дијелова или самосталном израдом цјеловите мапе.

Мапе ума као модел активног учења омогућавају управљање властитим учењем, избором приступа и асоцијација које побуђују њихове стваралачке способности. Посебан значај се огледа у могућности мапе да се у сваком тренутку задржава слику знања у видокругу чиме осигурава цјеловито и свеобухватно разумијевање градива.

Закључак

Мисаоно активирање у складу са способностима ученика омогућава успјешније стицање знања јер ученика доводи у ситуацију да сам размишља о градиву које проучава, настојећи да га што боље разумије интегришући чињенице у јединствен систем знања повезујући их са ранијим знањима и искуствима.

Наведени и анализирани модели активног учења су често међусобно повезани и у самој реализацији испреплитани као нпр. проблемска настава и учење путем откривања, настава различитих нивоа сложености и образовни рачунарски софтвери, мапе ума и образовни рачунарски софтвери и сл. Зато ову подјелу треба прихватити условно. Колико ће неки модел бити примјенљив и ефикасан зависи од садржаја, начина његове припреме, организације, непосредне реализације и прилагођавања, а прије свега, потреба и могућности ученика као најзначајнијих субјеката у образовно-васпитном систему.

Ученицима је потребно пружити могућност кориштења разноврсних извора информација, образовних медија, модела, метода и техника рада како би пронашли најприхватљивији начин рада прилагођен личним потенцијалима.

У настави природе и друштва свако може бити активан, односно свако може да развија своје стваралачке моћи и да их користи на прави начин, како у настави, тако и у свакодневном животу али само ако се сваком ученику приступа индивидуално.

За успјешну индивидуализацију наставе природе и друштва, осим доброг познавања особина сваког појединца, потребно је обезбиједити и такав амбијент у коме ће ученик ангажовати и развијати све своје потенцијале израстајући у личност која ће моћи, не само да примјењује стечена знања у пракси, него и да самостално прошири и продуби та знања, да самостално мисли и да се самообразује.

Литература

- Buzan, T., Buzan, B. (1999). *Mape uma*. Beograd: Finesta.
- Вилотијевић, М., Вилотијевић, Н. (2008). Иновације у настави. Врање: Учитељски факултет.
- Грдинић, Б., Бранковић, Н. (2005). *Методика познавања природе и света око нас у наставној пракси*. Бачки Петровац: „Култура“.
- De Zan I. (2005). *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.
- Ђукић, М. (1995). *Дидактички чиниоци индивидуализоване наставе*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Ђурић, Ђ. (2013) *Психологија и образовање: основе педагошке психологије*. Нови Сад: Висока школа „Правне и пословне академске студије др Лазар Вркатић“.
- Eigler, G., Judith, H. u. a. (1973). *Grundkurs Lehren und Lernen*. Wiwnheim/Basel.
- Илић, М. (1998). *Настава различитих нивоа сложености*. Београд: Учитељски факултет.

- Ивић, И., Пешикан, А., Антић, С. (2001). *Активно учење, Приручник за примену метода активног учења/наставе*. Београд: Институт за психологију.
- Кваšчеv, R. (1978). *Modeliranje procesa učenja*. Београд: Institut za pedagoška istraživanja i Prosveta.
- Мијановић, Н. (2009). *Индивидуализована настава као основна дидактичка парадигма школе будућности*. У зборнику радова „Будућа школа (зборник радова II)“ (стр. 777 – 801). Београд: Српска академија образовања.
- Милијевић, С. (1999). *Иновирање наставе природе и друштва*. Бања Лука: ЈП „Глас српски“.
- Мишчевић – Кадијевић, Г. (2011). *Кооперативна настава природе и друштва и квалитет знања ученика*. Београд: Учитељски факултет.
- Моћник, У. (2006). *Kreativnost na zehťjev*, Преузето 10.3.2010. са <http://www.poslovna-znanja.hr/default.aspx?id=3>
- Нићковић, Р. (1970). *Учење путем рјешавања проблема и настави*. Београд: Zavod za izdavanje udžbenika i nastavnih sredstava.
- Педагошка енциклопедија I* (1989). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Radivojević, D. (2013). Multimedijalne mape uma kao inovativni model rada u nastavi prirode i društva, u Reinženjering poslovih procesa u obrazovanju. *Zbornik radova naučno – stručnog skupa sa međunarodnim učešćem*, Fakultet tehničkih nauka u Čačku, стр. 420 – 428.
- Радовановић, Р. (1983). *Учење откривањем*. Горњи Милановац: „Дечије новине“.
- Станојловић, С. (2011). *Школа и развој компетенција – Како учити и живјети с другим*. Бања Лука: Нова школа плус.
- Stojaković, N. (2008). *Psihologija za nastavnike*, Banja Luka: Prelom.
- Симеуновић, В., Спасојевић, П. (2009). *Савремене дидактичке теме*. Бијељина: Педагошки факултет.
- Ђурчић, М. (2006). *Методичка и организациона структура наставе природе и друштва*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Dragana Radivojević

MODELS OF ACTIVE LEARNING IN DIFFERENTIATED AND INDIVIDUALIZED TEACHING OF NATURE AND SOCIETY

Summary

Modern teaching of Nature and Society tends towards the formation of a creative and full personality of an individual who will be able to independently search for knowledge and rationally apply it in everyday life.

In such circumstances, it is possible to model more flexible organization of teaching in which the activities of students will be meaningful and applicable, and in accordance with the evolving capacities of the individual.

The most important thing is that teaching should be organized by using the model of active learning that direct the students towards independent learning, requiring permanent cognitive activity, creativity and perseverance in work while respecting individual differences.

The paper presents theoretical explanations of the most important models of active learning (classes of different levels of complexity, computer educational software, problem based teaching, learning through discovery, mind maps) which can achieve the goal of contemporary teaching of Nature and Society: that the student who is at the center of teaching process flexibly adopts planned contents and systematically achieves planned goals and objectives.

Key words: *active learning, active learning models, differentiation and individualization, modern teaching of Nature and Society.*

УДК 371.3::811.111]:004.738.5

DOI 10.7251/NSK1414009C

Стручни рад

Весна Цвијетиновић*

Универзитет у Источном Сарајеву

Технолошки факултет Зворник

ДИКТОГЛОС МЕТОДА У НАСТАВИ СТРАНИХ ЈЕЗИКА

Апстракт: У данашње време наставници енглеског језика имају на располагању обиље материјала за рад у учионици, од мноштва квалитетних уџбеника, преко разноврсног додатног материјала, до могућности примене информационо-комуникационих технологија у настави. Већина средстава садржи занимљива вежбања која се заснивају на комуникативном и интерактивном приступу у учењу страног језика, а која за циљ имају пре свега развијање основних вештина слушања, читања, писања и говора, унапређење флуентности у говору, као и обезбеђивање контекста за примену граматичких структура, функционалних јединица и вокабулара. Опште је мишљење да не постоји један једини најбољи метод наставе и учења. Успешан наставник неће ограничити себе на само један једини метод, већ ће истраживати и користити многобројне могућности које има пред собом, како би на оптималан начин задовољио интересовања и потребе својих ученика. У овом раду детаљно је описана техника диктоглоса и разматране су предности које ова техника доноси са собом, са циљем да се допринесе побољшању квалитета наставе.

Кључне речи: настава и учење енглеског језика, диктоглос, комуникативни приступ, интерактивни приступ.

Увод

Комуникативни приступ учењу језика од своје појаве седамдесетих година прошлог века представља прекретницу у методици наставе енглеског језика. Пажња је са граматичке компетентности преусмерена на комуникацију и потребе ученика. Током последњих деценија и овај приступ је претрпео многе промене, тако да данас представља скуп основних принципа који се баве различитим аспектима процеса наставе и учења, а који се могу примењивати на различите начине зависно од контекста у коме се

* vesnac21@gmail.com

настава изводи, узраста ученика, нивоа знања, циљева и потреба у учењу. Активности које се заснивају на комуникативном приступу имају следеће карактеристике:

- усмерене су ка развоју комуникативне компетенције повезивањем знања граматике са способношћу комуникације,
- засноване су на стварној потреби за комуникацијом која произилази из решавања проблема, размене информација,
- користе садржаје који се тичу стварних потреба и интересовања ученика,
- допуштају могућност персонализације, да се оно што је научено примени и у стварном животу,
- користе аутентичне текстове,
- омогућавају ученицима да користе и дедуктивне (традиционалне) и индуктивне методе учења граматике.

У тим активностима наставник има улогу онога који олакшава комуникацију међу ученицима, који константно испробава различите алтернативе, који организује активности и надгледа и прати рад групе, који излази у сусрет индивидуалним разликама и различитим потребама појединаца. Успешност наставног процеса, тако, у великој мери зависи од способности наставника да изабере активности које ће у највећој мери одговарати потребама ученика, тј. да организује наставни процес тако да су ученици смештени у ситуације у којима ће свако од њих имати прилику да учествује у смисаоној комуникацији, прилику да покушава, прави грешке и учи на њима, да сарађује са осталим ученицима и решава проблеме.

Диктоглас је таква техника која суштински отеловљава принципе на којима се савремени комуникативни приступ заснива, али која на нашим просторима није довољно позната. У овом раду ћемо дати приказ технике диктоглоса не као универзалног решења за све проблеме и ситуације из наставне праксе, већ као моћног алата које у великој мери може да обогати процес наставе и учења уопште.

Шта је то диктоглас?

Диктоглас, или граматички диктат, како га неки аутори називају, је релативно нови поступак у настави страних језика. Сам назив говори о чињеници да се диктоглас ослања на традиционални диктат, али се суштински од њега разликује како по самом начину извођења тако и по циљевима које ова техника испуњава. Код традиционалног диктата, текст се чита прилагођеном брзином, са паузама, а од ученика се очекује да репродукују потупни текст без ортографских грешака. Код диктоглоса текст се чита нормалном брзином, брзином говора. Ученици праве белешке току слушања, а затим, ангажујући своје вештине, сопствени корпус знања и

когнитивне процесе, али и уз помоћ групног рада, међусобном сарадњом, разменом идеја и мишљења, покушавају да дођу до семантички и граматички што приближније верзије оригиналног текста. Метод је први пут увела Рут Вајнриб (1990) као алтренативну методу учења граматике.

Сам поступак се своди на следеће:

1. Наставник чита кратак текст нормалном брзином и без пауза.
2. Ученици за то време хватају белешке, односно записују речи или изразе.
3. Ученици у групама на основу појединачних белешки покушавају да реконструишу текст.
4. Свака група износи своју завршну верзију.
5. Различите верзије се упоређују и анализирају, а ученици исправљају своје верзије на основу извршене анализе и дискусије.

Дакле, подударност између традиционалног диктата и диктоглоса је само у чињеници да се одређени текст диктира. Начин на који се диктира је, међутим, потпуно другачији. Оно што је важније, то је поступак који ангажује вишеструке вештине и системе. Ученици увежбавају слушање, писање и говор ослањајући се на сопствено познавање граматике, синтаксе, лексике и дискурса (Васиљевић, 2010). То је креативна и иновативна техника, која се фокусира првенствено на развијање граматичке компетентности, али то се ради у оквиру контекста, дакле, домена значења. Међутим, најјаче стране су јој то што подстиче интеракцију и сарадњу међу ученицима, али и активан приступ учењу страног језика код сваког појединца.

Фазе извођења диктоглос технике

Техника се састоји од четири фазе:

1. Припремна фаза,
2. Диктат,
3. Реконструкција,
4. Анализа и корекција.

Припремна фаза

Припремна фаза треба да садржи следеће компоненте:

- упознавање ученика са темом
- упознавање ученика са вокабуларом
- давање јасних упутстава у вези са тиме шта се од ученика очекује да раде у свакој фази поступка
- подела ученика на групе пре него што се пређе на диктат.

Диктоглос започиње тако што наставник упознаје ученике са темом текста који ће бити диктиран. Начин на који се то изводи зависи од теме, али и од узраста ученика и њиховог нивоа познавања страног језика. Наставник је слободан да се служи свим оним припремним активностима, односно вежбама загревања, које се користе и при уобичајеној обради неког текста или теме. Може се започети класичним постављањем питања у вези са задатом тематиком, предвиђањем теме на основу слика, видео-снимака, вокабулара, предмета, итд., мозгалицама („brainstorming“) или отвореном дискусијом у којој учествује цео разред. Важно је да се ученицима скрене пажња и да се заинтересују за тему. Ученици ће бити пријемчивији за слушање у наредној фази, јер људи генерално боље слушају када су у стању да предвиде оно што ће чути, када им је побуђено интересовање за тему и када су лично уплетени у дискусију (Вајнриб, 1990). Андервуд (1989) тврди да у стварном животу обично имамо неке назнаке о томе шта би неко могао да нам каже. Познавање контекста нам помаже да предвидимо шта ће бити речено, а у учионици се то очекивање може постићи тако што се ученици доводе у ситуацију да размишљају о задатој теми и да активирају своје постојеће знање и искуство у припремној фази диктоглоса.

Друга компонента припремне фазе односи се на упознавање ученика са вокабуларом текста. Она може бити интегрисана у припремне активности којима се ученици упознају са темом, или изведена као посебна активност у којој наставник објашњава речи или наводи ученике да препознају њихова значења. Ово је, наравно, важно ако наставник очекује да је вокабулар ученицима непознат или да тешко наслућују значења речи. Недовољно познавање значења речи или немогућност да се препознају у везаном говору значи да ученици неће моћи да разумеју диктирани текст а самим тим ни да учествују у његовој реконструкцији. Упознавање са вокабуларом је важно и из разлога што познавање лексике повлачи за собом и активирање ставних искустава из реалности преко семантичких веза и односа који владају између речи, израза и стварности.

Припремна фаза, такође, подразумева давање јасних упутстава ученицима о томе шта се од њих очекује да ураде у свакој фази поступка. Важно је да ученици унапред буду упознати са читавим процесом, како осећање неизвесности и непознатог не би негативно утицало на способност перцепције текста и усредсређеност на форму и значење.

Подела ученика у групе пре него што се започне диктирање је, такође, део припремне фазе.

Диктат

Вајнриб препоручује да ученици слушају текст два пута. Оба пута текст треба прочитати на идентичан начин. Текст се чита нормалном брзином, без пауза унутар реченице, већ само са нешто дужим паузама после сваке реченице. Током првог читања, ученици не треба ништа да записују већ искључиво да слушају, да допусте да их „речи преплаве“ (Вајнриб, 1990, стр. 8). На тај начин ученици стичу општи утисак о тексту. Други пут се текст чита на идентичан начин, дакле нормалним темпом, са паузама између реченица. Током овог слушања ученицима је допуштено да хватају белешке. Наставник треба да упути ученике у то да се бележе оне речи које могу да им помогну да саставе текст у наредној фази. На пример, у реченици *“The dog was chasing a car.”*, лексичке речи *dog, chasing* и *car* су оне које се записују, јер оне носе информацију, док су речи *the, was* и *a* функционалне речи које ученици у наредној фази реконструкције текста треба сами да пронађу на основу познавања језика. Ученици који се први пут сусрећу са овом техником тежиће да током другог слушања забележе сваку реч (Васиљевић, 2010), стога наставник има задатак да у припремној фази нагласи да су кључне речи оне које ће им помоћи у реконструкцији текста и да само њих треба записивати. Вајнриб препоручује два читања текста, али наставник може да процени да ли има потребе за још једним идентичним читањем пре реконструкције, што зависи од дужине и тежине текста и структуре и нивоа знања самих ученика. У основи ове фазе је слушање са разумевањем.

Реконструкција

Трећа фаза у поступку диктогласа, фаза реконструкције, је централни део читавог процеса. Одељење је подељено на групе од 3 – 4 ученика, зависно од величине одељења, који у оквиру својих група састављају појединачне белешке како би направили своју верзију оригиналног текста. Групе са мањим бројем чланова су, како изгледа, ефикасније, јер се омогућава сваком појединцу да учествује равноправно у раду групе и да својим залагањем допринесе укупном учинку. Вајнриб (1990) наводи да је корисно ако група има свог „писара“, односно ученика који прихвата све дате сугестије. Писар записује верзију текста своје групе која настаје из дискусије свих ученика. Након што је текст употпуњен, група проверава граматичку исправност, кохезију унутар текста, као и логички смисао.

У овој фази, наставник има задатак да надгледа рад група. Он не би требало да учествује у раду групе, нити да им помаже. Важно је, међутим, да наставник прати рад сваке групе, да се побрине да сви ученици учествују у раду, и да, ако је то неопходно, подстакне стидљивије чланове да дају већи допринос, а оне напредније да спречи да не преузму сву контролу над

остатком групе. Вајнриб (1990), такође, тврди да је понекад препоручљиво да наставник помогне групи у рашчишћавању грешака. Наиме, уколико група има превише граматичких грешака у својој верзији, неће моћи да се усредсреди у наредној фази анализе и корекције на оне области које су приоритетне за дати текст. Рецимо, ако је приоритетни циљ датог текста разлика између простог прошлог времена и садашњег перфекта, наставник може да помогне групи у рашчишћавању, елиминацији неких других грешака, рецимо, показних заменица или предлога. На тај начин ће ученици моћи да се више усредсреде на одабрану структурну или граматичку област, и процес учења ће бити ефикаснији.

Ученици морају у овој фази водити рачуна о томе да се задржи што више информација из оригиналног текста и да се добије језички исправан текст. Рецимо, ако оригинална реченица гласи *"The girl with a big blue hat opened the gate,"* јасно је да репродукована верзија *"The girl with a hat opened the gate,"* неће бити прихватљива јер недостаје информација *"big blue (hat)"*, док са друге стране треба нагласити да текстови не морају бити реплике оригинала, па би, сходно томе, верзија *"The girl who was wearing a big blue hat opened the gate"* била потпуно прихватљива. Други услов односи се на језички испараван текст. Ученици треба да теже ка томе да текст који саставе мора бити пре свега граматички исправан, водећи рачуна о синтаксичким и структуралним односима унутар реченице. Затим треба тежити ка томе да добијени текст представља једну кохезионо заокружену целину, што значи да се мора водити рачуна о употреби везника. На крају, исправност текста мора да се односи и на логички смисао исказа. Реченица *"Chemical properties of a substance are those properties which are observed when the substance does not undergo a change in its composition"*, иако исправна у граматичком смислу, не може да буде приваћена јер се коси са логиком и знањем које поседујемо о хемијским променама.

Анализа и корекција

Последња фаза диктоглас поступка подразумева анализу и корекцију грешака. Постоји више начина извођења последње фазе. Што се тиче облика рада, може се изводити у оквиру целог одељења, или поново као групни рад. Могу се, такође, користити различита наставна средства – верзије и оригинални текст се могу писати на табли, може се користити пројектор, или се, пак, оригинални текст може у штампаној верзији поделити свакој групи. Може се анализирати читав текст одједном, или, пак, део по део текста, тј. одељак по одељак, или реченицу по реченицу. Оно што би, међутим, било пожељно урадити, је упоредити и анализирати најпре појединачне верзије међусобно, а тек на крају и са оригиналним текстом. Такође, чини се да је

најбоље анализирати реченицу по реченицу, како би ученици имали времена да размисле о сваком појединачном примеру грешке која је направљена, или исправно употребљене граматичке структуре.

У сваком случају, грешке које су ученици направили се уочавају, приказују се свима и о њима се дискутује. На тај начин ученици добијају повратну информацију која је тренутна, није одложена као у случају класичног диктата и вежби писања, и која им омогућује да разумеју своје грешке и да на њима уче. Такође, не треба занемарити ни технику у којој ученици међусобно размењују радове и исправљају једни другима грешке, а која би могла бити употребљена у овој фази поступка. Ученици постају свесни својих поступака и долазе до степена већег разумевања у вези са избором који су направили, било то погрешно или исправно, чиме се постиже активан приступ учењу и појачава мотивација.

Улога наставника при томе је да обезбеди да вршњачка повратна информација буде коректно дата и да, уколико је то неопходно, пружи додатна објашњења и информације у вези са граматичким структурама или значењским јединицама употребљеним у оригиналном тексту или његовим верзијама. Његов задатак је и да прати интеракције ученика унутар групе или између група како би поступак анализе и корекције имао што већи ефекат.

Предности диктоглоса

Техника диктоглоса има многе предности. Пре свега, она одражава и промовише активан приступ учењу. Фокус се са наставника преноси на ученика, који, покушавајући да реконструише текст, преузима активну улогу, улогу ствараоца. На почетку фазе реконструкције, ученик се суочава са празнином коју попуњава делом на основу свог сећања, знања и белешки. Међутим, ученик постаје свестан чињенице да му недостају информације јер су делови текста које је забележио недовољни да би се дошло до комплетне верзије текста. Ту започиње креативан процес, јер су ученици принуђени да стварају нови текст, оригинално дело, активирајући све своје постојеће знање језика. Ученику је омогућено да испробава своје знање, да експериментише, што и јесте суштина креативног процеса. При томе ће неминовно правити и погрешне изборе, али му је, кроз анализу и корекцију у завршној фази, омогућено да исправи своје грешке и да научи нешто ново из њих. Свест о сопственим недостацима и потреба да се они превазиђу доприноси већој аутономији ученика, при чему они сами преузимају одговорност и бригу о сопственом напретку, што, у крајњој линији, делује мотивишуће.

То нас доводи до друге предности диктоглоса-мотивације. Поред поменутог мотивишућег аспекта који долази са већом аутономијом ученика у учењу, учинак мотивације постоји и због чињенице да диктоглос омогућава

да индивидуалне потребе ученика у учењу буду одмах задовољене, јер се фаза предавања и учења заснива на анализи грешака. Наставник обезбеђује задатак који захтева познавање неке одређене граматичке форме, а затим, на основу грешака у употреби, обезбеђује предавање у складу са оним што је ученицима потребно.

Иако је ова техника замишљена са циљем развијања граматичке компетентности код ученика, она у много чему превазилази оквире своје првобитне намере. Наиме, језичким формама, структурама и обрасцима се приступа унутар контекста, из перспективе њиховог контекстуалног значења у свим фазама поступка. Ученици нису само фокусирану на граматику, већ и на семантички и ортографски аспект проблема са којима се суочавају, како у фази реконструкције, тако и у фази анализе и корекције. Диктоглас води ка развоју граматичке компетенције, али то је сложена активност која, кроз различите фазе омогућава ученицима усавршавање свих вештина, вештина слушања, писања, читања и говора.

Диктоглас подразумева групни рад, у коме је мала група ученика смештена у такву ситуацију која подразумева вербалну комуникацију и ангажованост сваког појединца, па се ослања и користи све предности које овај облик рада сам по себи доноси. Групни рад, уколико правилно функционише, значи да је сваком појединцу омогућено да користи циљни језик, поставља питања и одговара, много интензивније и временски дуже него у традиционалним активностима фронталног типа. Осим тога, интеракција међу ученицима је стварна, произашла из стварне потребе ученика да реше задати проблем и ученици су заиста приморани да размењују мишљења, преговарају, дискутују, исправљају себе и друге и праве компромисе. Ова реална комуникација у фази реконструкције је исто толико важна и корисна за развој језичке компетентности као и сама тежња да се дође до прихватљиве верзије текста. Групни рад такође доприноси опуштенијој комуникацији међу ученицима, а напетост и усиљеност коју говор пред бројнијом публиком изазива код многих ученика је елиминисана. Ученик, тиме што употребљава језик циљ пред малом публиком је слободан да експериментира са језиком, фокусирајући се више на значење него на тачност говора. Он употребљава језик на природнији начин, начин који више подсећа на свакодневне ситуације него на наставу. Поред тога, ако је група веома успешна, сви чланови ће се осећати заслужним за тај успех, а супротно томе, ако је неуспешна, лична одговорност ће бити заклоњена, односно неће бити толико јасна и видљива као што би то била да појединац сам стоји пред разредом.

Тиме што су ученици организовани у групе и суочени са задатком који захтева сарадњу, доношење одлука, преговарање и креативно

размишљање, омогућено им је не само да развијају своје језичке способности, већ да користе и да у исто време развијају и своје когнитивне способности, социјалне и интерперсоналне вештине, тимски рад, толеранцију. На тај начин, учење језика није само себи циљ, већ и средство којим се доприноси свеобухватном интелектуалном, моралном и социјалном развоју личности, као основном циљу образовања и васпитања.

Закључак

Диктогрос техника учења језика је један комплексан поступак који обједињује неке традиционалне елементе наставе, попут диктата, разговора о теми и експлицитног учења вокабулара, са елементима и принципима савременог комуникативног приступа, попут групног рада, учења кроз сарадњу, смисаоне интеракције, решавања проблема и активног учења уопште. Иако је настао као алтернативни, иновативни вид учења граматике, тј. учења граматике унутар контекста значења, овај поступак је један од ретких који доводи до развијања свих основних вештина – вештина слушања, писања, говора и читања, а тиме и флуентности и комуникативне компетенције.

Уколико се примењује на адекватан начин, тј тако да се води рачуна о томе дасу текстови довољно изазовни на ученике а да при томе нису претешки, уколико са пажљиво планира подела ученика на групе, диктогрос може да допринесе у извесној мери подизању квалитета наставе и учења страних језика уопште.

Литература

- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press
- Underwood, M. (1989). *Teaching Listening*, New York: Longman
- Vasiljevic, Z.(2010)*Dictogloss as an Interactive Method of Teaching Listening Comprehension to L2Learners English Language Teaching*, Vol. 3, No. 1, Преузето 12. 11. 2014. са <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/5212>.
- Wajnryb, R. (1990). *Grammar Dictation*. Oxford: Oxford University Press.

Vesna Cvijetinović

USING DICTOGLOSS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Summary

English language teachers around the world today are faced with a multitude of teaching materials, from numerous good quality textbooks, various additional materials, all the way to the possibility of applying ICT in their teaching practice. Majority of the material contains interesting and challenging exercises based on communicative and interactive approach in foreign language teaching whose aim is to improve the four basic skills- listening, reading, writing and speaking, to develop fluency and promote accuracy, as well as to provide context for grammar structures, functional units and vocabulary. The general opinion is that there is no single most appropriate method in language learning. Successful teachers will not confine themselves to only one method, rather they will explore and use various possibilities in order to satisfy the needs and interests of their students in the best possible way. This paper gives a detailed description of dictogloss technique. The author discusses the various advantages of the technique with the aim to contribute to the improvement of the quality of teaching practice.

Key words: English language teaching and learning, dictogloss, communicative approach, interactive approach

Додатак : Пример лекције

Lekcija: **Doctors under stress**¹

Level: Advanced

Topic: doctors, health, society

Language points: Defining relative clauses

Adverb + adjective compounds

Reflexive pronouns for emphasis

Concessional clauses with while

Zero article

Preparation: 1. At this stage do not give students the title of the activity.

2. Divide the class into groups of four and ask each group to draw up a list of ten professions or occupations that they consider are stressful.

3. When each group has finished the list, ask the students to rank the ten professions in order of stressfulness.

4. The groups compare their lists and the degree of stress associated with each profession, while the teacher puts their findings on the blackboard.

5. Check to see whether doctors featured in any of the lists, and how stressful their profession is perceived to be by the students.

¹Вајнриб, (1990)

6. Finally, ask the students what stresses they think a doctor has to face.

Pre-text vocabulary:

to encounter (v) to meet, to face

intrinsic (adj) inherent, natural,

grossly (adv) extremely

to deal with (v) to handle , to manage

anxious (adj) very tense and worried

to realize (v) to understand and appreciate

stress-prone (adj) likely to suffer from stress

Text:

1. Each day doctors encounter stresses that are an intrinsic part of medical practice.
2. They work with intensely emotional aspects of life for which their training is grossly inadequate.
3. Interacting with patients who may be frightened or in pain is itself stressful, as is dealing with their relatives who may be very anxious or even deliberately hostile.
4. In addition, doctors often have to deal with the demand for certainty while medical science may not always have clear or easy answers.
5. While many of us realize that stress is a medical problem, few of us realize just how stress-prone doctors themselves are.

УДК 371.213.3:159.942-057.874

УДК 17.022.1

DOI 10.7251/NSK1414010M

Стручни рад

Слађана Миљеновић*

Универзитет у Источном Сарајеву

Педагошки факултет у Бијељини

ДОПРИНОСИ ЛИ УНИВЕРЗИТЕТСКА НАСТАВА АКТУАЛИЗАЦИЈИ СЕЛФА СТУДЕНАТА?

Апстракт: *Савремена настава заснована је на идеји да се образовни процес усредсреди на сваког појединца као индивидуу и помогне му да на најбољи могући начин открије и развија сопствене квалитете. Рад је посвећен истраживању актуализације селфа код студената прве и завршне године на Педагошком факултету у Бијељини и полази од претпоставке да се код ових група студената уочавају разлике у актуализованом селфу. Утврђивањем разлика хтјели смо уочити колико су студенти кроз високошколско образовање успјели актуализовати селф, односно изградити себе као личности, а самим тим и остварити услове за развијање компетенција које су потребне за позив учитеља и васпитача. Инструмент који се користи у истраживању посебно је конструисан баш за њега, и инспирисан је Масловљевој теоријом о актуализацији селфа.*

Кључне ријечи: *актуализација селфа, компетенције, студенти.*

Увод

Савремено школство посљедњих двадесет година под утицајем је реформи које захтијевају развојне иновације. Те иновације односе се на бољу организацију рада, стално стручно усавршавање наставника, друкчије циљеве и садржаје наставе, промјене у односу ученик наставник. Једна од битнијих разлика јесте та да савремено образовање подразумијева учење које је цјеложивотно, а не зауставља се формалним завршавањем школовања.

* m.sladjaja@yahoo.com

Настава новијег времена заснива се на идеји да се образовни процес усредсреди на сваког појединца као на индивидуу и помогне му да на најбољи начин развија своје квалитете. Циљ је развијати самосталност, таленте, критичко мишљење, креативност, мотивацију. Дакле, настава би требало да превазиђе традиционално преношење знања са наставника на ученика и постане двосмјеран однос у коме се развијају различите способности, знања, навике које су важне за цјелокупан развој личности. Образовање окренуто ка будућности тежи да подстиче различитости, флексибилност и децентралисованост.

Није потребно наглашавати да је наставник један од главних актера у остваривању наставних циљева, па је пожељно да и наставник сам тежи сталном усавршавању. На нашим просторима детаљно се овом тематиком бавио Ненад Сузић (2008) у раду „Особине личности наставника и однос ученика према настави“. На основу категоризације и теоријске анализе великог броја радова страних и наших аутора, Сузић издваја око стотину особина које су смјештене у сљедеће категорије:

- 1) Наставник као личности
- 2) Стил и начин рада у настави
- 3) Однос према ученику и настави, вриједности и вриједносне оријентације
- 4) Социјална улога и статус
- 5) Физичке особине (Сузић, 2008).

Показало се да ученици при категорисању наставника највише вреднују однос наставника према ученицима, колико их уважавају као личности. То указује на важност схватања суштине позива наставника који је битан учесник у изградњи личности ученика и важности модела који наставник представља у тој изградњи. Прије него крену у праксу, наставници, учитељи и васпитачи треба да узму у обзир да дјеца много више уче гледајући њих него слушајући наставу. Па би посебну пажњу код почетника у овом послу требало да привуче изградња ових пожељних особина, те спознавање и разумијевање самога себе, како би лакше упознао и разумио друге. То представља први добар знак ка актуализацији селфа.

Када говоримо о актуализацији селфа или селфу уопште извор су радови из хуманистичке психологије. Хуманисти су човјека описивали као „само-детерминишуће биће“ које је окренуто ка будућности, што се умногоме подудара са новијом идејом образовања. Према схватању хуманиста човјек који се труди да актуализује свој селф тежи ка већем степену самоприхватања, позитивном односу према другима, већој аутономији, високим компетенцијама, пуном схватању животне сврхе и ка личном расту.

Самоактуализација се може дефинисати као нека врста крунисања личности, а најпогоднији период за почетак њеног остваривања могао би бити крај адолесценције и почетак одраслог доба. Ерик Ериксон (1905) је тај период назвао периодом интимности насупротив изолације, стављајући нагласак на потрагу за љубављу, брачним другом и почетком породичног живота. За такву интимност потребан је осјећај личног идентитета, сматра Анте Фулгоси (1979). Спознаја самог себе битан је предуслов да би се градили правилни интимни односи. Професионално усавршавање и оспособљавање које се одвија у том периоду живота такође је битан фактор у развоју личности, што даје могућност и обавезу универзитетској настави да унаприједи тај процес.

Абрахам Маслов (2001) је сликовито описао особе које су актуализовале свој селф наводећи да: „...оне слушају сопствени глас, преузимају одговорност, оне су искрене и оне раде напорно. Оне откривају ко су и шта су, не само у терминима животне мисије већ и тако што их стопала боле кад носе одређену обућу и свјесне су да ли воле плави патлиџан или да ће остати будне цијелу ноћ ако попију превише пива. Прави селф подразумијева све то. Они откривају своју биолошку природу, своју конгениталну природу која је или непромјенљива или тешко промјенљива“ (Маслов, 2001, стр. 23). Дакле, такве особе представљају савршене моделе од којих можемо учити како најбоље остварити своје потенцијале и спознати себе у најдубљем значењу те ријечи. Поставља се питање, зар не би било од изузетне користи за лични развој појединца, па и за развој друштва уопште имати такве учитеље или васпитаче?

Често се раде истраживања на тему компетенција, пожељних особина, али питање је колико сама универзитетска настава доприноси изградњи тих компетенција, колико указује на важност и одговорност наставничког позива у свим нивоима образовања.

Јелисавета Тодоровић (2005, према Коледин, 2012) у свом раду описује универзитет као институцију која оспособљава богатом лепезом компетенција, а не само мјесто гдје се стичу знања. То је мјесто које посматра студента као једну цјеловиту личност са различитим способностима.

Методологија

Предмет и циљ истраживања.

Изградња личности, односно актуализација селфа учитеља и васпитача значајна је не само за њих као појединце, него и за читаво друштво због улоге коју они имају у развоју будућих нараштаја. Због, условно речено, пресудне улоге универзитетске наставе у формирању личности студената предмет нашег истраживања је актуализација селфа на првој и завршној

години студија, како би се утврдило колико универзитетска настава, поред формалног образовања, пажњу посвећује изградњи личности студената.

Дакле, циљ истраживања је утврдити разлику у актуализацији селфа код студената прве и завршне године студија. Циљем су обухваћени следећи задаци:

1. *Утврдити и објаснити разлику у актуализацији селфа код студената прве и завршне године студија.*
2. *Утврдити и објаснити разлику актуализације селфа код студената са различитим социо-културним и личним обиљежјима.*

Узорак, методе, технике, инструменти истраживања

Истраживањем је обухваћена популација студената Педагошког факултета у Бијељини, смјера Разредна настава и Предшколско образовање. Величина узорка је 120 студената, од тога 60 прве и 60 завршне године студија.

У обради података користили смо дескриптивну анализу за испитивање разлика међу студентима.

Коришћен је упитник за прикупљање социокултурних и личних обиљежја и упитник за испитивање актуализације селфа конструисан од стране истраживача за потребе овог истраживања, а инспирисан Масловљевој теоријом о актуализацији селфа.

Упитник за испитивање актуализације селфа садржи по четири тврдње које описују пет различитих димензија актуализације селфа – самосталност, одговорност, савјесност, позитиван однос према другима и опуштеност у доношењу одлука.

Резултати истраживања

Резултати истраживања показали су да од социокултурних обиљежја на актуализацију селфа највише утицаја имају материјалне прилике, па ће у даљем тексту бити приказани само ти резултати. Утицај осталих социокултурних обиљежја није показао значајну статистичку разлику међу студентима. Такође ће бити приказана и разлика у актуализацији селфа код студената прве и завршне године студија која указује на утицај универзитетске наставе на актуализацију селфа.

Табела бр. 1 Одговорност у односу на материјалне прилике

Тврдње које описују одговорност	Материјалне прилике	Уопште се не слажем	Углавном се не слажем	Неодлучан сам	Углавном се слажем	Потпуно се слажем
<i>Много труда улажем да бих своје радне задатке испунио најбоље што могу.</i>	Веома добре	22,20%	0,00%	33,30%	22,20%	22,20%
	Лоше	0,00%	0,00%	0,00%	60,00%	40,00%
<i>Није ми тешко одређи се задовољства да бих остварио неки циљ.</i>	Веома добре	33,30%	0,00%	33,30%	22,20%	11,10%
	Лоше	0,00%	0,00%	10,00%	50,00%	40,00%

Разлике у односу на материјалне прилике.

Тестирана је значајност разлика између студената који су одрастали у различитим материјалним приликама. Уочено је да у већини ајтема постоје разлике у одговорима које су статистички значајне. Испитаници су своје материјалне прилике описивали у распону од веома добрих до лоших.

Резултати приказани у Табели бр. 1 указују да су студенти који су описали своју материјалну ситуацију као лошу показали већи степен одговорности. То нас доводи до закључка да студенти који су одрасли у лошијим материјалним приликама имају развијенији унутрашњи локус контроле. Навикли да искључиво својим трудом и залагањем постижу успјехе развили су осјећај одговорности који њиховим одрастањем постаје добар темељ за развој зреле личности.

Савјесност је, такође, једна од особина која је важна за развој зреле личности. И у тој димензији селфа резултати приказани у Табели бр. 2 показују да студенти лошијих материјалних прилика имају већи степен савјесности од студената који су своје материјалне прилике описали као веома добре.

Табела бр. 2 Савјесност у односу на материјалне прилике

Тврдње	Материјалне прилике	Уопште се не слажем	Углавном се не слажем	Неодлучан сам	Углавном се слажем	Потпуно се слажем
<i>Свјестан сам својих мана и није ми тешко признати их.</i>	Веома добре	11,10%	0,00%	22,20%	33,30%	33,30%
	Лоше	0,00%	0,00%	20,00%	20,00%	60,00%
<i>Често размишљам о томе шта ми је важно у животу и тежим да то и остварим.</i>	Веома добре	11,10%	0,00%	55,60%	33,30%	0,00%
	Лоше	10,00%	0,00%	10,00%	20,00%	60,00%

Стално преиспитивање својих квалитета који нас воде до одређених успјеха, постављање циљева и тежња ка њиховом остварењу важне су особине које воде ка актуализацији селфа, односно бржем сазријевању личности. Ако млад човјек одраста у добрим материјалним приликама оне му омогућавају дужу безбрижност, у смислу бриге и борбе за осамостаљивањем, док лошије материјалне прилике „гурају“ младог човјека у свијет самосталних одраслих особа које саме себи морају осигурати будућност. Такви услови одрастања доводе до бржег развоја савјесности на шта указују и резултати нашег истраживања.

Студенти лошијих материјалних прилика показали су да имају позитивнији однос према другим људима, док су студенти који су своје материјалне прилике описали као веома добре показали већи степен опуштености у доношењу одлука.

Закључак који се намаће на основу оваквих резултата јесте да материјалне прилике могу имати велики утицај на развој личности, односно особина као што су савјесност, одговорност, самосталност, а које су важне за актуализацију селфа. Већ смо нагласили да безбрижност продужава период до сазријевања, а један од услова важних за безбрижност јесу и добре материјалне прилике које ће нам осигурати задовољење основних егзистенцијалних потреба. Такође, и врста задовољства која покреће човјеков развој може бити одређена материјалним условима у којима личност одраста. Студенти одрасли у сиромашнијим породицама могу да теже више еудемонистичкој добити у односу на хедонистичку. То значи да их више привлачи психолошка врста добити која се остварује управо савјесношћу,

позитивним односом према другима и одговорношћу. За њих лични раст чини задовољство јер су, захваљујући материјалним приликама у којима су одрасли, и навикли на ту врсту задовољства.

Разлике у односу на годину студија

Табела бр. 2 Актуализација селфа у односу на годину студија

Тврдње које описују актуализацију селфа	Година студија	Уопште се не слажем	Углавном се не слажем	Неодлучан сам	Углавном се слажем	Потпуно се слажем
<i>Кад испуњавам своје радне обавезе трудим се да се потпуно посветим томе.</i>	Прва	1,70%	1,70%	10,00%	58,30%	28,30%
	Завршна	6,90%	6,90%	6,90%	50,00%	29,30%
<i>Када започнем неки посао ријетко ми се догоди да га оставим недовршеног.</i>	Прва	1,70%	3,30%	13,30%	36,70%	45,00%
	Завршна	1,70%	3,40%	13,80%	32,80%	48,30%
<i>Радије бирам ново и неизвјесно него старо и сигурно.</i>	Прва	20,00%	26,70%	28,30%	21,70%	3,30%
	Завршна	25,90%	32,80%	24,10%	15,50%	1,70%
<i>Кад доносим неку одлуку мали значај дајем мишљењу родитеља и пријатеља.</i>	Прва	25,00%	36,70%	16,70%	16,70%	5,00%
	Завршна	27,60%	25,90%	27,60%	19,00%	0,00%
<i>Не двоумим се много при доношењу неке важне одлуке.</i>	Прва	16,70%	20,00%	21,70%	28,30%	13,30%
	Завршна	31,00%	17,20%	24,10%	10,30%	17,20%
<i>Кад погријешим, признајем.</i>	Прва	3,30%	3,30%	8,30%	40,00%	45,00%
	Завршна	6,90%	6,90%	6,90%	34,50%	44,80%

<i>Увијек сам спреман да стојим иза својих поступака, ма какве последице биле.</i>	Прва	0,00%	1,70%	11,70%	41,70%	45,00%
	Завршна	1,70%	3,40%	6,90%	46,60%	41,40%
<i>Ако се мој укус не подудара са већином људи из мог окружења стојим иза тога да је то МОЈ укус.</i>	Прва	1,70%	3,30%	6,70%	21,70%	66,70%
	Завршна	5,20%	3,40%	15,50%	20,70%	55,20%
<i>Волим да упознајем људе различите од мене и учим од њих.</i>	Прва	3,30%	6,70%	16,70%	41,70%	31,70%
	Завршна	3,40%	0,00%	24,10%	32,80%	39,70%
<i>Много труда улажем да бих своје радне задатке испунио најбоље што могу.</i>	Прва	3,30%	3,30%	13,30%	55,00%	25,00%
	Завршна	0,00%	1,70%	22,40%	36,20%	39,70%
<i>Није ми тешко одрећи се задовољства да бих остварио неки циљ.</i>	Прва	5,00%	10,00%	10,00%	58,30%	16,70%
	Завршна	1,70%	10,30%	27,60%	37,90%	22,40%
<i>Често размишљам о томе шта ми је важно у животу и тежим да то и остварим.</i>	Прва	0,00%	1,70%	8,30%	51,70%	38,30%
	Завршна	5,20%	3,40%	10,30%	32,80%	48,30%
<i>Задовољан сам и поносам својим досадашњим постигнућима.</i>	Прва	3,30%	10,00%	11,70%	38,30%	36,70%
	Завршна	1,70%	10,30%	12,10%	32,80%	43,10%
<i>Свјестан сам својих мана и није ми тешко признати их.</i>	Прва	1,70%	5,00%	8,30%	38,30%	46,70%

	Завршна	3,40%	3,40%	17,20%	29,30%	46,60%
<i>Могу да научим другу особу да ужива у стварима које је до тад одбацивала.</i>	Прва	5,00%	13,30%	25,00%	33,30%	23,30%
	Завршна	3,40%	5,20%	39,70%	29,30%	22,40%
<i>Цијеним позитивне моделе у понашању и учим од њих.</i>	Прва	0,00%	6,70%	16,70%	45,00%	31,70%
	Завршна	1,70%	5,20%	19,00%	27,60%	46,60%
<i>Не бјежим од проблема, настојим их ријешити.</i>	Прва	0,00%	3,30%	1,70%	48,30%	46,70%
	Завршна	5,20%	3,40%	10,30%	32,80%	48,30%

Анализирајући приказане резултате уочавамо да су студенти завршне године на истом степену актуализације селфа као и студенти прве године. Чак се у једанаест тврдњи, мада незнатна, ипак уочава статистичка разлика у степену развијености селфа и то у корист студената прве године. Ови резултати указују да универзитетска настава као интервенишућа варијабла није у функцији унапређења селфа. Лоренс Куби је (према: Маслову, 2001) наглашавао да је највиши циљ образовања помоћи једној особи да постане људско биће колико год је то њој могуће, а период студирања је погодан период за то. Међутим, резултати истраживања показују да је универзитетска настава више фокусирана на формално образовање, а мало пажње поклања изградњи личности студената. Ако се додатно фокусирамо на чињеницу да су испитаници били студенти предшколског образовања и разредне наставе, дакле, будући васпитачи и учитељи пропуст се чини још већим, јер он не утиче само на студента као појединца, него и на све будуће генерације којима ће тај студент бити учитељ, васпитач, модел, активан учесник у развоју.

Закључак

Практични рад наших испитаника имаће утицај како на формално образовање дјете са којима буду радили, тако и на сам развој личности те дјете. Слика о себи, морални развој, мотивација, емоционална и социјална интелигенција под великим су утицајем васпитача и учитеља. Они

представљају важне одрасле особе у животу дјеце, а самим тим и моделе од којих дјеца уче.

Савремено доба ставља пред учитеље и васпитаче бројне нове улоге. Од њих се очекује да разумију и ослушкују потребе, интересовања и склоности својих ученика. Они сами треба да процијене ситуацију у којој ће бити особа од повјерења, преносилац културних вриједности, а понекад и замјена родитеља (Тубић, 2007).

Резултати нашег истраживања показали су да се студенти кроз процес високошколског образовања не развијају довољно као личности. Да се особине, као што су самосталност, савјесност, одговорност, позитиван однос према другима под утицајем универзитетске наставе не развијају у позитивном смијеру, тачније да стагнирају у свом развоју.

Ако посматрамо хијерархију образовања универзитет се налази у врху те пирамиде. Поред обезбјеђивања формалног знања, универзитетска настава би требало да тежи да помогне својим студентима да боље схвате своје потенцијале, да буду пунији и унаприједе актуализацију селфа. Да покушају свим својим капацитетима да надвладају утицај других фактора. Пожељно је да се у настави да предност унутрашњој, наспрам спољашње мотивације, с обзиром на разне видове криза кроз које пролазимо. Материјалне награде за посао наставника су у већини случајева симболичне и недовољно мотивишуће, па је потребно студентима указати на суштински значај и важност њиховог позива. Потребно је развити им свијест да они образујући и васпитавајући младе генерације, усмјеравајући их на правилан начин, пружају могућност развоја свјетлије будућности.

Истраживање које смо провели није репрезентативно у погледу узорка, јер га чине студенти само једног факултета и већим дијелом (чак 97%) женска популација. Дакле, оно је углавном на нивоу индикација. Међутим, оно може представљати иницијално потврђивање проблема, односно утицаја универзитетске наставе на актуализацију селфа.

Литература

- Koledin, G. (2012). Analiza opšteg stava studenata prema organizaciji univerzitetske nastave. U: *Zbornik radova, „Nauka i tradicija“*. Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet, str. 163 – 177.
- Maslov, A. (2001). *O životnim vrednostima*. Beograd: IP „Žarko Albulj“.
- Сузић, Н. (2008). Ефикасност наставника. *Настава и васпитање*, 57(3), стр. 377 – 395.
- Тубић, Д. (2007). Атрибуције особина наставника и емоције ученика. *Педагошка стварност*, 53(5-6), стр. 519 – 540.
- Fulgosi, A. (1979). *Psihologija ličnosti*. Zagreb: Školska knjiga.

Sladana Miljenović

DOES UNIVERSITY TEACHING CONTRIBUTE TO SELF ACTUALIZATION OF STUDENTS

Summary

Modern teaching is based on the idea that the educational process should be focused on every person as an individual with the aim of helping him/her as much as possible to discover and develop his/her own potential. The paper is devoted to the study of self actualization of the students of the Faculty of Education to examine differences in actualization of their selves. Comparing these two stages, we have tried to find out how the students managed to build their own selves through the process of higher education and thus lay the foundation for the development of competencies needed for fulfilling the role of a good teacher. The instrument used in the study is specially designed for this paper and is inspired by Maslow's theory of self actualization.

Key words: self actualization, competencies, students.

УДК 811.111`371.3

DOI 10.7251/NSK1414011D

Стручни рад

Marijana Dimitrova Kroteva*

Goce Delcev University Stip, R Macedonia

AN ASPECT ON THE CHALLENGES IN THE TEACHING OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. *This paper is focused on the challenges in the teaching English as a foreign language, and the various practices that come out of the experience of the teachers. Considering the fact that English today is referred to as an universal language, the teachers combine the linguistics, the pedagogy and the analyses of the needs of their students in order to re-adapt the syllabus and to satisfactorily respond to the specific necessities of the students, thus helping them to become fluent speakers of English. Therefore, the aim of the paper is to present the various challenges and issues that the teachers are facing at work, as well as, to point out to solutions. Within the paper, chapter two refers to the criteria of the quality education and the introduction of the critical thinking within the methodology of teaching a foreign language. Chapter three gives an overview on the positive results due to the change in the study programs which are inevitably linked to the practical benefits from implementation of the new technology devices as a compulsory tool for work. Chapter four provides conclusion and recommendation.*

Key words: *teaching, motivation, foreign language, demanding students, study programs*

Introduction

The teachers of English as a foreign language constantly strive to combine the linguistics, the pedagogy and the analyses of the needs of their students in order to re-adapt the syllabus and to satisfactorily respond to the specific necessities of the students, thus helping them to become fluent speakers of English. All this could be easily achieved by including the problem based teaching in the methodology.

* marijana811@gmail.com

The problem based teaching enables the students to acquire new knowledge by individual problem solving while they train themselves for a problem solving situation in many aspects of life. From another side, the activity of the student is enabled together with his individuality and subjective position. Eventually, the creative as well as the productive potentials of the student are stimulated. Thus, the students which are part of the problem based learning become efficient in the problem solving, individual learning and team participation.

In brief, the need of problem based teaching depends on the fast development of the science and technology, the changes in the society and the new pedagogical approaches. Due to these reasons, the learning in the modern world should be more than simply memorizing, and it should encompass understanding, identification, transformation and application of the acquired knowledge. In that context, the stress is not on the encyclopedia knowledge, but on the processes and generalization. This leads to a rationalization of the teaching process, modified position of the student, increased thinking activity as a precondition not only for the student personality but, also for the society as a whole.

These are only a few aspects on the importance of including the problem based teaching within the English language curricula for overcoming the issues of effective and efficient knowledge of the foreign language.

Some didactical aspects of the problem based teaching for a quality and efficient education

The problem based teaching aims at student affirmation as an active cooperator, participant in the teaching process, a researcher, and in that it is a crucial factor for an individual and productive personality. This kind of teaching prepares the student for a direct communication with the course materials, motivation as well as ensuring conditions for application of the obtained knowledge.

The creativity of the student is particularly enhanced within the problem based teaching. The problem solving leads him to a productive approach towards knowledge but also to an application of the previously acquired knowledge and its linkage with new situations. With it, this kind of teaching increases the level of success in learning. One of the objectives of the problem based teaching is to develop a positive attitude towards work, but also initiation, persistence, responsibility, punctuality and other human characteristics towards individual and team work and an admiration of the science, the arts and the creation.

It can be concluded that the problem based teaching:

-contributes to the development of the intellectual capacity of the students;

- develops internal motivation and interest;
- decreases the student passivity in the teaching process by providing conditions for his subjectivity;
- provides individual student activity;
- is one of the forms of individualization in teaching;
- with its application a rationalization of the teaching time is achieved, especially during presentation of the new course materials and application of the previous knowledge;
- as a way of organization of the contemporary teaching influences the opinion towards logic and creativity¹.

All these facts point to the final objective of the problem based teaching which is a development of individual, critical and creative thinking, things that in the same time makes it a basic efficient exercise of the logical thinking.

In this paper we will refer to the teacher and the text book as the most significant agents for effective problem based teaching.

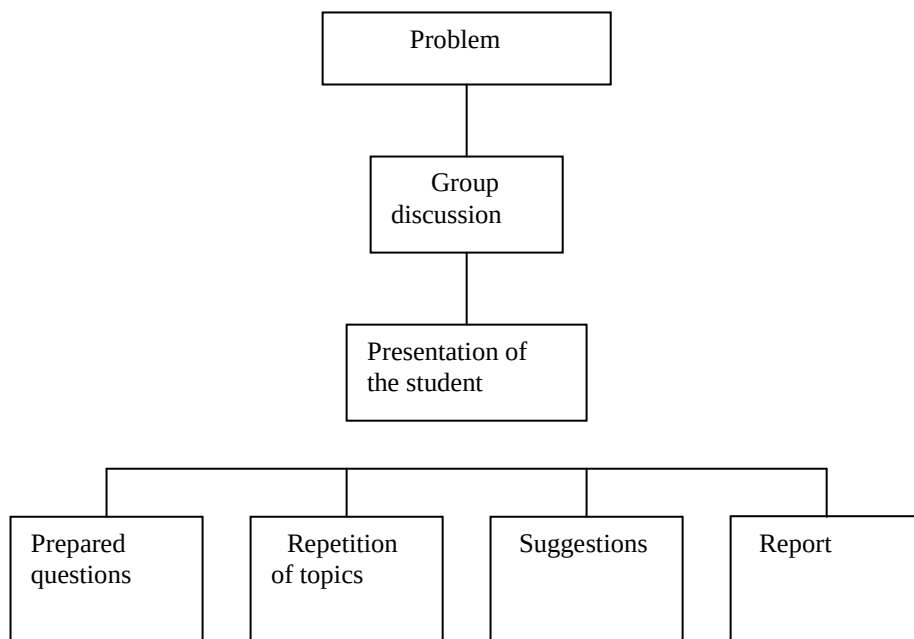
The teacher as an indirect participant in the education process is very significant for the practicing of the problem based teaching. He is one of the subjects in the teaching process, its leader, organizer and realizer. His position and role is changed with the changes in the overall education process. In the contemporary teaching, the teacher is envisioned as a cooperator and a consultant. He teaches the students in a way which helps them consciously, actively and with understanding to acquire the course material and to develop their abilities. Consequently, the role and the function of the teacher is changed in the problem based teaching as well. While in the traditional teaching, the teacher was the central figure in the teaching process, an informer, an active and dynamic subject; within the problem based teaching he radically changes his role into an assistant, initiator and organizer of the teaching process, a kind of a manager of the student activities. He has to be professionally competent and qualitative. From a pedagogy – psychology aspect this refers to the didactic-methodological characteristics, profound knowledge in the work, ability for a pedagogical approach towards the problems; from an organizational – technical preparedness it refers to the organizational and technical ability which he will transfer to the students. The personal preparedness encompasses development of some individual, primary character features like honesty, objectivity, justification, stability, life optimism, strategically oriented person, etc. The studies have shown that the students believe more in a teacher who is open, honest and kind, and they highly evaluate the teacher who is dynamic, flexible and constant. This means that the teacher should

¹ Zbornik *Problemsko učenje u nastavi*, (1984) Loznica, str.50

be didactically and personally developed, sufficiently motivated for the work, which is a significant supposition for the realization of the problem based teaching.

Another supposition for efficient problem based teaching is the text book, as one of the most common and primary teaching means. In that regard the following could be emphasized:

- there is a connection between the book and the curriculum;
- the book is written upon the study program ;
- the book is directed towards practical realization of the set aims and tasks;
- it influences retroactively upon the improvement of the syllabus and its revision and verification;
- the book is in between the student and the curriculum
- it is connected with the teaching process and as its integral part it influences the course and organization of the teaching itself;
- the tasks and questions within the book are in direct correlation for the individual work of the student.



Model1: A sample of a problem based teaching practiced in South Korea ¹.

¹Tang, lai & Tang, Developing a Context-Based PBL Model

Critical thinking and the problem based teaching

The problem solving is a special learning method, therefore it is considered as a method of learning. It is both a special form of learning and expression. It is a critical aspect of the learning, a highest form of learning which is characterized by a balance between the means, ways and methods from one side, and the solving of the tasks from the other. The problem solving is also defined as a form of efficient learning which consists of a problem, news to the situation and directed thought of the student activity towards finding new ways of solving the situation. Although there are many explanations for the process of problem solving, it can be concluded that the presence of the problem and the activity of the subject to solve it is what makes the core of the problem based teaching.

The critical thinking arises as a very important issue in present time. The approach towards the informatics era focuses on the issue for the good thinking as an important element for a success in life¹. The definition for the critical thinking changed a lot through the decades, yet is it based on:

-the possibility to analyze facts, to generate and organize ideas, to define thoughts, to make comparisons, to make conclusions, to evaluate arguments and to solve problems². Furthermore, the critical thinking is a way of thinking which involves analytical thinking and is a very conscious process which is used for interpretation and evaluation of the information³.

The critical thinking is based on the reason not the emotion, and it seeks for evidence neglecting the unknown but focusing on the best explanations for the problem. Out of this, the link of the problem based teaching with the critical thinking is very clear. Unless there are questions, some fields may never be developed and researched. In order for the thought to arise, to think and to reconsider, questions are needed which will stimulate the thought. The art of the Socratic dialogue is based on a very systematic and profound way thorough which an interest is shown for what is accepted as truth. There is a particular linkage between the Socratic dialogues as a part of the problem based teaching and the critical thinking for they share the same purpose. The critical thinking provides understanding for the subject, while the Socratic dialogue uses the possibility for

¹ Huitt W., (1992) problem solving and decision making: Consideration of individual differences using the Myers-Briggs Type Indicator. *Journal of Psychological Type*, 24, 33-44, превземено од www.edpsycinteractive.org/files/prbsmbti.html

² Tama C., (1989) Critical thinking has a place in every classroom, *Journal of Reading*, 33, 64-65

³ Hickey M., (1990) Reading and social studies : The critical connection. *Social Education*, 54, 175-179

asking questions in order to formulate the most important parts for the problem solving¹.

Another linkage of the problem based teaching and the critical thinking in reference to the teaching of the English language is in the text processing in literature when the idea of the writer, the suppositions, the hypothesis and the conclusions need to be set. In aspect of the affective field, the linkage moves to an individual thinking, developing the sense of egocentrism and socio-centrism, developing of the intellectual courage, the integrity, the confidence and the intellectual curiosity².

Some didactical aspects of the problem based teaching of the English language

The problem based teaching appoints the place of the language in the reality. During the interrogation process through which students go in order to get to the answers they need to use the language to obtain information about communication, expressing opinions, negotiation, as they would if they worked well. As they document the discussions and the decisions, consult materials, talk among themselves, represent their discoveries, they learn to listen, speak, read and write effectively. They thus develop vocabulary, learn grammar rules and forms of everyday language and apply the various systems of signs. In brief, they create an understanding of the language as it is used in the real world.

In the teaching of English language, the objectives are defined as a development of the ability of the students to be understood while expressing on the foreign language, and to develop a positive attitude towards the foreign language as well as to increase the interest for the language and the culture of the people who are the native speakers of that language³. The problem based teaching is oriented towards the objective and is an excellent means for strengthening the motivation of the students. It offers the students authentic materials and opportunities to use the language and motivation for learning, which are very important conditions for the learning of language. Many studies have shown that the problem based teaching helps the students of foreign language to develop various skills because of the possibilities for them to talk among each other and to improve some skill. The

¹ Richard P., (1995) Critical Thinking, How to Prepare Students for the Rapidly Changing Foundation for Critical Thinking

² Richard P., (1995) Critical Thinking, How to Prepare Students for the Rapidly Changing Foundation for Critical Thinking str. 123-132

³ Bloom B., Englehart M., Furst E., Hill W., Krathwol D., (1956) *Taxonomy of Educational Objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York Longmans Green

purpose of the teaching of foreign language is to teach the students to use the foreign language as a means for communication and accumulation of knowledge. In the problem based teaching of the English language a particular aspect is put on the age of the student, the language aspect, the type of verbal activities and the phases of the teaching process.

Application of forms and methods in the teaching of the English language in a function of an individual work of the student

The basic organizational forms of teaching a foreign language which could be found in the literature are: frontal, group, tandem and individual form of work.

The frontal form of work is characterized by a simultaneous work of all the students in the same learning conditions and in direct contact with the teacher. It is widely accepted for the time-saving. The work of the teacher is directed towards the class as a whole. The teacher leads the teaching, sets the objective, presents and demonstrates. In that, the weaker students are exposed to a more intensive working tempo, and the collective working discipline develops. Anyhow, the frontal form of work can hardly adjust to the individual differences between the students. The work is monotonous, and the students are passive listeners and receptors of packed knowledge. The frontal form of work in the teaching of English language does not provide conditions and possibilities for a higher student activity. As a direct teaching method it is not in the function of the students.

The main characteristic of the group work is that the students are divided into groups. The group is an organizational closed unit which has inconsistent communication contact with the teacher and it works individually on the given task. Within the group, the students work individually, but also they cooperate among them. In the group work the student is in a direct relation with the contents and the source of knowledge. The student forms working abilities by his activities and adopts on a coordination of the working activities, as well as develops initiations and individuality. The groups can be temporary and constant, and their forming can be spontaneous or inclined. They are in a function of the individual work of the student.

The work in pairs means mutual working of two students. The pairs could be formed based on a mutual interest between the students or according to the teaching situation. The work in pairs provides a strong cooperation between the students- partners, and a segregation of the functions of activities. Both students are responsible for the organization and the results. Within the work in pair, the student is in a direct contact with the course and the partner, yet he is an active subject who individually envisions and analyses his own values and mistakes. This means that the work in pairs is in function of the student individuality.

The individual form of work refers on the individual activity of every student, as every student works for himself as an individual. He learns on his own, and organizes his learning activities according to his own plan. But, the individual work is closely related to persistence. The tasks that the students is given could be either the same or different for every student, yet adjusted to their abilities. As an indirect form of teaching it enables the student to individually solve and work in order to uncover his working abilities. The individual work is a source of motivation, creativity and self-control.

The teaching methods in the English language teaching are among the primary conditions for organization of effective teaching. The specificities of the objectives, the tasks and the contents in the teaching of English go along with the application of teaching methods which are primarily directed to an individual work of the student. The teaching methods can be divided into three groups:

-verbal-textual

-demonstrative-illustrative

-methods of individual work of the student.

The first group consists of the presentation of the teacher, conversation and text analyses. Although the presentation of the teacher is still seen as important, it doesn't have to mean that it should be absolute and dominant in the teaching of the English language.

The method of conversation is characterized by a mutual participation of the teacher and the student. The conversation activates the thinking process of the student and mobilizes his knowledge. It will entirely accomplish its objective if it is applied in situations when the student has some knowledge prior to the topic.

The method of text analysis is very important for obtaining accurate knowledge. In particular, the individual work with the book is very important. Besides the book other texts could be used like individual student compositions, reports and similar, which are in a function of the individual work of the student.

It can be concluded that the basic imperative for the individual work of the student is the appropriate selection and application of the teaching methods. Therefore the selection should be made according to the teaching materials, the objective and the tasks which are adjusted to the conditions for work and the age of the students. The problem of forms and methods in the teaching of English language should primarily be solved from an aspect of the individual work of the students. Yet, it is only one part of the complex problematic in the teaching of English. The efficiency of this problem depends of the syllabus, the equipment of the school, the literature and the teacher itself. Or in brief, as Chomsky¹ indicates

¹ Chomsky N. (1959) A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior, *Readings in the Psychology of Language*, prentice Hall

in his critique to the book of Skinner “Verbal behavior” in the journal “Language” the basic characteristic of the language is its creativity. The language is not a structural habit but a type of creative category and it is based on abstract formal principles and very complex operations.

Conclusion

The need of integrating the problem based teaching within the EFL curricula is more than important. Anyhow, most of the teachers still practice it on an unplanned way. The awareness of the effects and the need of application of the problem based teaching are on a significantly lower level in our region in comparison to the countries abroad. As a conclusion, an aspect on the following should be put upon:

- higher estimation of the problem based teaching among the teaching staff through an appropriate training;
- revision of the curriculum and its modification;
- studying the attitudes and opinions of the students for the problem based teaching;
- studying the role of the teacher during the organization of the problem based teaching;
- larger supply of the libraries with an additional authentic and professional literature;
- additional equipment of the schools and the cabinets with the new technology devices;
- the role of the professional services in the schools for providing conditions for application of the problem based teaching.

Literature

- Barrows H.S, Kelson A.M (1995) *Problem Based Learning: A total approach to education*. Springfield, IL: Southern Illinois University School of medicine
- Bloom B., Englehart M., Furst E., Hill W., Krathwol D., (1956) *Taxonomy of Educational Objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York Longmans Green
- Boud D. (1985) *Problem based learning in education for the professions*. Higher Education and Development Society of Australasia- Australia
- Chomsky N. (1959) A review of B. F. Skinner’s Verbal Behavior, *Readings in the Psychology of Language*, Prentice Hall
- Hickey M., (1990) Reading and social studies: The critical connection. *Social Education*, 54, 175 – 179

- Hubson A (1973) *The natural method of language learning systematized*, Arizona Center for Educational Research and Development, College Education, University of Arizona, Tucson, Arizona
- Huitt W., (1992) problem solving and decision making: Consideration of individual differences using the Myers-Briggs Type Indicator. *Journal of Psychological Type*
- Huitt W., (1998) Critical thinking, An Overview. *Educational Psychology Interactive*, Valdosta State University
- Richard P., (1995) *Critical Thinking, How to Prepare Students for the Rapidly Changing* Foundation for Critical Thinking
- Tama C., (1989) Critical thinking has a place in every classroom, *Journal of Reading*, 33, 64 – 65.

Драгана Васиљевић*

Основна школа „Свети Сава“ Бијељина

ПРАВОПИС У НИЖИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Апстракт: У овом раду је извршена анализа правописног знања ученика петог разреда основне школе. Акцент је стављен на познавање правописа. С тим у вези, било је потребно истражити колико су наставни садржаји из правописа заступљени у програмима за основну школу, које методе и облици рада се користе у настави правописа, како се вреднују правописна знања ученика и колико су наставници и ученици мотивисани за тумачење и усвајање правописних садржаја.

Кључне ријечи: настава правописа, наставни план и програм, уџбеници, вредновање правописног знања ученика.

Увод

Настава правописа је саставни дио наставе српског језика и књижевности од другог разреда основне школе до завршног разреда средње школе. Без обзира на то што је правописна проблематика интегрисана у наставу матерњег језика у свим фазама школовања, ипак је по завршетку основног образовања култура правописне писмености код великог броја ученика на ниском нивоу. Да би се открили могући узроци таквог стања, потребно је анализирати и истраживати:

- планове и програме српског језика и књижевности за основну школу;
- методе, облике рада и наставна средства који се користе у настави правописа;
- начин вредновања знања из правописа;
- мотивисаност ученика за усвајање и тумачење језичких садржаја.

* vdrkana74@yahoo.com

У Републици Српској у од другог до петог разреда основне школе, према прописаном наставном плану и програму, седмично има пет часова српског језика, односно 180 часова годишње. Наставне јединице у уџбенику у оквиру правописа прате наставни план и програм. Све наставне јединице су добро објашњене, што омогућава ученицима да лакше усвоје ново градиво.

У овом раду показаћемо све наставним планом и програмом предвиђене садржаје везане за правопис, као и његову обраду у уџбеницима за основну школу. Резултати истраживања спроведени међу ученицима петог разреда Основне школе “Свети Сава“ из Бијељине ће показати које садржаје из правописа ученици добро познају, а код којих праве пропусте.

На основу тога ћемо закључити којим садржајима у настави треба посветити посебну пажњу како бисмо их приближили ученицима на методички најприкладнији начин.

Да би ученици добро савладали правопис морамо поставити јасан циљ, али и задатке који из њега произилазе, а све се то прописује наставним планом и програмом. Осим циљева и задатака наставни план и програм прописује и садржаје који ће се изучавати у сваком разреду. Наставни план и програм треба у потпуности да прате садржаји уџбеника и приручника. Њиховом анализом ћемо утврдити да ли је испуњен тај услов.

Не треба дозволити да савремени начин комуницирања однесе у заборав оно што су учени људи годинама и деценијама стварали ради свих нас, наш језик и наш правопис. Важно је да правилно говоримо, а исто тако и да пишемо, придржавајући се неких основних правила правописа српског језика. Она нису тешка и компликована, а онда када их усвојимо, читав живот ћемо правилно писати.

У школи, на факултету, или на радном мјесту, свуда је подједнако важно како ћемо нешто написати, да ли великим или малим словом или састављено или растављено. То је оно основно чему нас правопис учи, јер он представља скуп општих, важећих правила једног језика људи који знају како се правилно пише, посједују лијепо и вриједно знање, због кога ће и сами на себе бити поносни.

Предмет истраживања

Учење језика је врло важно зато што добро познавање језика омогућује ученику да савлада друге предмете, али и упозна појаве и ствари око себе. Методе и наставни садржаји представљају важне елементе од којих се креће у учењу српског језика. Кроз наставне садржаје који су смјештени у наставном

плану и програму и тако распоређени кроз школску годину, протежу се и циљеви наставе српског језика.

У стварању наставног плана и програма води се рачуна и о свим начелима наставе српског језика која су, такође, уткана у наставни план и програм у сваком од разреда основне школе. Како ученици савладају садржаје правописа, како користе те садржаје, разумију ли њихову практичну примјену, потребно је провјерити тестовима и задацима које са својим учитељима раде на часовима српског језика и из којих се формира оцјена из предмета.

Често се може примијетити како дјеца не савладају све садржаје брзином која се пред њих поставља и како не владају садржајима довољно добро колико се од њих у одређеном узрасту тражи. Како од другог разреда креће учење правописа, важно је учити темељно и добро од самог почетка како би надоградња била лакша и успјешнија.

Предмет истраживања у овом раду био би увид у уџбеничку и методичку литературу о правопису и правописним вјежбама, затим провјера ученичког знања из правописа српског језика и стварање предуслове за ваљану наставу правописа и унапређење правописног знања ученика.

Циљ и сврха истраживања

Ученици у млађем школском узрасту треба да овладају садржајима правописа који се односе на познавање писања имена, презимена и надимака људи, писање великог почетног слова на почетку реченице, писање великог почетног слова у именима насељених мјеста, улица, планина, ријека, брда, празника, наслова књига и часописа, затим писање знакова интерпункције. Чињеница је да дјеца теоретски овладају тим садржајима (науче правила писања), али их практично не знају у потпуности и у свакој ситуацији примијенити. У складу са тим формулисани су циљеви истраживања:

7. Истражити познавање писања великог почетног слова у писању имена људи, градова, назива књига, улица и тргова;
8. Истражити познавање писања управног говора;
9. Истражити познавање писања интерпункцијских знакова на крају реченице: упитника, узвичника и тачке

Тakoђе, циљ истраживања био би да се утврде потешкоће које се јављају код ученика при усвајању правописних правила.

Хипотеза

Претпоставља се да су добро припремљене правописне вјежбе, које се реализују у млађим разредима основне школе, најбољи начин да се правописна правила науче, провјере и уочени недостаци уклоне. У складу са циљевима поставља се хипотеза да већина ученика, иако познаје теоретска правописна правила о писању великог и малог слова у именима људи, градова, села, улица, назива књига и часописа, затим знакова интерпункције, као и ријечце НЕ уз именице, глаголе и придјеве, у практичној примјени (конкретни задаци) не примјењују стечена правописна знања.

Метода истраживања

Статистички узорак – испитаници

Узорак испитаника чине ученици два одјељења петих разреда. Укупно је тестирано 40 ученика. Истраживање је обављено у мају мјесецу у Основној школи „Свети Сава“ у Бијељини.

Инструменти истраживања

У истраживању је кориштен један инструмент, а то је тест знања ученика. Тест се састојао од 9 питања и састављен је тако да га сваки просјечан ученик петог разреда може ријешити у току једног школског часа. Задаци су били различитог типа: да се прецртају погрешно написане ријечи, затим да се препише погрешно написан текст водећи рачуна о великом слову и знацима интерпункције, да се раставе ријечи на слоге, правилно употреби управни говор и пишу називи улица и тргова (тест је дат у прилогу).

Резултати истраживања

Истраживање је обављено у Основној школи „Свети Сава“ у Бијељини у два одјељења петих разреда. Укупно је тестирано 40 ученика. Циљ овог истраживања је био да се оцијени ниво знања из правописа. У ту сврху је састављен тест тако да је праћен наставни план и програм и кориштен школски уџбеник. Тест се састојао од 9 питања. Ученици су добили потребна упутства за рад. Питања су била различитог типа (да се правилно препише текст, прецртају погрешно написане ријечи, реченицу из неуправног говора пребаце у управни...).

Први задатак

У првом задатку требало је да ученици правилно препишу текст и ставе одговарајуће знаке интерпункције. Акценат је био на великом слову.

ријеч	тачни одг.	нетачни одг.	%
ОШ “Вук Караџић“	27	17	57,5%
Србија	40	-	100%
Црна Гора	36	4	90
Сарајево	40	-	100%
Брчко	40	-	100%
„Ђурђевак“	30	10	75%
Улица Светог Саве	29	11	72,5%
Трг слободе	34	6	85%
Ана	40	-	100%
„Алиса у земљи чуда“	39	1	97,5%
Луис Керол	37	3	92,5%
„Јежева кућица“	39	1	97,5%
Бранко Ћопић	31	9	77,5%

Табела бр. 1

На основу добијених резултата датих у Табели бр. 1, може се закључити да је 88,07% ученика тачно урадило први задатак, а 11,93% направило грешке. Највише се гријешило у писању назива школе.

Други задатак

У другом задатку ученицима је дато да прецртају погрешно написане ријечи. Од понуђених ријечи неправилно су биле написане следеће ријечи:

ријеч	Тачни одг.	Нетачни одг.	%
кајиш	40	-	100%
авијон	39	1	97,5%
дјете	39	1	97,5%
пјесак	23	17	57,5%
видијо	40	-	100

Табела бр. 2

Тачне одговоре постигло је њих 90,5%, док је њих 9,5% направило грешке.

Трећи задатак

У трећем задатку ребало је да ученици исправе погрешно написану ријечцу НЕ уз именице, глаголе и придеје.

ријеч	тачни одг.	Нетачни одг.	%
не зна	36	4	90%
не разумије	37	3	92,5%
непријатан	37	3	92,5%
неразуман	35	5	87,5%

Табела бр. 3

На основу ових резултата можемо закључити да је тачне одговоре постигло њих 90,62%, а 9,38% је направило грешке.

Четврти задатак

У четвртм задатку требало је дату реченицу из неуправног претворити у управни говор. Овај задатак, од укупног узорка 40 ученика, тачно је урадило 36 ученика или 90%, а 4 ученика или њих 10% је урадило погрешно.

Пети задатак

У овом задатку требало је ријечи подијелити на слоге. Од понуђених ријечи биле су:

ријеч	тачни одг.	нетачни одг.	%
ваљати	40	-	100%
лопта	35	5	87,5%
преносити	39	1	97,5%

Табела бр. 4

На основу резултата у Табели бр. 4 може се закључити да је 95% петог задатка урађено.

Шести задатак

У овом задатку ребало је да ученица препишу исправно називе улица.

ријеч	тачни одг.	нетачни одг.	%
Улица краља Александра	30	10	75%
Балканска улица	35	5	87,5%
Његошева улица	39	1	97,5%

Табела бр. 5

На основу ових резултата можемо закључити да је 86,66% шестог задатка урађено.

Седми задатак

У седмом задатку ученицима је дато да од понуђених ријечи подвуку оне ријечи које су исправно написане.

ријеч	тачни одг.	нетачни одг.	%
ухо	37	3	92,5%
који	26	14	65%
одмах	37	3	92,5%

Табела бр. 6

Седми задатак је тачно урадило 83,33% ученика.

Осми задатак

У осмом задатку ребало је да ученици на крају реченице додају одговарајући интерпункцијски знак. Дате су четири реченице.

реченице	тачни одг.	нетачни одг.	%
Ах, што ме боли глава!	27	13	67,5%
Врати ми моју књигу!	39	1	97,5%
Чија је ово торба?	40	-	100%
Био сам код дједа на селу.	40	-	100%

Табела бр. 7

На основу ових резултата можемо закључити да је 91,25% осмог задатка урађено.

Девети задатак

У деветом задатку ученицима је задато да на сва три облика управног говора ставе знаке интерпункције.

Што се тиче првог облика управног говора, свих 40 ученика је урадило тачно. Други облик управног говора урадило је тачно 38 ученика или 95%, а 2 ученика или 5% је погријешило. Трећи облик управног говора је изгледа ученицима и најтежи. Тачно је урадило 30 ученика или 75%, а 10 ученика или 25% је погријешило.

На основу ових резултата можемо закључити да је 90% ученика тачно урадило девети задатак.

Увид у писмене задатке

У досадашњем раду, све што је наведено, био је само извод из наставног плана и програма, уџбеника за основну школу, правописа и приручника. Како би се увидио практичан начин изучавања правописа у нижим разредима, приступљено је истраживачком раду у петом разреду основне школе.

Питања за тест узета су из наставних јединица које се налазе у плану и програму из правописа за пети разред. Наравно питања нису могла обухватити све наставне јединице (списак наставних јединица дат је у поглављу Правопис у наставном плану и програму за пети разред). Изабране су оне у којима ученици чешће праве грешке. У тесту је било девет питања.

Од укупно 40 тестираних ученика ниједан ученик није урадио тест без грешке. Ученици су највише гријешили у сљедећим примјерима:

13. У првом задатку ученици су највише гријешили у писању назива школе (Основна школа „Вук Караџић“), гдје су прву ријеч писали малим словом. Погрешно је урадило 17 ученика или 57,5%.
14. У другом задатку, гдје је требало да ученици прецртају погрешно написане ријечи, чак 17 ученика или 57,5% је за ријеч *пјесак* сматрало да је тачно написана. Ријечи *кајиш* и *видијо* су сви ученици прецртали. Међутим, правилно написану ријеч *видио* је прецртало чак 20 ученика или 50%.
15. Што се тиче назива улица у шестом задатку, ученици су највише гријешили у писању улице *Улица краља Александра*, гдје је погријешило 10 ученика или 24,5%. Већина тих ученика је титулу писала великим словом.
16. У седмом задатку требало је да ученици подвуку исправно написане ријечи. Чак 14 ученика или 35% је за ријеч *који* сматрало да је то погрешно написана ријеч.
17. Што се тиче осмог задатка гдје је требало ставити знаке интерпункције, највише ученика је погријешило у првој реченици. Прва реченица је гласила: *Ах, што ме боли зуб!* Чак 13 ученика или 32,5% је на крају те реченице ставило тачку.

Најбоље је урађен трећи задатак (90% тачних одговора), гдје је у примјерима требало исправити погрешно написану ријечцу НЕ.

На основу свега може се закључити да и наставник у неким случајевима треба више пажње посветити обради одређеног градива, мада су ученици ти који треба да обнављају градиво, без обзира да ли ће им бити потребно на почетку или крају школске године. У цијелости гледано, ученици су показали добро знање, мада то они могу и боље.

Закључак

Наставни план је конкретан са јасно истакнутим циљевима учења. У наставном плану су дати очекивани исходи који на одређени начин представљају смјернице за наставнике о томе какви треба да буду резултати учења. Сматрамо да ученици које користе ученици имају добро објашњење наставне јединице са много одговарајућих примјера, али има недовољан број задатака за вјежбу. Дакле, тих задатака би требало бити више у учбенику.

Ученици се могу мотивисати за усвајање правописне норме примјеном погодних илустрација које на сликовит начин показују језичке појаве. Илустрације могу бити на табли, на плакату или у уџбенику. Најбоље их је користити за увјежбавање, примјену и обнављање правописног градива. Јачање мотивације за језик постиже се на више начина: јачањем мотивације за читање књига, вербалном мотивацијом, давањем подстицајних задатака, развијањем потребе за савлађивање сложених и тешких задатака, давањем задатак који пружају задовољство, развијањем самосвијести о љепоти властитог језика и потреби његовог очувања. Језик је тако шаролик и загонетан да не може бити незанимљив. Радозналост ученика је моћна покретачка снага развоја која води ка креативној настави.

У настави треба поштовати дидактички принцип свјесне активности ученика. Ученик може да учи активно ако прошета један дан градом и забиљежи грешке у натписима на установама, предузећима, продавницама, робним кућама, називима улица и тргова. На часу правописа ученици могу да изложе своја запажања и упореде искуства, класификују и дефинишу правописна рјешења. Ученици се могу мотивисати за усвајање правописне норме примјеном погодних илустрација које на сликовит начин показују језичке појаве. Илустрације могу бити на табли, на плакати или уџбенику. Најбоље их је користити за увјежбавање, примјену и обнављање правописног градива.

На основу изнијете анализе процентног рачуна, посматрано у цјелокупном узорку, може се констатовати да је тест тачно урадило 88,44% ученика, док је 11,56% ученика погријешило. Потребна је константна провјера. Иако су ученици показали добро знање, на тесту у писању често гријеше.

Ученици ће бити мотивисани када осјете радост од постигнутог успјеха. Зато наставник треба да истиче добре резултате. Такође треба да покаже ученицима своју наклоност, повјерење и одобравање, јер они знају одлично да осјете колико их наставник воли и колико му је стало да стекну добро знање. Зато и наставник треба да буде добро мотивисан за рад. Ученици осјећају када је наставник заинтересован за рад. Пред незаинтересованим, нестрпљивим и мрзовољним наставником ученик нема ни жеље ни воље за ангажовањем.

Наставник треба водити рачуна о начину рада ученика. То је јако велики проблем, који наставник као добар методичар може ријешити, али постепено. Битно је да од самог почетка указује ученицима на правилан начин учења, а они ће то постепено усвојити, што ће омогућити да добро савладају градиво из правописа, односно оствариће се задати циљ.

Литература

- Брборић, В. (2011): *Правопис и школа*, Друштво за српски језик и књижевност Србије, Београд.
- Брборић, В. (2010): *Прилози језичком и књижевном образовању*, Београд.
- Видовић, Р. (1969): *Како не ваља – како ваља писати*, Знање, Загреб.
- Дешић, М. (1998): *Правопис српског језика*: Приручник за школе, треће допуњено издање, Нијанса, Земун.
- Ђаковић, П., Ђаковић, Ј. (2011): *Радна свеска за почетно читање за други разред основне школе*; Завод за уџбенике и наставна средства, Источно Сарајево.
- Ђаковић, П., Милатовић, В., Савић, Б. (2012): *Наставни листови из српског језика за трећи разред основне школе*; Завод за уџбенике и наставна средства, Источно Сарајево.
- Илић, П. (2006): *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*, Змај, Нови Сад.
- Ковачевић, М., Тешановић, Д. (2009): *Српски језик и култура изражавања за пети разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Источно Сарајево.
- Лекић, Ђ. (1999): *Методика разредне наставе*, Нова Просвета, Београд
- Милатовић, В., Савић, Б. (2002): *Од ријечи до реченице за трећи разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Источно Сарајево.
- Милатовић, В., Савић, Б. (2008): *Говорим и пишем за четврти разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Источно Сарајево.
- Николић, М. (1992): *Методика наставе српског језика и књижевности*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Наставни план и програм за основну школу* (2002): Завод за уџбенике и наставна средства, Источно Сарајево.
- Пешикан, М., Јерковић, Ј., Пижурица, Ј., (2011): *Правопис српског језика*, Матица српска, Нови Сад.
- Пољак, В. (1990): *Дидактика*, Школска књига, Загреб.
- Савић, Б., Ђаковић, П., Милатовић, В. (2007): *Наставни листови из српског језика за четврти разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Источно Сарајево.
- Савић, Б., Ђаковић, П., Милатовић, В. (2009): *Наставни листови из српског језика за пети разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Источно Сарајево.

- Смиљковић, С., Милинковић, М. (2008): *Методика наставе српског језика и књижевности*, Учитељски факултет у Врању и Учитељски факултет у Ужицу, Врање.
- Телебак, М. (1998): *Говоримо српски – с лакоћом до језичке културе*, Нови глас, Бања Лука.

Dragana Vasiljević

SPELLING IN LOWER GRADES OF ELEMENTARY SCHOOLS

Summary

This paper deals with the analysis of spelling knowledge of fifth grade students. In this regard, it has been necessary to investigate how much the teaching content on spelling is represented in elementary school curriculum, which methods and forms of activities are used in teaching spelling, how to evaluate spelling knowledge of students and how much teachers and students are motivated for the interpretation and adoption of spelling.

Key words: orthographical knowledge, curriculum, books, evaluation of orthographical knowledge of students

УДК 371.3:811.163.41`35
DOI 10.7251/NSK1414013M
Стручни рад

Маја Митрашевић*

Основна школа „Свети Сава“ Бијељина

ПРАВОПИСНЕ ВЈЕЖБЕ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

***Апстракт:** Приликом израде рада анализиран је наставни план и програм, конкретно садржаји из правописа, писање правописних вјежби и садржаји који су заступљени у уџбеницима и приручницима за млађе разреде основне школе. У овом раду ће бити анализирани наставни програми од другог до петог разреда основне школе, везани за наставно подручје језик, односно правопис. Такође је истражено како се вреднују правописна знања ученика.*

***Кључне ријечи:** настава правописа, наставни план и програм, правописне вјежбе, нижи разреди основне школе*

Увод

Правопис или ортографија (грч. ortho-исправно, и грч. graphos-писмо) је скуп општих, важећих правила писање неког језика. Писање уз непоштовање неког од тих правила се назива правописном грешком.

Данашњи правопис српског књижевног језика и његова рјешења јесу, у правом смислу, резултат правописне еволуције код Срба од 1818. године и Вуковог *Српског рјечника*. Тај еволутивни ток је имао мањих измјена, али не и великих правописних преокрета.

Српски језик један је од темељних наставних предмета у школама. Програм Српског језика богат је језичким садржајима, а план одређен бројем часова (у нижим разредима основне школе од другог до петог према Наставном плану и програму (НПП) 5 часова недељно)).

С обзиром на то да је српски језик уједно и матерњи језик, служи као комуникацијска основа за друге наставне предмете. Програмом је обухваћено 6 наставних подручја (језик, књижевност, читање, лектира, култура изражавања, филм). Скоро највећи број часова отпада на поучавање језика (граматика, ортоепија, правопис).

Настава правописа повезана је са наставом граматике и с наставом књижевности. Правопис спада у писмено изражавање, а због повезаности са

*mitrasevic.m@live.com

граматиком припада и методици језика у ужем смислу те тако спаја наставу граматике с наставом писменог и усменог изражавања.

НПП треба да прати у потпуности садржаје уџбеника и приручника. Такође, да би ученици добро савладали правопис морамо поставити јасан циљ, али и задатке који из њега произилазе, а све се то прописује одговарајућим наставним планом и програмом. Анализом НПП ћемо утврдити да ли је испуњен тај услов. Упутства која се дају у програму веома су корисна за наставника, али нису довољна. Да би настава правописа била успјешна, потребно је упознати се знатно шире са бројним проблемима наставе правописа. Прије свега, наставник мора добро да познаје правопис српског језика. Треба да су му јасни основни принципи на којима је правопис заснован.

Циљ изучавања наставе правописа у млађим разредима основне школе је постепено упознавање са правилима правописа.

Задатак наставе правописа је савладавање српске правописне норме, спознаја функције правописа и разликовање правописних и осталих језичких чињеница.

Задачи наставе правописа у млађим разредима основне школе:

- Наставник треба да припреми одговарајуће текстове;
- На различитим примјерима, вјежбама, диктату, самодиктату провјерава ученичко знање;
- Треба да оспособи ученике да у писаним радовима правилно примјењује правописне норме и уочавају и исправљају правописне грешке;
- Усмјери ученике да на одговарајућем тексту препознају погрешно написане ријечи и да исправе грешке;
- Писменим путем провјери ниво усвојености правописних норми.

Да би се постигао жељени циљ, веома је важно да се наставник користи задацима који су наведени.

Правописно градиво распоређује се у све распореде основне школе с тежиштем на практичним вјежбама гдје је захтјев савремене методике да наставник излаже краће а да ученике подстакне на активно учешће у стицању нових знања. Настава правописа мора бити у складу са ученичким могућностима и потребама.

Предмет истраживања

Учење српског језика је веома важно јер добро познавање језика омогућује учење других предмета и упознавање ствари око себе. Методе и начини проучавања постављају се као важна средства јер уз помоћ њих дјеца савладавају почетне препреке у учењу језика. Такође, наставни садржаји представљају важне елементе од којих се креће у учењу српског језика. Кроз наставне садржаје протежу се и циљеви наставе српског језика: васпитни, образовни и функционални. Како ученици савладају садржаје српског језика, како користе те садржаје, разумију ли њихову практичну примјену потребно је провјерити тестовима које са својим учитељима раде на часовима српског језика и из којих се формира оцјена из предмета. Како с првим разредом почиње учење језика, важно је учити темељно и добро од самог почетка како би надоградња била лакша и успјешнија.

Циљ истраживања

Циљ овог истраживања је утврдити с којим се тешкоћама ученици суочавају приликом израде правописних вјежби.

Хипотеза истраживања

Претпоставља се да ученици познају правописна правила али примјеном у пракси чине грешке, јер су највеће тешкоће у савлађивању правописа разлика између говора и писања.

Метода истраживања

Статистички узорак – испитаници

Узорак испитаника чине ученици два одјељења петих разреда Основне школе „Свети Сава“ из Бијељине. Истраживање је обављено у мају мјесецу на узорку од 46 ученика.

Инструмент истраживања

Као инструмент истраживања кориштен је тест у истраживању. У тесту се налазило десет питања различитог типа. Ученици је дато да подвуку неправилно написане ријечи, правилно препишу текст водећи рачуна о великом слову и знаковима интерпункције, правилно употребе управни говор и пишу ријечу НЕ.

Тест је рађен један школски час тј. 45 минута. Сви ученици су урадили све задатке. Након статистичке обраде добијени подаци ће потврдити или оповргнути постављену хипотезу.

Резултати истраживања

Питања за тест су састављена по узору на правописне вјежбе које се налазе у уџбеницима за пети разред. Нису обухваћене баш све наставне јединице из теме правописа. Изабране су оне правописне вјежбе у којима ученици чешће праве грешке. Такође, водили смо рачуна да ученици имају само познате задатке, оне које су учили у складу са постојећим наставним планом и програмом. Тест је прилагођен школским захтјевима и усклађен са наставним планом и програмом.

Први задатак

У првом задатку требало је да ученици правилно препишу текст и ставе интерпункцијске знаке. Један ученик није ставио знакове интерпункције у читавом тексту а тиме и велико слово на почетку реченице, али тамо гдје је требало ставити велико слово код назива улица, школа, градова и назива књига тачно је урадио.

	Т	Н	%
Стефан	46	/	100
Улица Николе Тесле	42	4	91,3
Филип	46	/	100
Вука Караџића улици	46	/	100
Студентски трг	42	4	91,3
Грк	42	4	91,3
бањалучани	45	1	97,8
зворничани	45	1	97,8
београђани	45	1	97,8
Атина	45	1	97,8
Бранко Ћопић	46	/	100
Орлови рано лете	46	/	100

Табела бр. 1

На основу резултата, први задатак је тачно урађен у проценту од 97,31%.

Други задатак

У другом задатку требало је да ученици исправе погрешно употријебљену ријечцу НЕ.

	Т	Н	%
не схватам	40	6	87
не памти	40	6	97
несвјестан	42	4	91,3
неправда	45	1	97,8

Табела бр. 2

Други задатак је тачно урадило 90,88% ученика.

Трећи задатак

У трећем задатку је требало неуправни говор претворити у управни говор. Овај задатак је урадило мање од половине ученика, 43,5%.

Четврти задатак

У четвртном задатку требало је да ученици заокруже погрешно написане ријечи.

	T	H	%
радијо	45	1	97,8
камијон	46	/	100
цвјет	29	17	63
свјег	39	7	84,8
вијолина	43	3	93,5

Табела бр. 3

Четврти задатак је тачно урадило 87,8% ученика.

Пети задатак

У петом задатку ученицима је дато да напишу пуним ријечима скраћенице.

	T	H	%
госпођа	45	1	97,8
такозвани	34	12	73,9
На примјер	30	16	65,2

Табела бр. 4.

Проценат тачно урађеног петог задатка је 79,3%.

Шести задатак

У овом задатку требало је да ученици правилно напишу називе следећих улица.

	T	H	%
Улица Бранка Радичевића	46	/	100
Мајевичка улица	46	/	100
Улица краља Петра	30	16	25,2

Табела бр. 5

Овај задатак је тачно урадило 75% ученика.

Седми задатак

Од ученика се у овом задатку тражило да ставе одговарајући знак интерпункције на крају реченице. У седмом задатку проценат тачних одговора је био 91,3 %.

Осми задатак

У осмом задатку требало је да ученици прецртају погрешно написане ријечи. Ријечи које је требало прецртати су: хрђа, хрвање, фала и оћу.

	Т	Н	%
хрђа	44	2	95,7
хрвање	42	4	91,3
фала	45	1	97,8
оћу	41	5	89,1

Табела бр. 6

Овај задатак је тачно урадило 93,47% ученика.

Девети задатак

У овом задатку је требало правилно преписати реченице у којој је синтагму *Основна школа* и назив школе такође требало написати правилно. Забијежен је висок проценат тачних одговора, и то 93,47 %.

Десети задатак

У десетом задатку је требало написати скраћеницу од синтагме *Основна школа*. Проценат тачних одговора је 73,91 %. Најчешћа грешка је била писање скраћенице са тачкама (О.Ш.) и то 10 ученика или 23,9% , а честа грешка је била и писање скраћенице (о.ш., ош) и то 2,2 % ученика.

Закључак

Знање из правописа је ученику од велике важности пошто правопис представља правила писања једног језика. Знање о правопису се из разреда у разред проширује.

Наставни план и програм је главни документ на којем се темељи настава у школи. Њега доносе органи власти у складу са политиком развоја друштва. Наставни план је школски документ у којем се одређује који ће се предмети предавати, којим редослиједом по разредима и коликим бројем часова по предмету и разреду. Затим у наставном плану су дати очекивани исходи који представљају смјерницу за наставнике о томе какви треба да буду резултати учења.

Уџбеници које ученици користе у млађим разредима основне школе имају добро објашњене наставне јединице које прате одговарајући примјери али

немају одговарајући број задатака за вјежбу. С обзиром на то, у учбеницима и приручницима треба бити више задатака на основу којих би се провјерило ученичко знање. Такође, учбеници који се користе у настави морају се ускладити са наставним планом и програмом и са стандардним правописним рјешењима, јер је недопустиво да учбеници који оспособљавају ученике језичкој и правописној правилности имају пропусте. Све наставне јединице дате у наставном плану и програму морају пратити учбеник и обратно.

Велики утицај на ученичко знање има и васпитна улога наставникове личности. Наставник утиче на ученика, јер је то суштина његове функције, али утиче и ученик на наставника, што је такође неопходно. У односу према наставнику ученик не би требало да буде у пасивној функцији. Да би постигао успјех, ученик мора да сарађује са наставником и буде активан у наставном процесу. Такође, добар наставник мора да буде, прије свега, добар професионалац, што значи добар стручњак у наставној области коју предаје, а уз то да има и добру педагошку и дидактичко-методичку културу. Ако задовољава те услове, он ће умјети да прилагоди грађу тако да је ученик може савладати. Наравно да уз све то иду и неке особине које наставник мора да има а то су: да поштује личност ученика, да је стрпљив у раду, да лијепо говори (стално уноси неке новине), да је одговоран у послу и воли свој позив, да је ведар, да је отворен за примједбе и да је самокритичан. Ученик ће, наравно, бити мотивисан за рад када га наставних похвали или када доживи успјех. Зато је подједнако битна и унутрашња и спољашња мотивација ученика.

Обављено истраживање је било увид у ученичко знање из правописа. На основу резултата изражено у процентима, ученици су најбоље урадили први задатак са 97,31%. Мало слабији резултат су показали у седмом задатку са 93,1 % а у осмом и деветом са 93,47 % ученика који су тачно урадили задатак. Најлошији резултат су показали код трећег задатка гдје је тачно урадило само 43,5 % ученика што нам говори да знатно слабије знају претварати неуправни говор у управни. Ту треба водити рачуна да се уочене грешке, које ученици направе у току правописне вјежбе, морају на вријеме исправљати и коментарисати и, што је јако битно, послужити као оријентација и ученику и наставнику за даљи рад, јер им даје повратну информацију о степену усвојености наставног садржаја. Неисправљена грешка даје за право ученику да мисли да је његов рад правописно коректан. Тамо гдје је ученичко знање најслабије наставник мора посветити више пажње, и то на часовима понављања, утврђивања и систематизације, као и на часовима провјере. То би била прилика да наставници евидентирају ученичке грешке, отклоне их и сведу на подношљив ниво.

У настави правописа потребно је умножавати гледишта на структурне и функционалне односе. Значајно је увијек ученицима постављати питања: шта, како, зашто. Правописна правила треба изучавати у односу на језик који чини уређен систем, треба уочавати узрочно-последичне везе међу језичким појавама и повезати наставу правописа са практичним животом. Савремена настава тежи ка развијању свих способности код ученика. Да би се то остварило, треба у настави правописа примјењивати проблемско-истраживачки приступ, учење путем откривања, програмирану наставу, игролику наставу и комуникативни приступ (дискутовање и размјењивање мишљења).

Да би се неко правописно правило остварило потребне су три фазе: осмишљавање правила, запамћивање правила и примјену правила у писању. Примјењивање правила проводи се тако што се ученицима дају комбиноване правописне вјежбе које их интелектуално ангажују. Такође и примјеном различитих правописних вјежби које се изводе кроз различите врсте игре, у пријатној емотивној клими, настава правописа постаће занимљивија, живља, динамичнија, чак забавнија, а апстрактни садржаји постаће конкретнији и неће се механички усвајати. За наставу правописа најважније је да се ученици оспособе за самосталну и стваралачку примјену стечених знања, јер без тога ова настава није испунила своје веома сложене задатке.

Литература

- Брборић, В. (2011): *Правопис и школа*, Друштво за српски језик и књижевност Србије, Београд.
- Брборић, В. (2010): *Правописне вјежбе у настави*, стр.107-116, у: *Прилози језичком и књижевном образовању*, Београд.
- Видовић, Р. (1969): *Како не ваља – како ваља писати*, Знање, Загреб.
- Дешић, М. (1998): *Правопис српског језика: Приручник за школе, треће допуњено издање*, Нијанса, Земун.
- Ђаковић, П., Ђаковић, Ј. (2011): *Радна свеска за почетно читање за други разред основне школе*; Завод за уџбенике и наставна средства, Источно Сарајево.
- Ђаковић, П., Милатовић, В., Савић, Б. (2012): *Наставни листови из српског језика за трећи разред основне школе*; Завод за уџбенике и наставна средства; Источно Сарајево.
- Илић, П. (2006): *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*, Змај, Нови Сад.
- Ковачевић, М., Тешановић, Д. (2009): *Српски језик и култура изражавања за пети разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Источно Сарајево

- Лекић, Ђ. (1999): *Методика разредне наставе*, Нова Просвета, Београд.
- Милатовић, В., Савић, Б. (2002): *Од ријечи до реченице за трећи разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Источно Сарајево.
- Милатовић, В., Савић, Б. (2008): *Говорим и пишем за четврти разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Источно Сарајево.
- Николић, М. (1992): *Методика наставе српског језика и књижевности*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Наставни план и програм за основну школу* (2002): Завод за уџбенике и наставна средства, Источно Сарајево.
- Пешикан, М., Јерковић, Ј., Пижурица, Ј., (2011): *Правопис српског језика*, Матица српска, Нови Сад.
- Пољак, В. (1990): *Дидактика*, Школска књига, Загреб.
- Савић, Б., Ђаковић, П., Милатовић, В. (2007): *Наставни листови из српског језика за четврти разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Источно Сарајево.
- Савић, Б., Ђаковић, П., Милатовић, В. (2009): *Наставни листови из српског језика за пети разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Источно Сарајево.
- Смиљковић, С., Милинковић, М. (2008): *Методика наставе српског језика и књижевности*, Учитељски факултет у Врању и Учитељски факултет у Ужицу, Врање.
- Телебак, М. (1998): *Говоримо српски – с лакоћом до језичке културе*, Нови глас, Бања Лука.

Маја Mitrašević

SPELLING EXERCISES IN LOWER GRADES OF ELEMENTARY SCHOOLS

Summary

The paper analysis the curriculum, especially the content of it which refers to spelling exercises and the content represented in books and teaching manuals for lower grades of elementary school. The focus will be on the language and spelling curriculum from second to fifth grade of elementary school. Also, the paper shows how the spelling knowledge of students is evaluated.

Key words: *teaching of spelling, curriculum, spelling exercises, lower elementary school grades*

Ријеч главног и одговорног уредника

Часопис *Нова школа*, по својој основној намјени, посвећен је прикупљању и промовисању савремених педагошких идеја из свијета и код нас од значаја за школу као основни ослонац система васпитања и образовања. Тематика часописа је флексибилно постављена и благовремено иновирана у складу са промјенама у свијету, тако да одговара ауторима у погледу слободе избора тема и интердисциплинарног приступа у стручним и научним радовима.

Осим савремене теорије и праксе основне школе, часопис се бави теоријом и праксом предшколства, прије свега новим идејама, промовисањем значаја и могућности раног учења у предшколским установама у погледу институционалног јачања подсистема предшколског васпитања и чвршћег вертикалног повезивања са основном школом, а затим и методиком предшколског васпитања и образовања.

Научни радници имају у оквиру часописа могућности да им радови буду ранжирани као и у другим међународним часописима са СЦИ листе, те на тај начин вредновани и доступни научној јавности као истински допринос промјенама у квалитету исхода теорије и праксе школског рада. Предност у избору прилога имаће оригинални научни радови који су усклађени са методолошким стандардима савременог часописа. Осим тога, часопис негује критичку оријентацију према теорији и пракси школа и предшколских установа, као и према примјени мјера у реформи образовања, у смислу одговорног избора реалних и времену примјерених концепција промјена у предшколском учењу и школским активностима.

Редакција се труди да оствари услове како би часопис био уврштен на листу научних публикација Министарства науке и технологије Републике Српске и на листу међународних часописа.

Објављивање радова

Часопис *Нова школа* налази се у првој категорији часописа у Републици Српској (Министарство науке и технологије Републике Српске) и

излази два пута годишње: у јуну и у децембру. У часопису се првенствено објављују радови изложени на научном скупу Педагошког факултета у Бијељини који се сваке године одржава почетком новембра. Информације о научном скупу доступне су на сајту Педагошког факултета у Бијељини:

www.pfbn.unssa.rs.ba

Одлука о објављивању

Одлуку о објављивању доноси уредништво узимајући у обзир мишљење рецензента. Уредништво није дужно образлагати своју одлуку. Одбијени радови не враћају се аутору.

Да би рад био упућен рецензентима мора претходно бити уређен према Упутству и лекторисан. За техничку припрему рада и лектуру одговоран је аутор.

Рад прије објављивања пролази рецензентски поступак. Два независна рецензента рецензирају пристигле радове. Уколико су обје рецензије позитивне, рад ће бити штампан.

Радови се према препорукама рецензента, а у складу са Правилником о публикавању научних публикација („Службени гласник Републике Српске“, бр. 77/10), разврставају према категоријама на научне и стручне.

Упутство ауторима за уређење текста

Један аутор може да објави само један рад у истој свесци.

Радови треба да буду достављени електронски, у прилогу – као отворени документ (Word), на адресу:

novaskolapfb@gmail.com

- 1. Дужина рукописа:** до 15 страница
- 2. Формат:** величина папира C5, фонт: Times New Roman; величина фонта: 11; размак између редова: Before: 0; After: 0; Line spacing: Single
- 3. Параграфи:** формат: Normal; први ред: увучен аутоматски (Col 1)
- 4. Језик рада и писмо:** Језик рада може бити српски и енглески, језик. За радове на српском језику обавезно писмо је ћирилица.
- 5. Име аутора:** Наводи се име(на) аутора, средње слово и презиме(на) у горњем лијевом углу. Име и презиме домаћих аутора увијек се исписује у оригиналном облику независно од језика рада.
- 6. Назив установе аутора** (афилијација): Непосредно након имена и презимена наводи се пун (званични) назив и сједиште установе у којој је аутор запослен. Функција и звање аутора се не наводе.
- 7. Контакт подаци:** Електронску адресу аутор ставља у напомену при дну прве странице чланка. Ако је аутора више, даје се само адреса једног, обично првог.

8. Наслов: Наслов треба да буде на језику рада; треба га поставити центрирано и написати великим словима, два реда испод имена аутора.

9. Сажетак (италик, 10 пт): Испод наслова на српском језику написати сажетак рада који садржи до 150 ријечи и 3 – 5 кључних ријечи.

10. Структуру истраживачких радова чине: увод, методологија, резултати, дискусија и закључак.

11. Навођење (цитирање) у тексту: Начин позивања на изворе у оквиру чланка мора бити консеквентан од почетка до краја текста. Захтијева се АПА систем цитирања.

10. Напомене (фусноте): Напомене се дају при дну стране само у случају кад подразумијевају коментарисани дио текста. Могу садржати мање важне детаље, допунска објашњења, назнаке о коришћеним изворима итд., али не могу бити замјена за цитирану литературу. [Техничке пропозиције за уређење: формат – Footnote Text; први ред – увучен аутоматски (Col 1); величина фонта – 10; нумерација – арапске цифре.]

11. Табеле, цртеже и графиконе поставити на одређено мјесто у тексту, означити их редним бројевима и насловима (табеле изнад текста, графикони и слике испод) и не закључавати их. Текст у табели 10 пт. Наслов табела, графикона, цртежа (италик, 10 пт).

12. Листа референци (литература): Цитирана литература обухвата по правилу библиографске изворе (чланке, монографије и сл.) и даје се искључиво у засебном одјелу чланка, у виду листе референци. Литература се наводи на крају рада, прије резимеа на енглеском језику.

13. Summary (италик, 10 пт): На крају рада пише се поново име(на) и презиме(на) у лијевој горњој углој а затим наслов рада и *summary* на енглеском језику.

14. Између сваког поднаслова и текста остављати један празан ред.

Адреса редакције

Педагошки факултет у Бијељини

Семберских ратара б.б.

76300 Бијељина

Република Српска

E mail: novaskolapfb@gmail.com