

САДРЖАЈ

ЕФЕКТИ ПРОГРАМИРАНОГ КИНЕЗИОЛОШКОГ ВЕЖБАЊА НА РАЗВОЈ КООРДИНАЦИЈЕ И АГИЛНОСТИ УЧЕНИКА ПЕТИХ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ	<i>Момчило Пелемиш, Небојша Митровић, Владан Пелемиш, Дајана Лалић, Даријан Ујсаси, Бојан Бјелица</i>	3
ИНОВИРАЊЕ ПОЧЕТНОГ ОПИСМЕЊАВАЊА – ПРИОРИТЕТАН ЗАДАТАК САВРЕМЕНЕ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ	<i>Перо Спасојевић</i>	18
КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА ЗА РАД СА ДАРОВИТИМ УЧЕНИЦИМА	<i>Сања Милић, Владо Симеуновић</i>	40
ДИСЛАЛИЈА – НАДОМИНАНТНИЈИ ГОВОРНИ ПОРЕМЕЋАЈ У РАНОМ ДЕТИЊСТВУ	<i>Сања Опсеница, Ана Вила</i>	52
ТИПОВИ ХИЈАСТИЧКИХ СТРУКТУРА У СТАНДАРДНОМ СРПСКОМ ЈЕЗИКУ	<i>Нина Ђеклић</i>	67
АКТИВНОСТИ МЛАДИХ У СЛОБОДНО ВРИЈЕМЕ	<i>Лидија Гочевић</i>	76
РАЗВОЈ КРЕАТИВНОГ МИШЉЕЊА ПРЕДШКОЛАЦА У ПЕТЕРБУРГУ И БЕОГРАДУ – УПОРЕДНА АНАЛИЗА	<i>Весна Јањевић Поповић, Сања Филиповић, Елена Туник</i>	93
МУЗИЧКЕ АКТИВНОСТИ У НТЦ ПРОГРАМУ И РАЗВОЈ ФИНЕ МОТОРИКЕ ДЈЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА	<i>Александра Шиндић, Дарко Ратковић, Ранко Рајовић</i>	103
ЕФИКАСНОСТ НАСТАВЕ У МЛАЂЕМ ШКОЛСКОМ УЗРАСТУ У СВЈЕТЛУ ИЗБОРА МЕТОДА И РАЗВОЈА КОМПЕТЕНЦИЈА УЧЕНИКА	<i>Влатка Спасојевић</i>	117
САВРЕМЕНИ ПРИСТУП САДРЖАЈИМА СЛУШАЊА ИНСТРУМЕНТАЛНЕ МУЗИКЕ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ	<i>Гордана Спасојевић-Стојановић</i>	135
ЕФЕКТИВНО ВРИЈЕМЕ РАДА НА ЧАСОВИМА ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА У IV РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ	<i>Драгана Васиљевић, Маја Митрашевић, Наташа Николић, Раденко Савић, Љубодрас Секулић</i>	156
СМИСАО И ИЗАЗОВИ ОБРАЗОВАЊА ЗА ДЕМОКРАТИЈУ И ЉУДСКА ПРАВА У ОСНОВНИМ ШКОЛАМА	<i>Станислав Томић</i>	169

TABLE OF CONTENTS

THE EFFECTS OF PROGRAMMED KINESIOLOGY EXERCISE ON THE DEVELOPMENT OF COORDINATION AND AGILITY STUDENTS FIFTH GRADE

... Momčilo Pelemiš, Nebojša Mitrović, Vladan Pelemiš, Dajana Lalić, Darijan Ujsasi, Bojan Bjelica

INNOVATING ELEMENTARY LITERACY -PRIORITY TASK OF MODERN PRIMARY SCHOOL ...

Pero Spasojević

COMPETENCE OF TEACHERS TO WORK WITH GIFTED STUDENTS ...

Sanja Milić, Vlado Simeunović

DISLALI – THE MOST DOMINANT SPEECH DISORDER IN EARLY CHILDHOOD

... Sanja Opsenica, Ana Vila

TYPES OF CHIASTIC STRUCTURES IN THE STANDARD SERBIAN LANGUAGE

... Nina Ćeklić

LEASURE TIMEE ACTIVITIES OF THE YOUNG ...

Lidija Gočević

MUSIC ACTIVITIES WITHIN NIKOLA TESLA CENTRE (NTC) PROGRAMME AND DEVELOPMENT OF FINE MOTOR SKILLS WITH PRESCHOOL AGE CHILDREN ...

Aleksandra Šindić, Darko Ratković, Ranko Rajović

EFFECTIVE TEACHING IN JUNIOR GRADES CONSIDERING THE CHOICE OF METHODS AND STUDENTS'COMPETENCE DEVELOPMENT ...

Vlatka Spasojević

MODERN APPROACH TO CONTENTS OF LISTENING TO INSTRUMENTAL MUSIC IN JUNIOR PRIMARY SCHOOL ...

Gordana Spasojević-Stojanović

EFFECTIVE WORKING TIME IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES IN THE FOURTH GRADE OF PRIMARY SCHOOLS ...

Dragana Vasiljević, Maja Mitrašević, Nataša Nikolić, Radenko Savić, Ljubodrag Sekulić

MEANING AND CHALLENGES OF EDUCATION FOR DEMOCRACY AND HUMAN RIGHTS IN PRIMARY SCHOOLS ...

Stanislav Tomić

UDK 796.012.1:159.9.072-053.5

DOI 10.7251/NSK1312001P

Оригинални научни рад

Момчило Пелемиш
Универзитет у Источном Сарајеву
Педагошки факултет у Бијељини

Небојша Митровић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Педагошки факултет у Бијељини

Владан Пелемиш
Универзитета у Београду
Учитељски факултет

Дајана Лалић
ОШ „Драган Лукић“, Београд

Даријан Ујсаси
МСц студент Факултет спорта и физичког васпитања Универзитета у Новом Саду

Бојан Бјелица

ЕФЕКТИ ПРОГРАМИРАНОГ КИНЕЗИОЛОШКОГ ВЕЖБАЊА НА РАЗВОЈ КООРДИНАЦИЈЕ И АГИЛНОСТИ УЧЕНИКА ПЕТИХ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

***Апстракт:** Истраживање је извршено на узорку од 62 испитаника старих 12 година, подељених на два хомогена субузорка: експерименталну групу и контролну групу. Циљ истраживања био је утврдити да ли је програмирани третман вежбања проузроковао позитивне помаке у координацији и агилности, када се неутралише утицај њихових морфолошких карактеристика на финалном мерењу. Користио се*

* nebojsakinesiolgy88@gmail.com

нацрт са нееквивалентним групама и претест-посттестом. Након деветонедељног програмираног моторичког вежбања, те након неутрализације утицаја морфолошких карактеристика са финалног мерења, разлике у моторичком простору испољене су у оба хипотетска моторичка фактора координације и агилности у корист експерименталне групе. Деветонедељни третман програмираног моторичког вежбања проузроковао је позитивне ефекте, те потврдио могућност додатног рада са децом у пубертетском узрасту на развоју координације и агилности.

Кључне речи: експериментални третман, ученици, моторичке способности

Увод

Данас, када је моторички развој деце у питању, кинезиологија као наука о посебно условљеном кретању која, између осталог, за циљ има утврђивање законитости трансформационих процеса под утицајем тог кретања (Мраковић, 1992), игра значајну улогу. У данашње вријеме се покрет и кретање човека проучава у свим његовим облицима и међусобним релацијама, као и релацијама са свим другим облицима људског постојања и деловања (Финдак, Метикош, Мраковић, Нељак, Прот, 1999). Програмирано кинезиолошко вежбање подразумева промену делова, или целог антрополошког статуса, што је у складу са теоријом интегралног развоја (Ismail & Gruber, 1971; Ismail, Kane i Kirkendall, 1976), од иницијалног преко транзитног до финалног стања. Моторичке способности су онај део опште психофизичке способности који се односи на одређени ниво развијености основних кретних латентних димензија индивидуе, које условљава успешно извршавање кретања, без обзира да ли су те способности стечене програмираним трансформационим процесом или не. С обзиром на своју сложену структуру и сложене механизме извођења моторичке способности су биле предмет испитивања многих аутора (Хофман, 1975, 1980; Нићин, 2000; Раковац и Хеимар, 2003; Пржуљ, 2007). Данас је у науци прихваћена структура моторичких способности: снага, брзина, координација, издржљивост, флексибилност, равнотежа и прецизност (Курелић, Момировић, Стојановић, Штурм, Радојевић и Вискић-Шталец, 1975; Гајић, 1985; Калајџић и Нићин, 1996).

Координација је способност детерминисана централним нервним системом, која омогућава индивидуи да организује и изведе мишићну активност и спроведе замишљено кретање. Детерминисана је генетски са 80% (Weineck, 2000; Пржуљ, 2006), урођена је особина и због тога вежбање у циљу развоја ове способности треба отпочети још у раном детињству. Данас се разликује седам координативних способности, које настају из општих карактеристика кретања у

спортским активностима као што су: реакција на одређене сигнале, прилагођавање новонасталој ситуацији, управљање покрета у сагласности са одређеним ритмом (Blumme, 1983). За развој координације од пресудног значаја је и развој нервног система. Већ од шесте године старости развој нервног система достиже 60% на укупни развој, а од 12. године скоро 90%. Преосталих 10% развоја у односу на наслеђене особине остварује се после пубертета. Ова сазнања упућују на то да се са вежбањем усмереним на развој ове моторичке способности може започети око шесте године, да би се уз поступно повећање до дванаесте године у потпуности интензивирало.

Агилност је способност брзе промене смера кретања у ограниченом простору (Гредел и сар., 1975). Може се дефинисати и као комплекс квалитета који омогућава индивидуи да реагује на стимуланс брзо и ефикасно, као способност успоравања, манипулисања реквизитима, убрзавања и промене смера кретања уз одржавање добре контроле тела (равнотеже) без смањивања брзине (Young, James & Montgomery, 2002). За развој агилности у настави физичког васпитања као и у програмираним трансформационим процесима потребно је користити ситуационе и специфичне моторичке кретне структуре (Metveev, 2000; Vomp, 2006; Дураковић, 2008). Утврђена су четири основна елемента агилности: равнотежа, координација, програмирана агилност – познати услови кретања и рандомизирана агилност – непознати услови кретања (Pearson, 2001). Компоненте од којих зависи манифестација агилности се могу и додатно проширити, те се говори и о: реакцији и препознавању ситуација, стартној позицији, стартном убрзању, важности првог корака у кретању, убрзању, контроли тела при великој брзини, сустизању и престизању противника, раду ногу, промени правца, просторном реаговању и заустављању (Gambetta, 2001). На развој агилности се не може много утицати јер је она великим процентом генетски детерминисана, унапређује се максимално интензивним кретањем и промјенама смера кретања у ограниченом простору с паузама довољним за потпуни опоравак организма (Young, 2001; Miller и сар., 2006).

Циљ истраживања био је утврдити да ли је програмирани третман вежбања проузроковао позитивне помаке у координацији и агилности код ученика основне школе, хронолошке доби 12 година (-/+ 6 месеци).

Метод

За потребе истраживања коришћена је емпиријска и статистичка метода. Истраживање је било лонгитудиналног карактера, што значи да су спроведена два мерење (иницијално и финално) на узорку деце основне школе. Користио се нацрт из реда квази-експерименталних нацрта тј. *Нацрт са нееквивалентним групама и претест–посттестом*. Овај нацрт имао је сва обележја правог експерименталног нацрта, изузев рандомизације (случајног одабира) испитаника. Узорак испитаника за потребе рада био је изведен из популације деце основне школе узраста 12 година из Малог Зворника (Република Србија) и Доња Борина (Република Србија). Мерење моторичких способности било је извршено на узорку од 62 испитаника подељених у два субузорка: Експериментална група (Е), коју је чинило 30 испитаника мушког пола из основне школе „Бранко Радичевић“ из Малог Зворника, те контролна група (К), коју су чинила 32 испитаника из основне школе „Браћа Рибар“ из Доње Борине.

За процену моторичких способности код деце били су коришћени моторички тестови, а примењена је следећа батерија тестова:

I За процену фактора брзине појединачних покрета:

Тапинг руком (фрек.),

Тапинг ногом (фрек.).

II За процену фактора координације тела:

Полигон натрашке (0,1 s),

Координација са палицом (0,1 s),

Провлачење и прескакивање (0,1 s).

III За процену фактор флексибилности:

Дубоки претклон (0,1 cm),

Искрет палицом (0,1 cm).

IV За процену фактора агилности:

Чунасто трчање (0,1 s),

Кораци у страну (0,1 s),

Камиказе 36912 (0,1 s).

Експериментални третман био је реализован „фронталним обликом рада“ са укупно 27 термина од по 45 минута. Експериментални третман трајао је 9 недеља (три пута недељно и то понедељком, уторком и четвртком), а имао је за циљ развој координације и агилности код експерименталне групе.

Експериментални третман	Број сати
Програм модела моторичког вежбања	
1. вежбе за развој експлозивне снаге ногу	4
2. вежбе за развој агилности без реквизита	5
3. вежбе за развој агилности са реквизитом	4
4. вежбе за развој координације руку	4
5. вежбе за развој координације целог тела	5
6. вежбе за развој координације ногу	5
7. ПНФ – проприоцептивна неуромускуларна фацилитација	на крају сваког третмана
Укупно сати: 27	

Статистичка обрада података одвијала се у више фаза: У првој фази израчунати су основни дескриптивни статистици, потом је тестирана нормалност дистрибуције применом Колмогоров-Смирнов теста за контролну и експерименталну групу на иницијалном мерењу. У другој фази израчунати су основни дескриптивни статистици, након тога реализовано је тестирање нормалности дистрибуције применом Колмогоров-Смирнов теста за контролну и експерименталну групу на финалном мерењу. Завршна фаза подразумевала је израчунавање коваријансне разлике финалног мерења између експерименталне и контролне групе у моторичким способностима на мултиваријантном и униваријантном нивоу.

Резултати

У складу са методологијом кинезиолошких истраживања у простору моторичких способности приказане су табеле основних дескриптивних статистика моторичких варијабли за експерименталну и контролну групу на иницијалном мерењу, тестирана нормалност дистрибуције на иницијалном и финалном мерењу, те анализе коваријансних разлика после финалног мерења

између група испитаника (експерименталне и контролне) на мултиваријантном и униваријантном нивоу.

Табела 1. Основни дескриптивни статистици моторичких варијабли на иницијалном мерењу за експерименталну и контролну групу

Варијабла	AS	S	MIN	MAX	Sk	Kurt
Експериментална група						
Тапинг руком (<i>фрек.</i>)	25,70	2,85	22	32	,706	-,257
Тапинг ногом (<i>фрек.</i>)	19,66	2,29	15	25	-,074	,002
Полигон натрашке (<i>сек.</i>)	13,11	2,57	8,12	20,63	,719	1,400
Координација са палицом (<i>сек.</i>)	8,53	2,30	6,15	13,25	,891	-,578
Провлачење и прескакивање (<i>сек.</i>)	14,19	2,94	10,15	20,18	,846	-,378
Дубоки претклон (<i>ст</i>)	21,63	6,40	10,00	32,00	-,260	-,824
Искрет палицом (<i>ст</i>)	69,61	15,88	40,00	92,50	-,256	-,993
Чунасто трчање (<i>сек.</i>)	23,53	2,19	19,06	27,54	-,368	-,329
Кораци у страну (<i>сек.</i>)	9,02	0,88	7,50	10,57	,132	-,909
Камиказе 36912 (<i>сек.</i>)	16,72	1,42	13,50	19,30	-,034	-,223
Контролна група						
Тапинг руком (<i>фрек.</i>)	26,93	4,75	18	37	,367	-,310
Тапинг ногом (<i>фрек.</i>)	19,78	2,53	14	27	,135	1,437
Полигон натрашке (<i>сек.</i>)	14,03	3,26	9,12	23,30	,865	,917
Координација са палицом (<i>сек.</i>)	8,09	2,22	5,31	15,23	1,247	1,870
Провлачење и прескакивање (<i>сек.</i>)	16,39	3,44	11,02	24,03	,217	-,789
Дубоки претклон (<i>ст</i>)	22,59	7,15	9,00	35,00	-,208	-,917
Искрет палицом (<i>ст</i>)	74,62	11,57	47,00	92,00	-,611	-,053
Чунасто трчање (<i>сек.</i>)	23,49	2,24	19,99	28,64	,370	-,278
Кораци у страну (<i>сек.</i>)	8,96	0,89	7,45	10,30	-,198	-1,15
Камиказе 36912 (<i>сек.</i>)	17,30	1,85	12,90	20,40	-,399	-,307

Легенда: AS – аритметичка средина; S – стандардна девијација; MIN – минимални забележени резултат мерења; MAX – максимални забележени резултат мерења; Sk – скјунист (нагнутост дистрибуције резултата); Kurt – куртосис (издуженост дистрибуције резултата).

Када се анализирају резултати приказани у Табели 1 о основним дескриптивним статистицима моторичких варијабли на иницијалном мерењу за експерименталну групу, а на основу мера централне тенденције, те мера варијабилности и облика дистрибуције, констатује се да све моторичке варијабле имају добру дистрибуцију података. Све вредности стандардних девијација могуће је сврстати три пута у њихове аритметичке средине. Ниједна скјунична и куртична вредност не прелази дозвољене границе, те се може констатовати да је субузорок експерименталне групе веома хомоген у дистрибуцији података. На основу приказаних резултата основних дескриптивних статистика моторичких варијабли на иницијалном мерењу за контролну групу, можемо, такође, констатовати да нема битних одступања. Извесна позитивна асиметрија дистрибуције јавља се у варијабли *Координација са палицом*, што говори о груписању резултата у зони нижих вредности и тежини овог моторичког теста за овај субузорок. Такође, куртична вредност изражава благо повећано распршење резултата око аритметичке средине и чини дистрибуцију у овој варијабли благо платикуртичном. Слична платикуртичност дистрибуције се може констатовати и код варијабле *Тапинг ногом*. С обзиром да њихове вредности не прелазе дозвољене коефицијенте, може се констатовати да је субузорок контролне групе у моторичким способностима нешто лошији (није иста хомогеност дистрибуције података) у односу на експерименталну групу на иницијалном мерењу.

Табела 2. Нормалност дистрибуције тестирана Колмогоров-Смирнов тестом моторичких варијабли експерименталне и контролне групе на иницијалном мерењу

Варијабла	мерењу					
	Експериментална група			Контролна група		
	KS	p	MEA	KS	p	MEA
Тапинг руком (<i>фрек.</i>)	,896	,399	,164	,541	,932	,096
Тапинг ногом (<i>фрек.</i>)	,681	,742	,124	,725	,670	,128

Полигон натрашке (сек.)	1,044	,226	,191	,686	,734	,121
Координација са палицом (сек.)	1,101	,177	,201	1,080	,194	,191
Провлачење и прескакивање (сек.)	1,061	,211	,194	,459	,984	,081
Дубоки претклон (см)	,550	,922	,100	,495	,967	,088
Искрет палицом (см)	,688	,731	126	,939	,341	,166
Чунасто трчање (сек.)	,601	,863	,110	,532	,940	,094
Кораци у страну (сек.)	,552	,920	,101	,694	,721	,123
Камиказе 36912 (сек.)	,674	,754	,123	,510	,957	,090

Легенда: К-S – Колмогоров-Смирнов Z коефицијент; p – ниво статистичке значајности Колмогоров- Смирнов Z коефицијента; MEА – максимална екстремна разлика између добијене и очекиване дистрибуције.

На основу вредности резултата који су приказани у Табели 2 о нормалности дистрибуције моторичких варијабли експерименталне групе, такође се може констатовати да не постоје статистички значајна одступања добијене дистрибуције од теоријске. И код моторичких варијабли су коефицијенти К-С теста већи у односу на максимално екстремно одступање и нису статистички значајни, што оправдава коришћење параметријских статистичких метода обраде података за моторичке варијабле.

Вредности резултата о нормалности дистрибуције моторичких варијабли контролне групе, говоре у прилог непостојања статистички значајних одступања добијене дистрибуције од теоријске, с обзиром да су коефицијенти К-С теста већи у односу на максимално екстремно одступање и нису статистички значајни.

Табела 3. Основни дескриптивни статистици моторичких варијабли на финалном мерењу за експерименталну групу

Варијабла	AS	S	MIN	MAX	Sk	Kurt
Експериментална група						
Тапинг руком (фрек.)	25,93	2,89	22	32	,662	-,238
Тапинг ногом (фрек.)	19,86	2,27	15	25	-,203	,233
Полигон натрашке (сек.)	12,42	2,05	8,42	16,24	-,153	-,409
Координација са палицом (сек.)	7,93	1,44	6,15	11,25	,719	-,328

Провлачење прескакивање (сек.)	и	13,22	2,14	10,15	20,18	1,482	2,850
Дубоки претклон (ст)		22,00	6,23	10,00	32,00	-,333	-,901
Искрет палицом (ст)		69,80	15,94	40,00	93,00	-,268	-,970
Чунасто трчање (сек.)		22,96	2,19	18,06	27,54	-,248	,044
Кораци у страну (сек.)		8,58	0,623	7,48	9,89	,284	-,045
Камиказе 36912 (сек.)		16,15	1,43	13,50	19,30	,616	,036
Контролна група							
Тапинг руком (фрек.)		27,03	4,58	18	37	,342	-,230
Тапинг ногом (фрек.)		20,00	2,48	14	27	-,054	1,733
Полигон натрашке (сек.)		13,96	3,18	9,12	23,30	,825	,994
Кординација са палицом (сек.)		8,07	2,07	5,31	14,23	1,018	1,009
Провлачење прескакивање (сек.)	и	16,29	3,47	10,81	24,03	,198	-,741
Дубоки претклон (ст)		22,71	7,01	11,00	35,00	-,171	-,983
Искрет палицом (ст)		74,78	11,56	47,00	92,00	-,625	-,003
Чунасто трчање (сек.)		23,99	2,13	19,99	28,64	,077	-,407
Кораци у страну (сек.)		9,20	1,04	7,45	11,23	-,049	-,679
Камиказе 36912 (сек.)		17,75	2,01	12,90	20,90	-,472	-,459

Легенда: AS – аритметичка средина; S – стандардна девијација; MIN – минимални забележени резултат мерења; MAX – максимални забележени резултат мерења; Sk – скјуност (нагнутост дистрибуције резултата); Kurt – куртосис (издуженост дистрибуције резултата).

Када су у питању резултати моторичких варијабли експерименталне групе са финалног мерења, приказани у Табели 3, може се констатовати да је субузорок експерименталне групе изразио хомогеност у готово свим моторичким варијаблама. На основу мера облика дистрибуције, извесна одступања су присутна у варијабли за процену координације (*Провлачење и прескакивање*). Извесна позитивна асиметрија указује на груписање резултата мерења у зони нижих вредности, што говори о тежини овог моторичког теста. Јавља се и блага платикуртична дистрибуција тј. распршење резултата око аритметичке средине. Ови коефицијенти не прелазе дозвољене вредности те се могу сматрати задовољавајућим. У будућим истраживањима било би можда пожељније користити или стандардизоване тестове или урадити метријске карактеристике моторичких тестова пре примене тестова.

На основу резултат о основним дескриптивним статистицима моторичких варијабли на финалном мерењу за контролну групу, може се приметити извесно одступање у варијабли за процену координације (*Координација с палицом*). Блага позитивна асиметрија може да укаже на тежину теста, али је чудно да нема одступања у осталим варијаблама за процену координације. Вероватно је редовна настава физичког васпитања, садржећи програм вежби за развој координације у свом наставном плану, допринела оваквим резултатима. Такође је могуће да је експериментална група акценат ставила на различитим вежбама за развој координације у односу на контролну.

Табела 4. Нормалност дистрибуције тестирана Колмогоров-Смирнов тестом моторичких варијабли експерименталне и контролне групе са финалног мерења

Варијабла	Експериментална група			Контролна група		
	KS	p	MEA	KS	p	MEA
Тапинг руком (<i>фрек.</i>)	,863	,446	,157	,614	,846	,108
Тапинг ногом (<i>фрек.</i>)	,829	,498	,151	,884	,415	,156
Полигон натрашке (<i>сек.</i>)	,710	,695	,130	,637	,812	,113
Координација са палицом (<i>сек.</i>)	,748	,630	,137	,902	,389	,160
Провлачење и прескакивање (<i>сек.</i>)	,828	,499	,151	,520	,950	,092
Дубоки претклон (<i>ст</i>)	,647	,797	,118	,587	,882	,104
Искрет палицом (<i>ст</i>)	,667	,766	,122	,918	,368	,162
Чунасто трчање (<i>сек.</i>)	,972	,301	,177	,548	,952	,097
Кораци у страну (<i>сек.</i>)	,467	,981	,085	,580	,889	,103
Камиказе 36912 (<i>сек.</i>)	,905	,386	,165	,713	,689	,126

Легенда: K-S – Колмогоров-Смирнов Z коефицијент; p – ниво статистичке значајности Колмогоров – Смирнов Z коефицијента; MEA – максимална екстремна разлика између добијене и очекиване дистрибуције.

На основу вредности резултата који су приказани у Табели 4 о нормалности дистрибуције моторичких варијабли експерименталне групе са финалног мерења, може се констатовати да не постоје статистички значајна одступања добијене дистрибуције од теоријске.

Резултати о нормалности дистрибуције моторичких варијабли контролне групе са финалног мерења, такође, говоре у прилог непостојања статистички значајних одступања добијене дистрибуције од теоријске, те се параметријске статистичке методе обраде података могу несметано користити.

Табела 5. Коваријансне разлике финалног мерења између експерименталне и контролне групе у моторичким способностима на мултиваријантном и униваријантном нивоу

Варијабле	f	p
Тапинг руком (<i>фрек.</i>)	0,838	0,364
Тапинг ногом (<i>фрек.</i>)	0,656	0,422
Полигон натрашке (<i>сек.</i>)	8,237	0,006
Координација са палицом (<i>сек.</i>)	0,214	0,645
Провлачење и прескакивање (<i>сек.</i>)	22,395	0,000
Дубоки претклон (<i>см</i>)	0,087	0,770
Искрет палицом (<i>см</i>)	3,522	0,066
Чунасто трчање (<i>сек.</i>)	10,569	0,002
Кораци у страну (<i>сек.</i>)	2,673	0,108
Камиказе 36912 (<i>сек.</i>)	11,002	0,002

F=5,881 ; P=**0,000**

Легенда: F – вредност мултиваријатног Wilks'ovog F теста; P – статистичка значајност мултиваријатног Wilks'ovog F теста; f – вредност f односа за униваријантни тест; p – статистичка значајност униваријатног f теста.

У Табели 5 приказани су резултати анализе коваријансе између експерименталне и контролне групе на мултиваријантном и униваријантном нивоу, након неутрализације утицаја њихових морфолошких карактеристика са финалног мерења. На основу вредности мултиваријатног Wilks'ovog F теста и његове сигнификантности, констатује се да постоји статистички значајна

разлика у целокупном тестираном моторичком простору. Разлике су испољене у варијаблама за процену координације: *Полигон натрашке* и *Провлачење и поскакивање*, те у варијаблама за процену агилности (брзе промене правца кретања): *Чунасто трчање* и *Камиказе 3-6-9-12* у корист експерименталне групе. То се може утврдити и инспекцијом њихових коригованих аритметичких средина приказаних у табелама дескриптивне статистике. Очигледно је да је деветонедељни програм моторичког вежбања, проузроковао позитивне помаке у простору координације и агилности за експерименталну групу.

Закључак

Резултати истраживања указују да је експериментални третман моторичког вежбања на овом узорку испитаника проузроковао позитивне помаке у простору координације и агилности. Ови резултати поклапају се са онима које су добили (Tso i Wong, 2002; Бадрић, 2010; Трајковски-Вишић, Зебић и Хрвој, 2010; Билић, Блажевић и Ширић, 2007) у сличном истраживању.

На основу података добијених након примене деветонедељног програмираног моторичког вежбања на финалном мерењу, види се да су у моторичким способностима утврђене статистички значајне разлике у целокупном простору, а појединачне разлике испољене су у варијаблама за процену координације: *Полигон натрашке* и *Провлачење и поскакивање* у корист експерименталне групе. Појединачне разлике, такође, су испољене и у варијаблама за процену агилности: *Чунасто трчање* и *Камиказе 3-6-9-12* у корист експерименталне групе. Чињеница да у пубертету (11 – 14 год.) долази до наглих физиолошких и физичких промена, где деца у кратком периоду нагло нарасту, а контролна група није била подвргнута експерименталном третману, засигурно је ослабила њихове координацијске способности, али и управљање локомоторним апаратом.

Аутори овог рада, стога, препоручују кинезиолозима, тренерима који раде са овом специфичном популацијом деце, првенствено рад на побољшању свих видова координације, учењу што разноврснијих кретања и положаја чиме ће се у значајној мери повећати фонд моторичких знања и умећа и омогућити каснији оптималан развој свих осталих моторичких способности.

Литература

- Badrić, M. (2010). *Utjecaj programiranog treninga na promjene u motoričkim sposobnostima učenika uključenih u rad školskog športskog društva*. 19. ljetnja škola kineziologa Republike Hrvatske.
- Bilić, Ž., Blažević, S. i Širić, V. (2007). Promjene motoričkih značajki dječaka uzrasta 7 godina u različitim procesima transformacija kao temelj za uključivanje u sportske škole. *Acta Kinesiologica 1*, 38 – 43.
- Blumme, D. D. (1983). Karakteristike koordinativnih sposobnosti i mogućnosti njihovih stvaranja u procesu treninga. *Savremeni trening*, br. 2, 17 – 27.
- Bompa, T. (1999). *Periodization: Theory and methodology of training*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duraković, M. (2008). Kinotropologija. *Biološki aspekti tjelesnog vežbanja*. Zagreb: Kineziološki fakultet.
- Findak, V., Metikoš, D., Mraković, M., Neljak, B., Prot, F. (1999). *Primjenjena kineziologija u školstvu*. Motorička znanja. Zagreb: Fakultet za fizičku kulturu Sveučilišta u Zagrebu.
- Gajić, M. (1985). *Osnovi motorike čoveka*. Novi Sad: Fakultet fizičke kulture.
- Guyton. A. C. (1973). *Medicinska fiziologija*. Zagreb-Beograd: Medicinska knjiga.
- Gambetta, V., Winckler, G. (2001). *Sport Specific Speed*. Gambetta Sports Training Systems, Sarasota, FL.
- Gredelj, M., Metikoš, D., Hošek, A., Momirović, K. (1975). Model hijerarhijske strukture motoričkih sposobnosti (rezultati dobijeni primenom jednog neoklasičnog postupka za procenu latentnih dimenzija). *Kineziologija 5*, (1-2), 7 – 82.
- Hofman, E. (1975). *Kanoničke relacije motoričkih sposobnosti i brzine i frekvencije jednostavnih pokreta*. Magistarski rad. Zagreb: Fakultet fizičke kulture.
- Hofman, E. (1980). Kanoničke relacije antropometrijskih mera i testova za procenu brzine. *Kineziologija*, br. 3.
- Ismail, A.H. (1976). Povezanost između kognitivnih, motoričkih i konativnih karakteristika. *Kineziologija*, 6 (1-2), 47 – 57.
- Ismail, A. H., Gruber, J. J. (1971). *Integrated development – Motor aptitude and intellectual performance*. Columbus: Charles E. Merrill Books, INC.

-
- Kalajdžić, J., Nićin, Đ. A. (1996). Podela učenica od 11 – 12 godina po biološkom kriterijumu – značajna za razvoj motoričkih sposobnosti. u: *Kongres antropologa Jugoslavije (35), Bar, 29-31.05, Zbornik referata, str. 81 – 85.*
- Kurelić, N., Momirović, K., Stojanović, M., Radojević, Ž. i Viskić-Štalec, N. (1975). *Struktura i razvoj morfoloških i motoričkih dimenzija omladine.* Beograd: Institut za naučna istraživanja Fakulteta za fizičko vaspitanje Univerziteta u Beogradu.
- Matveev, L. (2000). *Osnovi sportivnoj trenirovki.* Moskva: FIS.
- Miller, M. G., Herniman, J. J., Ricard, M. D., Cheatham, C. C., Michael, T. J. (2006). The effects of a 6-week training program on agility. *Journal of Sports Science and Medicine*, 5: 459 – 465.
- Mraković, M. (1992): *Uvod u sistematsku kineziologiju.* Zagreb: Fakultet za fizičku kulturu.
- Nićin, Đ. (2000). *Antropomotorika.* Novi Sad: Fakultet fizičke kulture.
- Pearson, A. (2001). *Speed, agility and quickness for soccer.* London: A & C Black.
- Pržulj, D. (2006). *Antropomotorika.* Istočno Sarajevo: Fakultet fizičke kulture.
- Pržulj, D. (2007). Efekti kondicione pripreme za razvoj motoričkih sposobnosti mladih. *Sport i zdravlje.*
- Pržulj, D. (2007). *Kondiciona priprema sportista.* Istočno Sarajevo: Fakultet fizičke kulture.
- Rakovac, M. i Heimar, S. (2003). *Uticaj kondicijske pripreme tipa jakosti i snage na živčani i mišićni sustav sportaša, 2 dio Kondicijska priprema sportaša.* Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu. 180 – 184.
- Tso G., Wong P. (2002). Fitness camp for obese chil dren. *Promotion i Education*, 9: 44.
- Trajkovski-Višić, B., Zebić, O. i Hrvoj, Z. (2010). Utjecaj kineziološkog programa na poboljšanje eksplozivne snage i agilnosti u četverogodišnjaka. 8. *godišnja međunarodna konferencija, Kondicijska priprema sportaša.* 477 – 480.
- Weineck, J. (2000). *Optimales Fussballtraining.* Nurnberg: Spitta-Veri.
- Young, W. B., James, R. & Montgomery, I. (2002). Is muscle power related to running speed with changes of direction? *The Journal of Sport Medicine and Physical Fitness*, 42 (3). 282–288.

Young, W. B., McDowell, M. H., Scarlett, B. J. (2001). Specificity of sprint and agility training methods. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 15(3). 315 – 319.

Momčilo Pelemiš, Nebojša Mitrović, Vladan Pelemiš, Dajana Lalić, Darijan Ujsasi, Bojan Bjelica

THE EFFECTS OF PROGRAMMED KINESIOLOGY EXERCISE ON THE DEVELOPMENT OF COORDINATION AND AGILITY STUDENTS FIFTH GRADE

Summary

The research was conducted on a sample of 62 subjects aged 12 years, divided into two homogeneous sub-samples: the experimental group (30 boys from Mali Zvornik, Republic of Serbia) and control group (32 boys from Donja Borina, Republic of Serbia). The aim of this research was to determine whether the programmed exercise treatment caused positive changes in coordination and agility, when the impact of their morphological characteristics at the final measurement is neutralized. Used to the draft with unequivalent groups and pretest - posttest was used. After the nine-week programmed motoric exercise, the differences in the motoric space, after neutralizing the impact of the morphological characteristics of the final measurement, were manifested in both hypothetical motoric factors of coordination and agility in favor of the experimental group. The nine-week treatment of the programmed motoric exercise caused positive effects, and confirmed the possibility of additional work with children in the puberty age in developing coordination and agility.

Key words: experimental treatment, students, motor abilities.

УДК 37.014.22(497.6 Бијељина): 371.3

DOI 10.7251/NSK1312002S

Оригинални научни рад

Перо Спасојевић*

Универзитет у Источном Сарајеву

Педагошки факултет у Бијељини

ИНОВИРАЊЕ ПОЧЕТНОГ ОПИСМЕЊАВАЊА – ПРИОРИТЕТАН ЗАДАТАК САВРЕМЕНЕ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Апстракт: Почетно писмењавање одувјек је, па и у новим условима, један од најбитнијих изазова школске праксе у млађем школском узрасту, поготово у условима протежирања наслијеђених поступака какав је монографски, односно аналитичко-синтетичке методе, са „букваром” као неизбјежним, најважнијим симболом старе школе. То се као проблем посебно заоштрава поласком шестогодишњака у први разред, јер они у школу доносе веома различита искуства и мотиве, пред једном су од пресудних животних прекретница, у којој, прије свега, треба да „заvole школу и учење” као цјеложивотну оријентацију. Једна од метода учења читања и писања, највише цијењених у свијету, је метода познатог руског психолога Д. Б. Ељкоњина, прихваћена у више земаља, за коју је аутор добио свјетско признање – „Reading Hall of Honor”. Било је логично претпоставити да ће добре резултате показати и код нас, с обзиром на то да је српска ћирилица писмо у којем је један глас увијек представљен једним словом (графемом). У нашој школској пракси вршена је провјера ове претпоставке 2009. године у оквиру једног пројекта¹ на Педагошком

* spero@teol.net

¹ Ријеч је о пројекту Педагошког факултета у Бијељини „Могућности унапређивања раног писмењавања” који је финансирало Министарство за науку и технологију Републике Српске, у јесен 2009. године, а чији су резултати до сада мало публиковани и коришћени. Одговорности носилаца Пројекта су биле да се поднесе стручни извјештај, што је и учињено, иако стручна јавност није информисана о резултатима на довољно квалитетан начин, нити је било покушаја иновирања праксе на основама овог истраживања. Тек током 2013. налази истраживања су уграђени у уџбеник за ученике „Прва књига” и посебну монографију истих аутора посвећену методици рада у млађем школском узрасту.

факултету у Бијељини. Претпоставка се показала исправном, захваљујући методи о којој је ријеч постигнути су бољи резултати од осталих метода и учитељи су је оцијенили врло позитивно. Рјеђе су биле и тешкоће на које дјеца наилазе у процесу описмењавања, што значи и да је олакшана и инклузија у разред који су похађала.

Кључне ријечи: описмењавање, Ељкоњинова метода, шестогодишњаци

Уводна дискусија

При поласку у школу, међу највећа огрешења школе, нажалост, можемо убројати ријетко поштовање искуства и актуелних знања са којима дијете полази у школу, занемаривање индивидуалних разлика, и присиљавање дјеце да учествују у нечему што већ добро познају или ономе чему нису дорасла. И једно и друго може дјеловати на „успјешан старт” или, у супротном, може донијети низ фрустрација и тешкоћа, може активирати и учинити тежим мноштво адаптационих тешкоћа које прате полазак у школу и низ потенцијалних поремећаја у развоју при поласку у школу. Занимљиво је да скоро свако одјељење првака прати појава тешкоћа у почетном описмењавању, које су се могле превенирати бољим избором методе, далеко озбиљнијим уважавањем јасних разлика у индивидуалним могућностима и искуствима са којима су дјеца пошла у школу. За дјецу са тешкоћама у развоју, без обзира на њихово поријекло, лош избор методе отежава и инклузију, посебно када им је тешко утврдити узрок. Када се говори о узроцима поремећаја насталих при поласку у школу, најчешће се заборавља на методу коју учитељ примјењује приликом описмењавања. Чак се често негирају одговорности средине за продуковање страха и несигурности код дјеце (од стране породице и школе) као развојних поремећаја, иако је сасвим разумљиво да различите методе могу носити у себи различите ефекте, зависно од тога колико их је учитељ успјешно примијенио и колико одговарају сваком конкретном дјетету. Штавише, према Програму прве тријаде, замишљено је да се усавршавање читања настави и у другом разреду, што је усмјерено више на функционално мишљење и служење текстом као извором сазнања, при чему је сасвим оправдано користити комплексни поступак који не протежира аналитичко-синтетичку методу, већ „глобално читање”, засновано на цјеловитости говора, читања и мишљења.

Умјесто релаксирања учења у почетном разреду, дошло је до претјераног „убрзавања” у смјеру формалне школске писмености, па чак и до неоснованих незадовољстава укључујући и стручну јавност. У једном стручном извјештају² су изречене квалификације о исходима који су у потпуној супротности са концепцијом програма, на које „ангазоване стручњаке” није неопходно упозоравати, ако се већ баве експертизама о проблемима школе. У овом извјештају исходи су схваћени искључиво као „завршни циљеви” учења, што их доводи у исту равн са традиционалним циљевима и задацима наставног рада, не допушта се да они могу бити остварени на различитим нивоима и битно различитим модалитетима постигнућа ученика који свједоче о учењу и развоју, па је оправдано питање како се тиме могу ускладити захтјеви процеса са индивидуалним могућностима ученика. Нажалост, стручна јавност никада није имала прилику да отворено разговара о налазима у овом извјештају, који је неким својим површним оцјенама посијао много недоречених и конфузних (претјерано песимистичких) процјена о „катастрофичном стању” у нашим школама, иако има и врло квалитетних запажања која заслужују посебну пажњу. Чак и да је све истинито у овом извјештају, указивање на „рђаве наставне програме”, личи више на „маглу” којом се прикрива много озбиљнија криза школе а суштински се сугерише само „још једна реформа програма”. Проблем је што ниједна досадашња програмска реформа није озбиљно евалуирана, што су наставни програми и даље остали само полигон за лична мишљења и уско стручне преокупације, или, што није ријеткост, међупредметну прерасподјелу фонда времена који је потребан у неком разреду. То говори да смо далеко од идеја о интеграцији свих школских дејстава и њиховог смјера ка изградњи личности у којој је и формативни процес образовања, стицања знања и изградње компетенција за нову доб, који је, руку на срце, „огрезао у формализму”, робовању знању и дидактичком

² Стручни извјештај Комисије о квалитету и примјенљивости наставних програма у основној школи, који је наручило Министарство просвјете и културе Републике Српске, објелодањен средином 2013. године. Нису познате мјере и примјена закључака из овог извјештаја.

материјализму, устајалом и стерилном чувању и одбрани и онога што више није могуће одбрани (нпр. „униметодизам”, ауторитарни односи и клима неповјерења у школској клими, „ускраћивање” позиције „ученика актера школских активности”). Доминација дидактизованих функција и спорије иновирање и модернизација од кретања технолошког и научног развоја школе у свијету највеће су опасности за нашу школу и могу довести до све већег губљења корака с временом, те да ова институција постане маргинална у односу на мисију која јој је додијељена.

Посебна специфичност наше основне школе у односу на окружење је ранији полазак у школу (шестогодишњаци) и специфична програмска концепција заснована на холистичком приступу. Замисао о „интегрисаном курикулуму” у првом разреду је идеја да се дјеца укључе у школу што је могуће безболније и раније, што је остварљиво само ако њихов програм у значајној мјери „подсјећа на предшколски”, како би се успоставио континуитет између предшколског дјетињства као доби предодређене за искуствено учење, и школе, а типично школско учење, чему не може одолети наша школска пракса, помјери за каснији узраст, како би се дјеца постепено охрабрила за сложеније школске дужности и одговорности.

У нашој школској пракси постоји мноштво тешкоћа у развоју од значаја за процес описмењавања дјеце на почетку школовања, међу којима су нарочито важне тешкоће у развоју говора. Међу њима су најчешће развојна дислексија и дисортографија, развојна диспраксија, дисграфија, алалија, дислалија и др. које могу битно отежавати „успјешан старт у школи” па и инклузију, посебно када је тешко утврдити прави узрок (узроке) или су узроци сложене психомоторне природе. У случају комбинованих сметњи у развоју, њихов третман мора бити усмјерен на сљедеће поступке: општу реедукацију психомоторике, развој визуелно-моторне контроле, посебне вјежбе за читање и изговорање гласова или ријечи, вјежбе овладавања манипулативним простором, психотерапеутским поступцима, као што су савјетодавна рад са родитељима и учитељима ради усклађивања ставова и захтјева са могућностима и потребама дјеце, прескриптуалне форме вјежбања и диференцирања просторних односа и др. (Ераковић, 1990, стр.16 – 20).

Говорећи о узроцима ових и других развојних поремећаја, најчешће се заборавља на методу коју учитељ примјењује у процесу почетног описмењавања, иако је јасно да различите методе имају различите ефекте, зависно од тога колико их је учитељ успјешно примијенио и колико одговарају сваком конкретном дјетету у погледу узраста или јасно уочених и латентних тешкоћа у развоју говора. Једна од мање познатих и примјењиваних метода у нашој школској пракси је метода руског психолога Д. Б. Ељкоњина, прихваћена у више земаља, за које је аутор добио велико свјетско признање – „Reading Hall of Honor“. Суштина ове методе учења читања и писања је у указивању на неопходност и изузетан значај упознавања дјетета са гласовном структуром језика, као основом описмењавања, што, више или мање, занемарују друге методе засноване на ређању слова, слогова или ријечи, у којима се та развојна етапа прескаче, а дјеца непосредно уче да читају. Он указује на доказану психолошку чињеницу да је читалац, прије свега, усмјерен на гласовну материју језика (гласове и њихов редослијед), а тек послје на слова и њихово значење. Дијете у почетним етапама читања контролише себе колико је тачно нешто прочитало на основу гласовног састава ријечи више него на основу разумијевања прочитаног.

С обзиром на ову методичку поставку, према којој учење читања за дјецу, прије свега, подразумијева овладавање гласовном материјом језика којим говоре, у првој етапи овог учења, упоредо са гласовном анализом ријечи, треба да тече усмјеравање на гласовни систем језика. Ријеч је, као што каже Ељкоњин, могуће само написати или изговорити и са њом се не може обавити ни једна друга радња. Отуда је за писање потребна претходна гласовна анализа, с обзиром да за ту сврху не може да послужи писани текст, јер дијете не познаје слова. Захваљујући њој оно се оспособљава да чује и уочава гласове од којих су састављене ријечи које изговара, или их чује од других и, на тај начин, „доживи“ гласовну структуру језика. За ту сврху најповољнији су игравне активности у којима „гласове могу симболизирати знакови“ (нпр. кружићи или други облици различите боје, будући да дјеца лако овладају облицима и бојама).

О потреби и значају истраживања проблема раног описмењавања

Будући да је недавно покренутом реформом образовања једна од назначајнијих промјена у систему основне школе у БиХ укључивање шестогодишњака, у пракси је доста дуго (још од 2003. године) био наглашен проблем приступа и избора „начина почетног описмењавања“, који је било неопходно истражити из перспективе школске праксе, највише у погледу избора методе, будући да су наслијеђена искуства, углавном, била заснована на „монографском (букварском) поступку“ и аналитичко-синтетичкој методи, која се бави гласовном структуром језика тек у фази оспособљавања за читање, после учења или упоредо са учењем слова. Будући да Ељкоњинова метода подразумијева прво упознавање гласовне структуре језика којим дјеца говоре, за нас је то био спасоносан сигнал о могућностима за другачији приступ у односу на искуства са аналитичко-синтетичким вјежбама током тзв. „букварске наставе“. Њима се понекад постижу супротни ефекти од радозналости са којом дјеца, по правилу, крећу у школу. Једно од најлошијих искустава је „доживљај неуспјеха“ којем су дјеца изложена ако се приморавају да учествују у нечему што им није занимљиво и што је, гледано из њихове перспективе, „неважно“. Зато је у оквиру једног пројекта који је финансирало Министарство за науку и технологију Републике Српске на Педагошком факултету у Бијељини покренуто истраживање у којем је предмет било „рано описмењавање учењем лијепог, тачног и уредног читања и писања ћирилице на узрасту између пет и седам година“. У оквиру овог пројекта, акционим истраживањем у којем је примијењен једноставан експериментални нацрт, провјеравана је примјена ове методе (Ељкоњинове методе почетног описмењавања), која је пракси била доступна и раније као теоријски конструкт, али никада није била пропраћена квалитетним обучавањем учитеља, нити одговарајућим дидактичким средствима, па је у нашој школској пракси суштински потпуна новина, посебно због чињенице да је наведена метода најпримјеренија за учење ћирилице. Било је логично да се истраживање заснује на претпоставци да ће Ељкоњинова метода описмењавања показати добре резултате и код нас, нарочито имајући у виду да је српска ћирилица у свијету јединствено фонетско писмо и да за сваки глас има само један знак (графем), што значи да је језик заснован на потпуној

равнотежи између говорног и писаног облика. Тиме се у великој мјери олакшава прелазак са практичног (усменог) на симболички (писани) говор, што је једна од најтежих баријера у нашим искуствима почетног описмењавања.

Ељкоњинова метода раног и лакшег учења читања и писања, осим тога, заснована је и на једноставној идеји да дјеца овладају гласовном структуром говора на поступцима који највише одговарају њиховој природи, унутрашњим мотивима за учење, погодним за игру и активностима заснованим на игри. За разлику од тога, у другим методама се користе поступци „приморавања” дјетета или механичког вјежбања „стапања, шчитавања гласова” у цјелину, иако их дјеца прије тога нису доживјела као јединствен систем језика, анализом гласовне материје језика којим се служе. Такви поступци су доносили у пракси „много неуспјеха” у оном од чега је суштински зависило свако касније учење и, нарочито, укључивање дјеце са сметњама у развоју. Инклузија је, на тај начин, имала неке супротне ефекте од прижељкиваних само због метода које су онемогућавале „укључивање”, те много дуготрајнијих дејстава и фрустрација ученика које се односе на успјешан старт у школи уопште, прије свега, омогућавања „доживљаја успјеха”, као најпожељнијег ефекта за јачање самопоуздања и унутрашње природе мотива за школски рад. Поступак описмењавања шестогодишњака почиње, дакле, увијек анализом гласовне структуре ријечи и њеном графичком пројекцијом симболима који представљају гласове, а који су погодни за игровне поступке и подразумијевају високе мотиве за учење у правцу конкретизације ове операције на нивоу који је доступан малој дјечи и усмјеравањем на гласовни систем српског језика. Прије свега, дјеца треба да науче како да *разликују самогласнике од сугласника, да их „доживе” различито и лако препознају у говорним ситуацијама.*

Друга етапа, која се надовезује на претходну, предвиђа упознавање дјеце са словима (графемима) као симболима за гласове, односно, формирање „гласовног облика ријечи” словима (у пракси је овај прелазак са гласовног на симболички израз говора увијек најтежи методичко-методолошки проблем). Позната су врло лоша одложена дејства лошег избора поступка почетног описмењавања и много покушаја да се они промијене (монографски као дугогодишње наслеђе школске традиције, групни и комплексни). Ипак, ниједан од њих није полазио од неопходности одвојеног упознавања језика (усменог и

писаног), већ, углавном, од паралелног истовременог вјежбања „стапања гласова у цјелину на текстовима”, мање или више прилагођених развојним могућностима узраста дјеце. У овој „мукотрпној школској фази развоја”, посвећеној оспособљавању за читање, у пракси се често занемарују развојне тешкоће, због неопходности да сва дјеца брзо пређу на коришћење писаног говора, што објективно отежава инклузију, а, с друге стране, дјеца која могу брже напредовати не омогућује поступке индивидуализације, протежирају се фронтални облици описмењавања и уопште „слушалачки” и „сједилачки” вид наставе.

Поштујући ове принципе и етапе које је у методи поставио Ељкоњин, аутор овог текста је, након дугогодишњег бављења најмлађим школским узрастом и нарочито „укључивањем шестогодишњака” у систем основне школе, ангажован као експерт и руководилац Тима³ у овом Пројекту, у коаторском раду са Е. Каменовом, припремио посебно „дидактичко средство” са системом вјежби прилагођених искуствима дјеце која одрастају у нашим условима, те захтјевима интегрисаног курикулума прве тријаде у основној школи, са симболичним називом „*Азбучица*”. Систем вјежби је обухватио детаљан опис модела почетног описмењавања са упутством за учитеље и васпитаче и комплекс дидактичког материјала припремљеног за индивидуални и групни рад (радна свеска и еталони). Суштински, „Азбучица” је досљедно заснована на примјени методе Д. Б. Ељкоњина којом се промовише низ поступака којима се покрећу активности дјеце у складу са њиховим могућностима и поспјешују интересовања за слова, као што су:

- *асоцијације изгледа слова* на основу реалног изгледа објекта (нпр. чекић као слово Т);
- *уочавање елемената слова* и разлика између малог и великог слова;
- *асоцирање слова* идентификовањем гласа којим почиње нека ријеч;
- *исписивање слова у квадратиће* одговарајуће величине;

³ Тим су сачињавали: Перо Спасојевић, руководилац Пројекта–експерт, Емил Каменов, члан, експерт за област (аутори „Азбучице”), Владо Симеуновић, члан, Тамара Прибишев-Белеслин, Нина Ћеклић и Сања Милић

-
- гласовна анализа ријечи представљањем појмова сликама;
 - откривање и уписивање изостављених слова у ријечи;
 - трагање за природним облицима који подсјећају на слова;
 - исписивање слова преко „силуете” слова, симбола за глас;
 - повезивање предмета који почињу истим словом;
 - преписивање реченица;
 - уочавање слова која су исписана наопако (у огледалу);
 - допуњавање ријечи словима која су изостављена;
 - прецртавање погрешно исписаних слова;
 - комбиновање слова како би се добиле ријечи;
 - комбиновање ријечи у реченице;
 - цртање нечега чији назив почиње или се завршава задатим словом,;
 - допуњавање слова елементима који недостају;
 - укрштене ријечи;
 - разликовање самогласника од сугласника;
 - подјела ријечи на слоге;
 - рјешавање једноставних ребуса;
 - реконструисање слова од којих се састоји једна ријеч да би се добила друга;
 - трансформисање ријечи измјеном појединог слова у њој (игра - игла и сл.) погодним за „игре ријечима” и активности намијењене култури говора;
 - читање слова у огледалу;
 - разликовање великих и малих слова ћирилице;
 - уочавање редослиједа слова у ћирилици;
 - разликовање слова ћирилице од латинице;
 - уочавање истовјетних слова исписаних различитим фонтовима;
 - читање приче.

Разумије се, ови поступци су у већој мјери индивидуално оријентисани, али се очекују брижљиво укључивање одраслих и благовремена подршка. Охрабрење да се дјеца почну бавити словима (изговарање, писање и читање) не могу се наметнути као „завршни циљеви”, већ се дјеца постепено стимулишу за бављење читањем и писањем. При томе је од велике важности брижљиво поступање одраслих (учитеља и родитеља) према дјечи, праћење тока и

„свједочење о њиховим успјесима”, без испољавања било каквог страха и незадовољства, нестрпљивости и директног „упозоравања” на погрешна рјешења, признајући дјетету „право на грешку”, са намјером да се оно охрабри послје тога (усмјеравајућим дијалогом) да само уочи грешку и да је директно на радном материјалу поправи. Постоје опасности од пада интересовања за овај рад код дјеце уколико су они на било који начин „присиљавани” да освоје писање и читање. Једини услов о коме родитељи морају водити рачуна је да се вјежбе у „Азбучици” остварују редослиједом који је предвиђен, јер су у њему поштовани сви најважнији дидактички и методички принципи на којима се заснива почетно описмењавање као проблем школске праксе. У оваквом опредјељењу је много битних новина у односу на наше искуство, али је најважнији „индивидуални темпо” којим дјеца напредују, што подразумијева битно другачије услове, много прилика у којима се дјеца баве словима и читањем и при томе се ослањају једни на друге, унутар малих група или парова, размјењују, сређују и дијеле своја искуства и сазнања са другом дјецом, без обзира што се у исто вријеме не баве истим словом или словима и текстовима.

Осврт на ток и најбитније резултате истраживања

Циљ истраживања био је да се експериментално провјере предности методе Д. Б. Ељкоњина у раном описмењавању у односу на уобичајене поступке и методе, те да се освијетле теоријско-емпиријска искуства о ефикасности примјене поменуте методе раног описмењавања у првом разреду основне школе (шестогодишњаци) и старијим васпитним групама у предшколским установама на основу показаних интересовања дјеце за слова и читање, како би се дошло до сазнања о најефикаснијем методичком моделу раног описмењавања, као једног од најзначајнијих проблема школске праксе и да ли се њиме олакшава инклузија ученика са тешкоћама у развоју.

Истраживање је методолошки засновано *на једноставном експерименталном нацрту којим је метода провјеравана на пригодном узорку ученика првог разреда (152 шестогодишњака) и у двије старије вртићке групе (32 петогодишњака)* у основним школама и дјечијим вртићима у Бијељини. Контролни узорак су чинили ученици првог разреда основних

школа у Зворнику и Угљевику. Прије почетка сви учитељи на подручју Бијељине су бесплатно добили раније поменути „Азбучицу”, као средство чије штампање је омогућено из буџета Пројекта (1 000 примјерака, колико је и оријентациона величина популације шестогодишњака у овој општини), тако да је у експерименталну провјеру било укључено приближно 15% популације и да су остварени повољни услови за избор случајног узорка одјељења на којима је вршено иницијално и финално мјерење ради упоређивања са контролним узорком одјељења која нису могла користити „Азбучицу”. Сви учитељи који су користили „Азбучицу“ (њих 40) обучени су на краћем савјетовању за примјену средстава, а учитељи чија су одјељења ушла у експериментални узорак (7 учитеља) добијали су учесталију, скоро свакодневну савјетодавну помоћ и подршку од Стручног тима Пројекта и аутора „Азбучице”. Тиме су учитељи током примјене средстава ојачали своје компетенције у бављењу проблемима почетног описмењавања

Табела 1. Преглед структуре узорка испитаника у основним школама

Р.б.	Е			К
	Школа	Учитељ	Бр. уч.	К.узорак чинили су ученици 1. разреда у основним школама сусједних општина „Свети Сава” Зворник и „Алекса Шантић” Угљевик
1.	ОШ „Кнез Иво од Семберије” Бијељина (градска)		27	Укупно:150
2.	ОШ „Јован Дучић”, Бијељина (градска)		21	
3.	ОШ „Вук Караџић”, Бијељина (градска)	Маја Балорда	27	
4.	ОШ „Свети Сава”, Бијељина (градска)	Маја Митрашевић	23	
5.	ОШ „Стеван Немања”, Горњи Драгаљевац (сеоска)	Марко Крунић	9	
6.	ОШ „Доситеј Обрадовић”, Велика Обарска (сеоска)	Миланка Јовић	20	
7.	ОШ „Меша Селимовић”, Јања (сеоска)		25	
Укупно ученика у Е-узорку			152	

Табела 2. Преглед структуре узорка испитаника у вртићима

Р. бр.	Е			К
	Вртић	Васпитач	Бр. дјеце	Није било контролног узорка за предшколце
1.	Вртић „Чика Јова Змај” Бијељина	Јула Тодоровић	14	
2.	Вртић „Драган и Зоран”, Бијељина	Весна Бојић	18	
Укупно дјеце у Е узорку			32	

Легенда: Е – експериментални узорак: старије вртићке групе у локалним предшколским установама, К – контролни узорак

У иницијалном мјерењу вршено је испитивање познавања слова и нивоа читања са којим су ученици кренули у први разред уз помоћ инструмента А-ПС и А-НЧ. Том приликом је у *експерименталном узорку* установљено да при поласку у школу, крајем септембра и почетком октобра нема ученика који не познају ниједно слово, 69 ученика (45,39%) познају до 10 слова, 45 ученика (29,61%) познају више од 10 слова, док 38 (25%) познају сва слова. Ово све није изненађујуће, будући да је испитивање започето нешто касније у односу на пројектовано вријеме (умјесто на почетку школске године, почетком новембра 2009. године), због кашњења процедуре покретања Пројекта, те да се „ново школско искуство” у прва два мјесеца похађања школе могло одразити и на знања о словима и развијање способности читања. Претпоставља се да би резултати из иницијалног мјерења били свакако нешто слабији да је оно обављено, како је било предвиђено, на почетку нове школске године. Ово испитивање вршили су искључиво индивидуално посебно оспособљени сарадници на пројекту (тим асистената са Педагошког факултета).

У испитивању нивоа читања, дјеци су понуђене слике (*ауто* и *пиле*) ради уочавања говорних искустава о повезаности слике предмета и појма којим се симболизује предмет, затим способности идентификовања и артикулације гласова у гласовној структури ријечи за сликом задати појам и слова, како би могли саставити ријеч, изговорити је јасно и прочитати је уколико познају слова. Укупно 135 испитаника (88,82%) је препознало појмове *ауто*, док су

остали користили синонине, као што су *кола* и сл. Појам пиле препознало је 126 испитаника (82,89%) што се може објаснити недостајањем искуства или површним посматрањем у чему нема ништа забрињавајуће. Код 17 испитаника (11,18%) су уочене говорне тешкоће које се, углавном, односе на артикулацију гласова, иако су уочени и индикатори сложенијих говорних сметњи у развоју. У погледу нивоа читања утврђено је да 32 ученика (21,05%) могу течно прочитати састављени појам што није очекивано, 41 (26,97%) успијева да „сриче” задати појам уз подршку испитивача, а 16 ученика (10,53%) правилно шчитава ријеч. Укупно 63 испитаника (41,45%) није успјело да на било који начин прочита ријеч. Општи закључак је да је веома повољна ситуација при поласку у школу уколико приближно 1/5 ученика може да чита у овој фази укључивања у школу.

На контролном узорку, мјерењем на исти начин, нису уочене значајне разлике, уочене вриједности су више указале на сличности са експерименталним узорком што се може јасно увидјети упоређивањем података у доњој табели, чиме су заправо створени основни услови за касније процјене ефеката који се односе на дјеловање интервенишућом варијаблом, примјеном „Азбучице”.

Значајне разлике су уочене тек у **финалном мјерењу** и оне најочигледније указују на ефекте примјењене методе, што је приказано у компаративном прегледу података у доњој табели:

Табела 3. Резултати иницијалног и финалног мјерења

		И			Ф	
Експерименталне групе	Слова	Не зна слова	-	-	-	-
		Познаје до 10 слова	69	45,39%	-	-
		Познаје више слова	45	29,61%	12	8,00%
		Познаје сва слова	38	25,00%	138	92,00%
	Читање	Не чита	63	41,45%	-	-
		Сриче	41	26,97%	8	5,33%
		Шчитава	16	10,53%	6	4,00%
		Чита	32	21,05%	136	90,67%

Контролне групе	Слова	Не зна слова	6	4,00%	4	2,66%
		Познаје до 10 слова	65	43,33%	23	15,33
		Познаје више слова	35	23,33%	35	23,33%
		Познаје сва слова	44	29,34%	88	58,67%
	Читање	Не чита	58	38,67%	7	4,66%
		Сриче	43	28,66%	43	28,66
		Шчитава	15	10,00%	17	11,33%
		Чита	34	22,67%	91	60,67%

Легенда: И – иницијално мјерење, Ф – финално мјерење.

Петогодишњаци, предшколци из старијих вртићких група, примјењивали су „Азбучицу” као средство искључиво на основу својих повремених интересовања и претежно у паровима, уз помоћ васпитача. Будући да систематско описмењавање у овој доби може бити „преурањено”, иако дјеца имају прилично велики фонд слова, нагласак је био више на усавршавању говора и артикулацији гласовне стране говора и језика, а постигнути су респектабилни резултати које, с обзиром на величину узорка, треба узети са резервом. Од укупно 32 укључене дјеце, 19 је освојило више слова, успијевало је да састави ријеч на задати појам приказан сликом и да је прочита, што је 59,38% док су остали упознали више слова, али нису успијевали да саставе ријеч и да је прочитају.

Полазећи од истраживачких задатака могу се извести следећи закључци:

1. Постоје статистички значајне разлике у постигнутим резултатима у погледу познавања слова и достигнутог нивоа читања између експерименталне и контролне групе, што се може сасвим сигурно приписати примјени „нове методе” и дидактичког средства „Азбучица”, као интервенишућој варијабли. „Азбучица” је, сасвим сигурно, омогућила далеко брже и боље упознавање гласовне структуре говора, што је битно олакшало прелазак на симболички систем слова и писаних текстова као вјештине која је у раном описмењавању најважнија. Треба посебно истаћи да су контролне групе у иницијалном мјерењу биле у извјесној предности у односу на експерименталне (29,34% : 25,00% у познавању слова и 22,67% : 21,05% у читању), да би се у финалном

мјерењу тај однос значајно помјерио у корист експерименталних група (92,00% дјеце у овим групама је усвојило сва слова, за разлику од контролних група са 58,67%, читање је усвојило 90,67% у експерименталним, за разлику од контролних са 60,67%);

2. Значајне разлике остварене су и међу ученицима који су користили „Азбучицу” за чију примјену учитељи нису систематски подржавани, иако нису вршена мјерења о постигнућима ученика у раном описмењавању на остатку популације ученика првог разреда у основним школама у Бијељини, паралелно са ученицима из експерименталног узорка, како би се неутралисала евентуално штетна дејства због примјене „различитих поступака описмењавања” у истим школама. Индиректним начином, у истраживању је извршено сакупљање ставова и мишљења свих учитеља који су примјењивали „Азбучицу”, без директне подршке и без квалитетније обуке за примјену нове методе, како би се утврдило да ли постоје подударности у оствареним ефектима примјене овог средства и методе и које независне варијабле би могле дјеловати на постигнуте ефекте, између оних који су је примјењивали самостално и оних који су имали систематску подршку стручног тима Пројекта. Анкетни упитник је попуњавало 47 учитеља (7 оних који су водили ученике у експерименталном узорку и 40 оних који су самостално примјењивали „Азбучицу”).

Табела 4. Структура узорка испитаника према завршеној школи и радном искуству

Укључени/ нису укључени		Радно искуство		Завршена школа	
Укључен и	7	до 5 год.	8+2	Учитељска школа	11
Нису укључени	40	5 – 10 год.	9+1	Педагошка академија	18+4
Свега:	47	преко 10 год.	23+4	Учитељски факултет	11+3
		Свега	40+7	Свега	40+7

Напомена: У структури узорка, последије знака плус су учитељи који су радили са одјељењима у експерименталном узорку. Они су константно током трајања експеримента били ослоњени на помоћ стручног тима Пројекта.

Резултати истраживања, које је извршено у посљедњој седмици школске године, указују на извјесну конфузију и слабије компетенције учитеља у вези са проблемом почетног описмењавања, нарочито у погледу „идентификације методе”.

1. На питање: „Коју методу сада користите?” структура одговора је сљедећа:

Табела 5. Дистрибуција одговора испитаника

Методе	Е	О	%
а) Ељкоњинова метода	7	21	59,57
б) Комплексни поступак аналитичко синтетичке методе	-	16	34,04
в) Монографски поступак аналитичко синтетичке методе	-	3	6,39

Легенда: Е – експериментални узорак, О – остали који су користили „Азбучицу”

Из података је видљиво да нешто више од 1/3 свих испитаника (приближно ½ оних који нису имали директну помоћ стручњака), под утицајем средства које су користили, чак поистовјећују Ељкоњинову методу са комплексним поступком, са којим она уистину има неке сличности (аналитичко-синтетичка вјежбања прије преласка на обраду слова, док је у овој методи она директно повезана са освајањем слова; оно слиједи одмах после вјежбања и упознавања гласовне структуре ријечи, на почетку неутралним симболима; црвеним жетоном за самогласнике и црним за сугласнике). Као закључак се намеће изразита потреба да се учитељи оспособе за примјену ове методе стручним усавршавањем или током иницијалног професионалног развоја.

2. На понуђеној скали ставова о „Азбучици” као средству којим се омогућује ефикаснији рад учитеља у почетном описмењавању, структура одговора је сљедећа:

Табела 6. Дистрибуција одговора испитаника

Р. б.	Ставови	Е					О				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1.	Радни листови „Азбучице“ су до сада најбоље рјешење за описмењавање.	3	3	1	-	-	20	6	12	1	1
2.	Приликом учења, дјеца се ослањају једни на друге, користећи туђа искуства, мање радимо фронтално.	-	6	1	-	-	7	28	2	3	-
3.	Дјеца се, углавном, самостално одређују за активности редослиједом вјежби у „Азбучици“.	2	3	-	2	-	7	22	1	9	1
4.	Пружа ми се могућност да приликом примјене овог средства планирам више диференцираних активности за рад малих група.	-	7	-	-	-	10	25	1	4	-
5.	Дјеца су веома активна док користе радне листове, кад погријеше или не успијевају, траже помоћ других и подршку.	4	3	-	-	-	11	27	1	1	-
6.	У погледу темпа учења поштује се индивидуалност; свако дијете ради онда када га интересује „Азбучица“ на вјежби до које је стигло.	1	3	1	2	-	11	19	6	3	1
7.	Примјећујем да дјеца брже науче слова и почињу да читају, интересују се и за друге текстове (књиге, листове).	2	4	1	-	-	14	18	4	4	-
8.	Дјеца са лакоћом анализирају гласовну структуру ријечи, нема проблема са „превођењем“ гласова на симболе.	1	4	2	-	-	16	18	3	3	-
9.	Свеске су веома уредне; настоје да вјежбе у којима су гријешили касније поправе	2	4	1	-	-	12	22	2	4	-
10.	Индивидуални приступ у „Азбучици“ је најбоље рјешење за брзо и ефикасно описмењавање.	2	4	1	-	-	13	15	8	4	-

Легенда: Е – експериментални узорак, О – остали који су користили „Азбучицу”. Значења у скалери: 1 – У цјелости се слажем, 2 – Слажем се, 3 – Неодлучан сам, 4 – Не слажем се, 5 – Уопште се не слажем

Из предочених података може се закључити:

1. Учитељи из експерименталног дијела узорка су скоро једногласни у погледу вриједности радних листова „Азбучице” као средства и на страни су потпуне подршке (само 1 или 14,3% испитаника је „неодлучан”), док је та „резервисаност” значајно већа међу осталима (14 или 35% испитаника);

2. Уједначени су ставови о „Интеракцијским вриједностима“ овог средства и могућности ослањања на „искуствено учење” (85,7% оних који су у експерименталним одјељењима и 87,5% осталих процјењују да се „Азбучицом” смањује простор за такозвани „фронтални рад” и да су повољнији услови за индивидуализацију или рад у паровима);

3. Иако су ставови подударни, нешто је већа уздржаност учитеља о очекивањима да се дјеца, углавном, самостално определијеле за активности редослиједом вјежби у „Азбучици”, што се може објаснити углавном утицајима претходних искустава учитеља и њихових вјеровања у моћ „самосталног избора” код дјеце у овој узрасној доби (само 71,4% у експерименталним и 72,5% осталих вјерује у то), из чега се намеће закључак да још увијек у школској пракси добар дио учитеља више вјерује у „уједначен темпо напредовања” умјесто индивидуализације која се постиже редослиједом вјежби;

4. Далеко већа подршка је идеји да „Азбучица” као средство омогућује приликом планирања више диференцираних активности за рад малих група (сви испитаници – 100% из експерименталних одјељења и 87,5% из осталих);

5. Сви учитељи из експерименталних одјељења и 95% осталих су потврдили очекивања истраживача да су дјеца активнија док користе радне листове, те да у случају грешака или неуспјеха храбрије траже помоћ друге дјеце или учитеља;

6. Највећу невјерицу учитељи су изражавали према идеји да темпо учења слова треба прилагодити индивидуалности (57,1% учитеља у експерименталним, а 75% у осталим), тако да свако дијете може да ради вјежбе у „Азбучици” онда када је заинтересовано „за наставак” рада, што упућује на

закључак да је добар дио учитеља још увијек сматра да учитељ „својим планом” може наметнути темпо напредовања са очекивањима да се на нивоу одјељења он „уједначи”, водећи рачуна само о потребама одјељења, а не појединца. Изненађујућа је чињеница да ову идеју више подржавају учитељи који нису имали стручну помоћ, али се из усмених објашњења у отвореном питању наслућује да су учитељи у експерименталним одјељењима „имали највише практичних проблема” у реализовању овог захтјева, на неки начин то је реметило „процесне планове”, јер су се нека дјеца интересовала за „наставак вјежбе” више пута током једног дана. Осим тога, они су, суштински, морали фаворизовати „активности на описмењавању”, што концепцијски није било прихватљиво као идеја у тзв. „интегрисаном програму” првог разреда;

7. Као најповољнији ефекат који се може приписати самој методи је запажање да *дјеца брже науче слова и почињу да читају*, да се интересују и за друге текстове (књиге, листове), што значи да су у тај процес били укључени са „задовољством”, што се, у односу на скорашњу праксу почетног описмењавања, мора узети као евидентна предност ове методе (тезу поткрепљује 85,7% учитеља који су радили у експерименталним одјељењима и 80% осталих учитеља). Њихово једногодишње искуство у контролисаним и мање контролисаним условима (осталим учитељима „Азбучица” и краће упутство су били једина помоћ за примјену методе) су сигуран аргумент за храбрије одлучивање о промјени методе у школској пракси. У Републици Српској у 2011/2012. школској години „Азбучица” је, захваљујући овим искуствима, постала саставни дио уџбеника, симболично названог „Прва књига”, који је прописан као обавезан у примјени за рад са првим разредом;

8. Посебан значај лакшег доживљаја и анализе гласовне структуре говора уочава 71,5% испитаника-учитеља из експерименталних одјељења и 80% осталих потврђујући и хипотезу да ће ова метода олакшати „превођење” гласова у њихове симболе (слова). Разлог за опрезнији став учитеља у експерименталним одјељењима је, углавном, слабије сналажење са техничким рјешењима средства са којим се вјежба гласовна структура говорних цјелина (ријеч, реченица) које су учитељи сами произвели или импровизовали са приручним средствима на основу идеја које су им пласиране током обуке;

9. Охрабрујућа је и скоро потпуна подударност у ставовима и импресијама учитеља да су „свеске” (радни листови „Азбучице”) веома уредне, да су се дјеца у вјежбама у којима су гријешили касније враћала како би исправљали своје грешке (85,7 учитеља у експерименталним одјељењима и 85% из реда осталих учитеља);

10. На крају, у директном питању да ли је индивидуални приступ описмењавању какав се промовише „Азбучицом” најбоље рјешење за брзо и ефикасно описмењавање, 85,7% учитеља који су радили са експерименталним одјељењима је потврдило ту тезу, док је таквог мишљења 70% оних који су користили „Азбучицу” само као средство. Ова разлика у ставовима може се довести у везу са учесталијом праксом која је наслијеђена у примјени других поступака, праксом „фронталне обраде слова” и тенденције очекивања једнаких просјечних могућностима ученика, али већина је потврдила и ову тезу.

У скоро свим емпиријским чињеницама које смо навели и кратко образложили може се препознати изразита потреба за обучавањем и усавршавањем учитеља у овој области, како би се могла превазићи неповољна искуства школске праксе у вези са учењем слова и читања у млађем школском узрасту.

Да бисмо извели општи закључак о примјењиваној методи испитаницима је понуђено да компарирају своја сазнања из примјене овог средства са својим ранијим искуством. Структура одговора је сљедећа:

Табела 7. Дистрибуција одговора испитаника

	Е	%	О	%
а) Боље од свих раније коришћених, радо бих је користио.	2	28,57	17	40,43
б) Знатно боље од старих начина и средстава.	4	57,14	10	29,79
в) Не бих се више враћала/о на стара средства нипошто.	1	14,29	3	8,51
г) Слична је претходним, нема битних разлика.	-	-	8	17,02
д) Лошија је него претходна, боље је све по старом.	-	-	2	4,25

Легенда: Е – експериментална група, О – остали

Из чињеница које смо добили у одговорима испитаника евидентан је закључак да су сви учитељи који су били укључени у експериментална одјељења потврдили сва наша очекивања о предности ове методе, да су велику подршку дали и учитељи који су само имали прилику да самостално примјењују средство засновано на овој методи (75%).

Литература

- Ељкоњин, Д. Б. (1991). *Как учит детеј читат*. Москва: Знание.
Ераковић, Т. (1990). *Покажи ми па ћу знати*. Нови Сад: Дневник.
Каменов, Е. (2006). *Васпитно-образовни рад у припремној групи дечијег вртића*. Нови Сад: Драгон.
Каменов, Е. и Спасојевић, П. (2008). *Азбучица*. Бијељина: Педагошки факултет.
Каменов, Е. и Спасојевић, П. (2003). *Методика наставног рада*. Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Pero Spasojević

INNOVATING ELEMENTARY LITERACY - PRIORITY TASK OF MODERN PRIMARY SCHOOL

Summary

Elementary literacy has always been, even under the new conditions, one of the most important challenges of teaching practice in primary school children, especially in terms of favoritism of inherited methods as it is a monographic one, and of analytical and synthetic method, with the "spelling book" as inevitable, the most important symbol of old school. This as a problem becomes more acute when six year-olds start the first grade because they bring to school very different experiences and motivations, they are at one of the crucial turning points of their life in which, above all, they should "come to love school and learning" as a lifelong orientation. One of the methods of teaching reading and writing, which is the most respected in the world and for which the author received the international recognition - "Reading Hall of Honor" is a method of a well-known Russian psychologist D. B. Eljkonjin, accepted in several countries. It was logical to assume that good results would be achieved in

our country, especially considering the fact that in the Serbian Cyrillic alphabet one voice is always represented by a single letter (grapheme). In our school practice these assumptions were tested in 2009. within a project at the Teachers` Training Faculty in Bijeljina. The assumption proved to be correct due to the method already mentioned, better results than other methods were achieved and it was evaluated very positively by teachers. The difficulties children encountered in the process of writing were less frequent which means that inclusion in the class they attended was easier too.

Key words: literacy, Eljkonjinov`s method , six year old.

УДК 371.13/.14(497.6 Република Српска)

DOI 10.7251/NSK1312003M

Оригинални научни рад

Сања Милић*

Универзитет у Источном Сарајеву

Педагошки факултет у Бијељини

Владо Симеуновић

Универзитет у Источном Сарајеву

Педагошки факултет у Бијељини

КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА ЗА РАД СА ДАРОВИТИМ УЧЕНИЦИМА

***Апстракт:** Осигурање квалитетног образовања које би учинковито одговорило на нове потребе и интересе даровитих ученика обухвата и питање компетенција наставника за рад са њима. У раду смо приказали какво је стање у нашем образовном систему по питању компетенција наставног кадра у погледу сензибилитета за посебне васпитно-образовне потребе даровитих ученика и успјешности у стварању најпогоднијих услова за њихово задовољење. С тим у вези, испитали смо наставнике који већ раде у пракси колико су упућени у организацију рада са даровитим ученицима и анализирали наставне планове наставничких факултета у нашој републици. Констатовали смо да наставници у нашим школама нису похађали ниједан облик стручног усавршавања који се односи на ову тематику, као и то да ниједан наставни план наставничких факултета не садржи издвојену јединицу курса која се односи на рад са даровитим ученицима. На основу утврђеног*

* msanja@telrad.net

стања покушали смо да израдимо програм који може да послужи за развој и стицање компетенција наставника за рад са даровитим ученицима.

Кључне ријечи: компетенције наставника, даровити ученици.

Увод

Компетенцијама наставника се приступа на више различитих начина. Док их једни посматрају као динамичну комбинацију когнитивних и метакогнитивних способности, знања и разумијевања интерперсоналних, интелектуалних и практичних вјештина, као и етичких вриједности (Тунинг, 2005) други у њима виде „способности на дјелу“ (Сузић, 2002). Компетенције наставника почивају на интегративном приступу, који на индивидуалне могућности гледа као на динамичку комбинацију обиљежја која омогућавају компетентно извођење или су дио финалног производа образовног процеса (Тунинг, 2005).

Постоје многи документи који представљају основу за дефинисање компетенција („Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications“ (European Commission, 2005), „Improving the Quality of Teacher Education“ (Commission of the European Communities, 2007), „Tuning educational structures in Europe: Summary of Outcomes – Education“ (2005) , „Teacher Education in Europe: An ETUCE Policy Paper“ (European Trade Union Committee For Education, 2008), „Key Competences for Lifelong Learning – A European Reference Framework“ (The European Parliament and the Council of The European Union, 2006) i dokument „Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools“ (Commission of the European Communities, 2008)). На нашим просторима највише се ослањало на „Tuning educational structures in Europe“ који се фокусира на два различита приступа компетенцијама, разликујући генеричке и стручне (специфично-подручне, академске). Прва група компетенција представља скуп знања, вјештина и вриједности које имају широку примјену у различитим

подручјима дјелатности те омогућавају флексибилно прилагођавање захтјевима разноврсних високостручних послова. Другу групу представљају стручне компетенције и оне чине језгро студијског програма, а укључене су у сваки образовни циклус. Стручне компетенције су окосница сваког нивоа студијског програма и уско су повезане са стручним (специфичним) знањем одређене студијске области (Тунинг, 2005).

У оквиру Тунинг пројекта стручне компетенције су издвојене из области наука о образовању. Радне групе су разрадиле компетенције и исходе учења за подручје образовања учитеља и своје закључке објавила у документу „Tuning Educational Structures in Europe: Summary of Outcomes – Education“.

Те компетенције су:

1. Посвећеност потицању постигнућа и напретка ученика;
2. Компетенција у развоју и потицању стратегија учења;
3. Компетенција у савјетовању ученика и родитеља;
4. Знање из предмета и подручја које поучава;
5. Способност ефективне комуникације с појединцима и групама;
6. Способност креирања климе подстицајне за учење;
7. Способност примјене наведеног;
8. Способност ефективног управљања временом;
9. Способност анализе и самоевалуација властитог рада;
10. Свјесност о потреби континуираног професионалног развоја;
11. Способност процјене исхода учења и ученикових постигнућа;
12. Компетенција сарадничког рјешавања проблема;
13. Способност реаговања на различите потребе ученика;
14. Способност побољшања околине за поучавање и учење;
15. Способност прилагођавања курикулума специфичном контексту образовања.

Наведени документи се не баве посебно проблематиком даровитости, стога је наш основни циљ да укажемо на важност обезбјеђивања потребних знања, умијења и способности наставника за рад са даровитом дјецом. Истраживања која су проучавала улогу наставника у развоју даровитости указују на то да он има кључну улогу у развоју и испољавању даровитих потенцијала ученика.

Тако, Пасер (1992) наводи да је неприпремљеност наставника (39%) најчешћи фактори који отежава рад са даровитим. Даље, истраживања указују на то да наставници углавном опажају и оцјењују даровите ученика кроз таленат за поједине предмете (најчешће предмет који они предају). Даровитост се препознаје као когнитивна способност ученика (лако и брзо учење), док се умјетност, спорт, практичан рад, способност комуницирања, социјална интелигенција и воља углавном не посматрају као врста интелигенције (Аврамовић и Вујаћић, 2009). Да наставници имају круцијалну улогу у откривању и подстицању даровитости доказали су Џенет Тејлор (Jeanette Taylor) и њени сарадници са Универзитета у Флориди. На основу експеримента са 280 парова једнојајчаних близанаца и 526 парова двојајчаних близанаца, закључили су да наставници имају пресудну улогу код даровите дјеце. Наиме, ако се један близанац показао изузетно успјешан у разреду доброг наставника и други близанац се тако показао, док су у разреду лошег наставника та дјеца била сврстана у просјечне ученике (Taylor, 2010)

Истраживања (Dowdall & Colangelo, 1982, Emerick 1992, Peters, Grager-Loidl & Supplee 2000, Reis & McCoach 2000) показују да многа даровита дјеца не постају посебно успјешна у даљем развоју свог живота. Поставља се питање зашто је то тако. Један од одговора засигурно лежи у чињеници да се даровитост 'изгуби' већ у школским клупама јер управо наставници који имају најчешћи контакт са ученицима немају довољно развијене компетенције за суочавање са питањима даровитости и развоја способности код дјеце.

На нашим просторима не постоје програми који се на систематичан начин баве феноменом даровитости, иако су у последње вријеме створене законске претпоставке (Законом о школовању и стипендирању младих талената („Службени гласник Републике Српске“, број: 01- 974/10) и утврђена одговорност институција за ову врсту активности. Школе у Републици Српској захтијевају израду посебних планова и програма за оне ученике који не могу да савладају основне програмске садржаје, док за даровите и талентоване ученике организују искључиво додатну наставу која је у функцији такмичења, у оквиру кога се остварује промоција школа и наставника који су у њој запослени.

У овом тренутку је најважније да отпочне синергијско дјеловање свих фактора који учествују у васпитно-образовном процесу у смјеру стварања претпоставки за рјешавање питања идентификација даровите дјеце и осмишљавање програма који утичу на развијање њихових потенцијала у току дјетињства.

Методологија истраживања

Како би развој даровите дјеце постао израз унутрашњих потреба за сазнањима и одраз манифестационих интересовања најприје је потребно дефинисати компетенције наставника за рад са даровитим, које треба да описују сваког наставника, те изградити посебне програме путем којих би се те компетенције и развијале.

Циљ истраживања

Циљ истраживања је да утврди да ли наставници у нашим школама имају развијене компетенције за рад са даровитим ученицима, те да се на основу утврђеног стања дају конкретна рјешења за оспособљавање наставника у наведеној области.

Хипотезе

С обзиром на то да се образовна подршка за даровите ученике и подстицање њихових талената у нашој републици јавља прилично касно, те да су се разлике у постигнућима ученика прихватиле као реалност, али само када су у питању дјеца која заостају у развоју, постављене су сљедеће хипотезе.

Х1: Претпоставља се да се наставници у нашим школама не оспособљавају за рад са даровитим ученицима у оквиру стручног усавршавања (семинари, радионице, тренинзи, пројекти и остали облици усавршавања).

Х2: Претпоставља се да студијски програми државних наставничких факултета не садрже предмете који су посвећени овој проблематици.

Начин истраживања

Узорак за тестирање прве хипотезе истраживања чини 150 наставника који су запослени на територији Филијале запошљавања у Бијељини.

Узорак за тестирање друге хипотезе су: наставни план Педагошког факултета у Бијељини, одсека Разредне наставе, наставни план Филозофског факултета у Источном Сарајеву смјер Разредна настава и наставни план Филозофског факултета у Бањалуци – Учитељски студиј.

У овом раду ће се осим анализе садржаја користити и сервеј метод који омогућава примјену анкетног упитника са 12 питања која се односе на оспособљеност наставника за рад са даровитим ученицима. Упитник је конструисан за потребе овог истраживања.

Резултати и дискусија

На основу података добијених путем анкете која је спроведена међу наставницима разредне наставе дошло се до сљедећих резултата.

Табела 1: Оспособљеност наставника за рад са даровитим ученицима

Одговори наставника	фрек.	%
Похађао сам организовани облик образовања за рад са даровитим ученицима.	9	6
Слушао сам теоријска предавања са приказивањем примјера.	6	4
Учествовао сам у интерактивном раду и радионицама за рад са даровитим ученицима.	3	2
Редовно се, самоиницијативно, информишем о новим достигнућима у области рада са даровитим ученицима.	30	20
Информишем се о новим достигнућима у области рада са даровитим ученицима само по потреби.	78	52
Имам своје посебне технике и поступке за идентификацију даровитих ученика.	84	56
Довољно сам упознат са могућностима и изборима модела рада са даровитим ученицима	15	10
Бар један мој даровити ученик је доживио друштвену афирмацију.	12	8
Волио бих да се оспособим за рад са даровитим ученицима.	100	66
Био бих на челу неког тима који се бави развојем појединих аспеката даровитости.	48	32
Сматрам да је изузетно важно водити бригу о даровитим.	135	90
На факултету сам имао предмет који проучава проблеме и законитости наставе и учења са даровитим ученицима.	150	0

Подаци показују да већина наставника није похађала неки организовани облик оспособљавања за рад са даровитим ученицима.

Истражујући даље сазнаје се да се семинари и обуке за наставне кадрове веома ријетко организују и ако се организују, онда су то углавном теоријска предавања са приказивањем и навођењем примјера или интерактивни рад и радионице. С обзиром на то да се за подршку даровитим ријетко организују неки облици семинара, скупова, секција, радионица за оспособљавање наставника наших школа, то питање треба што прије

рјешавати, јер због неразвијене способности наставника да препозна и развија таленте код ученика сваке године наше друштво губи највредније националне ресурсе. Што се тиче заинтересованости наставника за проблематику даровитости, види се да је ту много боља ситуација. Наиме, више од двије трећине анкетираних наставника се информише о новим достигнућима у области рада са даровитим.

Овај податак сугерише чињеницу да су наставници, ипак, заинтересовани за унапређивање рада са даровитим ученицима, те, због тога, самостално проналазе информације и упутства која им помажу при организацији наставе. Наравно, наставнике треба упутити на релевантну литературу, оспособити их да корисне информације потраже на Интернету и омогућити им да се информишу о семинарима и радионицама које ће се одржавати у одређеном периоду. Да се све то не би препустило случају, те довело до неорганизације и неусклађености рада у оквиру једне школе и између школа унутар једне регије, Рензули (Renzuli, 1994) у оквиру организационих компонената свог модела предлаже да се формирају тимови за обуку и професионални развој наставног особља, директора и стручних сарадника. Уз добру организацију свих институција које се баве школством могу да се створе погодни услови за формирање тих тимова и код нас.

На основу анализе Наставних планова државних наставничких факултета у Републици Српској дошло се до податка да се ни на једном факултету не изучава засебно предмет који се бави радом са даровитом дјецом. Поједини предмети у свом програму интегришу садржаје из ове области али у недовољном обиму и дубини.

Говорећи о унапређивању универзитетске наставе Сузић (2005) наглашава да је нужно мијењати и развијати програме студија у складу са савременим потребама друштва, те подржавати професионално напредовање и стручно усавршавање наставног кадра. То значи да млади учитељи треба да стекну компетенције за рад са даровитим ученицима на факултетима на којима се и оспособљавају за овај позив, што би се могло постићи увођењем

наставног предмета који се бави проблематиком даровитости, док је за учитеље који већ раде у настави неопходно обезбиједити обуке на којима ће се они оспособљавати да код ученика препознају и његују таленте, да наставу успјешно прилагођавају даровитим ученицима, а да истовремено не занемаре просјечне и оне са тешкоћама у учењу, да успјешно регрутују ученике за додатну наставу и секције и да квалитетно организују рад у оквиру њих, те да што квалитетније припремају ученике за такмичења, изложбе, приредбе и сл.

Приједлог

Приједлог програм за јединицу курса кроз коју ће бити дефинисани исходи учења, према упутствима Тунинга.

Тема	Компетенције дате као исходи
I ПОРИЈЕКЛО И ПРИРОДА ДАРОВИТОСТИ	Наставник посједује неопходна теоријска знања о проучавању даровитости; познаје различите приступе даровитости (Рензули, Стернберг, Гање, Гарднер), тачно и прецизно користи појмове (даровитост, креативност, таленат, генијалност, интелигенција, способност), има развијену свијест о значају развоја даровитости.
II СПЕЦИФИЧНОСТИ РАЗВОЈА ДАРОВИТИХ	Наставник познаје битне карактеристике даровитих ученика; способан је да их опази и да одреди у ком виду се испољила даровитости ученика; труди се да препозна и задовољи посебне потребе даровитих.
III УТИЦАЈ СРЕДИНСКИХ ФАКТОРА НА РАЗВОЈ ДАРОВИТОСТИ	Наставник је оспособљен за обезбјеђивање услова за развој даровитости у школској средини; компетентан је да упозна породицу о значају и облицима подршке даровитости; увиђа значај и утицај средстава масовне комуникације на развој даровитости и вољан је да ради на изградњи ученичког критичког става према медијима.
IV ИДЕНТИФИКАЦИЈА ДАРОВИТИХ УЧЕНИКА	Наставник зна које су фазе и поступци у идентификацији даровитих; упознат је са начинима идентификовања даровитости код ученика на основу примјене тестова, компетентан је да процијени даровитост; увиђа значај ране идентификације даровитости.

V ОРГАНИЗАЦИЈА ПРОЦЕСА РАДА СА ДАРОВИТИМ УЧЕНИЦИМА	Наставник је упознат са различитим специфичностима рада са даровитим ученицима, те са могућностима примјене најефикаснијих модела рада из свјетске праксе. Наставник је компетентан да организује рад са даровитим ученицима; расположен је за унапређивање ове праксе.
VI САВРЕМЕНИ МОДЕЛИ РАДА СА	Наставник је способен да самостално осмишљава и креира моделе рада са даровитим ученицима као што су пројекти, радионице, активне методе, самостални истраживачки рад; отворен је за тимски рад и сарадњу.
VII АФИРМАЦИЈА ДАРОВИТОСТИ	Наставник је компетентан да се укључи или самостално организује друштвену промоцију даровитости у средини.

Реализација овог програма је неопходна како би се развијале професионалне вјештине и способности наставника и стручних сарадника за препознавање, процјену и пружање когнитивне, социјалне и емоционалне подршке категорији ученика који имају натпросјечне способности.

Закључак

Неопходно је отклонити и надокнадити све оно што је пропуштено у студијским програмима основних студија који се односе на образовање наставника, развити посебне програме за рад са даровитим ученицима на вишим циклусима њиховог професионалног образовања, те на тај начин осигурати и развити специјализоване кадрове у школама и створити мреже стручњака у нашем образовном систему који ће га учинити ефикаснијим.

Међутим, да би се уопште могло говорити о развоју компетенција путем оваквог програма потребно је разрадити система мјера и поступака којима се може пратити и мјерити ниво постигнутих компетенција

наставника. Без јасног начина вредновања програма за развој одређених компетенција нема ни добре праксе, и управо тај захтјев даје путоказ за нова истраживања.

Литература

- Аврамовић, З., Вујаћић, М. (2009). *Однос наставника према даровитим ученицима*, 9 – 10. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине. 878 – 889.
- Paser, V. (1992). *Organizacija rada sa darovitim učenicima u osnovnoj školi*. (Magistarski rad). Zrenjanin: Tehnički fakultet.
- Renzulli, J. S. (1994). *Schools for talent development: A practical plan for total school improvement*. Mansfield Center: CT, Creative Learning Press.
- Suzić, N. (2002). *Emocije i ciljevi učenika i studenata* (1. izdanje – dvojezično). Banja Luka: TT-Centar.
- Suzić, N. (2005). Interaktivna komunikacija u univerzitetskoj nastavi. U: Branković, D. i saradnici: *Inovacije u univerzitetskoj nastavi* (115–137). Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Taylor, J., Roehrig, A. D., *Soden Hensler, B., Connor, C. M., & Schatschneider, C. (2010). *Teacher quality moderates the genetic effects on early reading*. *Science*, 328, 512 – 514.

Sanja Milić, Vlado Simeunović

COMPETENCE OF TEACHERS TO WORK WITH IFTED STUDENTS

Summary

Ensuring quality education that would effectively respond to the emerging needs and interests of gifted students also includes the issue of teachers' competences to work with them. In this paper we presented the state of our education system regarding the teaching staff competences and their sensibility for particular educational needs of gifted students and success in creation of the most adequate conditions to meet those needs. In this respect, we examined teachers who are already working in profession whether they are acquainted with the organization of work with the gifted students and we analysed curriculums of the teachers' faculties in our republic. We concluded that teachers in our schools did not attend any form of professional training regarding this subject, as well as that no curriculum of the teachers' faculty contains separate course unit which refers to work with gifted students. Based on these findings, we tried to develop a program that could be used for the development and acquisition of teachers' competences for work with gifted students.

Key words: *teachers' competences, gifted students.*

UDK 81'233/.234

DOI 10.7251/NSK13120040

Оригинални научни рад

Сања Опсеница*

Универзитет у Источном Сарајеву

Педагошки факултет у Бијељини

Ана Вила

ДИСЛАЛИЈА – НАДОМИНАНТНИЈИ ГОВОРНИ ПОРЕМЕЋАЈ У РАНОМ ДЕТИЊСТВУ

***Апстракт:** Познато је да је говор важан чинилац у развоју личности и њеној социјализацији, па одатле и стална потреба за новим истраживањима из области говорно-језичког развоја и његове патологије. Основни циљ овог истраживања као и целокупна проблемска оријентација овог рада била је да се сагледа заступљеност говорно-језичких поремећаја као и утврђивање доминације у погледу врсте говорно-језичког поремећаја, а уједно и да се процени колико породичне прилике и различити пренатални, перинатални и постнатални фактори могу утицати на развој говора. Истраживањем добијени подаци указују да је најчешћи говорни поремећај евидентан код деце предшколског и раног школског узраста поремећај артикулације (дислалија) која је нарушена по квалитету. Импликације за будућа истраживања су да резултати радова везаних за говорно-језичке поремећаје имају вишеструку применљивост како у васпитно-образовном тако и у клиничком раду. Препознавање основног проблема, праћење ефекта третмана, обучавање родитеља за рад са децом са говорно-језичким поремећајима, усавршавање дијагностичких инструмената могу бити неки од сегмената који само*

* sanjalopsenica@gmail.com

у целини и заједничким учинком могу водити ка правом путу превенције, детекције, дијагностике и лечења говорно-језичких поремећаја. Користећи се резултатима рада покушали бисмо да последице рада сведемо на најмању могућу меру уз адекватан третман основног проблема.

Кључне речи: дислалија, фактори, деца.

Увод

Потреба за комуникацијом је карактеристика људске расе. Интересовање за говор датира још од давнина. Године 1825. Bouilland је издвојио поремећај артикулације у смислу физичко-механичке продукције речи од поремећаја језика (Ристић,1998). Да би дете овладало гласовима, неопходно је успостављање кортикалне контроле над процесом изговора. Артикулација захтева брзе и прецизне покрете језика и усана у доброј координацији са ларингеалним и респираторним моторичким системом. Да би дете стекло брзину изговора која одговара брзини изговора одраслог говорника, мора да сазри неуромускулаторни систем.

Артикулација

Артикулација је процес формирања гласова који настају моделовањем ваздушне струје у периферним говорним органима, чијом се сложеном координацијом и синхронизацијом стварају појединачни гласови и читави системи њихових веза у речима. Говорни органи су: усне (labia), зуби (dentis), језик (lingua), тврдо непце (pallatum durum), меко непце (palati veli), ресица (uvula), Пасавантов набор, ждрело (farynx), гркљан (larynx).

Етиологија артикулационих поремећаја

Етиологија артикулационих поремећаја је најчешће срединске природе. У срединске факторе спадају: лош говорни узор, нестимулативна средина, социјално-едукативна депривација. Поред срединских фактора на стање артикулације утичу и органски узроци. Анатомски узроци подразумевају неправилност говорних органа, као и урођених деформитета као што су расцепи на уснама, горњој вилици, срастао подјезични френулум, дубок фаринкс. Неуролошки узроци настају услед обољења регија значајних за перцепцију и продукцију говора. Психолошки узроци – нека деца не желе да одрасту да би им се посветило више пажње и љубави. Наследни фактори – говор се не наслеђује, али се наслеђује конституција говорног механизма.

Артикулациони поремећаји или дислалије су немогућности или неправилности у изговору појединих гласова. Испољавају се као:

1. омисија која подразумева недостатак (изостављање) гласа у речи;
2. супституција, односно замена одређеног гласа неким другим гласом;
3. дисторзија, тј. неправилно изговарање одређених гласова.

Поремећаји артикулације се могу поделити на:

1. функционалне поремећаје (функционалне дислалије) и
2. органске поремећаје (органске дислалије).

Функционална дислалија настаје као последица неправилног протока ваздушне струје при артикулацији одређеног гласа што је последица неправилно постављеног неког дела говорног органа за тај глас.

Органске дислалије делимо на:

- а) централне – оне које су настале као последица повреда или болести CNS, као и повреда и болести кранијалних нерава који учествују у процесу комуникације;
- б) периферне дислалије које настају као последица патолошких стања вилице, зуба, непца и велофарингалног механизма.

Најучесталији артикулациони поремећаји су: сигматизам, ротацизам, ламбдацизам, капацизам, гамацизам, делтацизам и етатизам.

Циљ и задаци истраживања

Основни циљ овог истраживања, као и целокупна проблематска оријентација овог рада, био је да се сагледа заступљеност говорних поремећаја као и утврђивање доминације у погледу врсте говорно-језичких поремећаја. Задатак истраживања је био да се утврди да ли породичне прилике и пренатални, перинатални фактори развоја могу довести до појаве неких говорно-језичких поремећаја.

Основни циљ реализован је кроз следеће задатке:

- приказати учесталост говорно-језичких сметњи;
- увидети разлику у постигнућу на тријажном артикулационом тесту код деце са говорно-језичким поремећајима и без њих.

Хипотезе су следеће:

X₁: Најчешћи говорни поремећај је дислалија.

X₂: Не постоји значајна разлика између деце са језичким поремећајима и без језичких поремећаја у односу на породичне прилике.

Материјал и методе истраживања

Узорак

Сprovedено истраживање припада групи корелационих, јер се темељи на увиђању индивидуалних разлика две групе ентитета. Наиме, истраживањем је обухваћено сто двадесеторо деце предшколског и раног школског узраста (од 5 до 9 година). Узорак је обухватао децу са говорно-језичким сметњама и и без њих, при чему је у својој структури био подељен у две засебне групе: *експерименталну* (Е)– деца са говорно-језичким сметњама

и контролну (К) – деца без говорно-језичких сметњи. У свакој групи било је шездесеторо деце. Узорак је уједначен по паровима, при чему су као основи критеријуми за уједначавање узети: *ниво интелектуалног функционисања, пол и узраст*. Циљна групација деце била су она која се редовно одазивају на третмане код логопеда. За одабир деце са сметњама у говору, родитељи су након упознавања са сврхом испитивања дали пристанак, те је број од шездесеторо деце са сметњама у говору био последица таквог одабира. Важно је истаћи да испитивањем нису била обухваћена деца чији је интелектуални ниво нижи од испод просека (деца са граничним интелектуалним способностима, као и ментално недовољно развијена деца), потом деца код које постоје подаци о психијатријским обољењима, као и деца са сензорним аудитивним сметњама (глува и наглува).

Истраживање се одвијало у следећим фазама:

1. Разговор са родитељима, потписивање текста информисаног пристанка, упознавање о начину попуњавања Упитника, потом попуњавање Упитника;
2. Индивидуално спровођење тестирања испитаника путем тријажног артикулационог теста (прво Е-групе, а потом К-групе);
3. Анализа података, статистичка обрада података и закључне формулације.

Методе рада

Иструменти истраживања који су коришћени:

1. Упитник за родитеље је конструисан за потребе истраживања и обухвата податке од значаја за ток испитивања, а састоји се из три подскеле:

- Општи подаци о родитељима – садрже информације о броју чланова породице, броју деце у породици...
- Подаци о здрављу детета – реду рођења, оцени на рођењу, актуелном здравственом стању детета.
- Подаци о говору и социјализацији детета – када је дете проговорило, почетак евентуалних сметњи у говору, усвајање

другој језика као паралелног, присуство говорних сметњи у породици.

2. Тријажни артикулациони тест

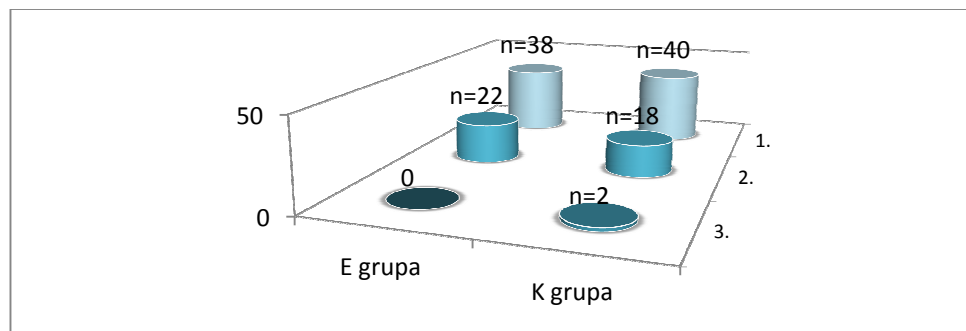
За испитивање стања артикулације гласова коришћен је Тријажни артикулациони тест. Овим тестом се проверавала правилност изговарања свих гласова српског језика. Испитивач изговара глас, па реч, затим се тражи од детета да исто понови. Тест се састоји од тридесет речи. Посматрани глас означен одговарајућим словом испред речи. Вокали у првом слогу, а консонанти на почетку речи. Уколико су у речи два иста гласа процењује се само изговор првог. Реч се може поновити два до три пута, и бележи се најадекватнији одговор. Скорује се збир добрих, граничних, оштећених и недостајућих гласова.

Резултати рада

Испитивањем заступљености говорно-језичких сметњи добијамо податак да је најзаступљенија дислалија (80%), затим следи дисфазија (15%), муцање (3%), а најређи су комбиноване говорно-језичке сметње које обухватају дислалију и муцање заједно (2%).

- Ред рођења и говорно-језички поремећај

Веома усклађене између себе К и Е група имају највише испитаних у подгрупи: „двоје деце“ (nE=39; nK=40), потом у групи „једно дете“ (nE=16; nK=13) и на крају оних са „троје деце“ (nE=5; nK=7).



Графикон 1: Ред рођења детета у породици

Структурална анализа указује на чињеницу да се већи број деце са говорно-језичким поремећајима рађају као друга или трећа деца у породици, тј. да је већа вероватноћа да ако је дете рођено као друго или треће да има сметњу из спектра говорно-језичких поремећаја.

- Превремено рођена деца и говорно-језички поремећај

У истраживању су у малом броју заступљена превремено рођена деца у обе групе. Број превремено рођених у групи деце са говорно-језичким сметњама је деветоро, што чини 15% узорка. У контролној групи регистровано је четворо превремено рођене деце, што је 6,6% од укупног узорка у групи. Истраживањем обухваћене К и Е групе се по варијабли „превремено рођење детета”, на основу вредност F-testa, не разликују (видети табелу 1).

- APGAR скор и говорно-језички поремећај

У К-групи највећи број испитаних на рођењу је оцењено највишом оценом 10 што је око 82% испитаних из ове групе (n=49). У Е групи најбројнији они са оценом 9, али се у тој групи оцењених региструје 40% испитаних. Занимљив је податак да је око 27% испитаних из групе за говорно-језичким сметњама имало оцену на рођењу 8 или мању, док је око 7% деце са таквом оценом из К групе. Између себе групе се значајно статистички разликују, **(F=19,76209)** те са 99% сигурности можемо тврдити

да оцена на рођењу високо диференцира посматране групе и закључак је да уколико је дете на рођењу добило оцену мању од 10, већа је вероватноћа да ће током развоја имати говорно-језичку потешкоћу.

- Период проговарања и говорно-језички поремећај

Највећи број деце проговорио око 12. месеца живота, у К групи њих осамнаесторо од шездесеторо, док у Е групи њих двадесет шесторо од шездесеторо. Занимљива је чињеница да десеторо родитеља, чија деца немају говорно-језички проблем, не знају када је њихово дете проговорило, док из групе деце која имају језичких потешкоћа ниједан родитељ није без податка, по питању ове варијабле. То свакако оправдава чињеница да је ишчекивање почетка говора довело до веће свесности родитеља из Е групе. Изузев прве године, као другу „кључну“ тачку можемо посматрати и 18. месец живота, када су у питању деца са говорно-језичким потешкоћама. Наиме, у 8 случајева (што представља око 13%) родитељи наводе да су управо са 18 месеци њихова деца изговорила прву реч.

Као и у случају проговарања прве речи, у К групи изврстан број родитеља (њих тринаесторо) не зна тачан податак када су њихова деца изговорила прву реченицу, свега један родитељ из групе са говорно-језичким сметњама не наводи када је дете изговорило реченицу. Као први кључни период проговарања реченице наводи се узраст од 18 месеци у случају обе групе. У К-групи петнаесторо деце проговара реченицу на том узрасту, док у Е-групи њих шесторо проговара реченицу са 18 месеци. Други кључни период је узраст од две године, за који седамнаесторо родитеља (око 28%) К групе и чак двадесет петоро родитеља (око 42%) Е групе наводи да је дете изговорило прву реченицу. Глобални закључак би био да деца са говорно-језичким потешкоћама генерално касније изговарају како прву реч са значењем, тако и прву реченицу.

Табела 1: Анализа варијасе између К и Е групе по независним варијаблама

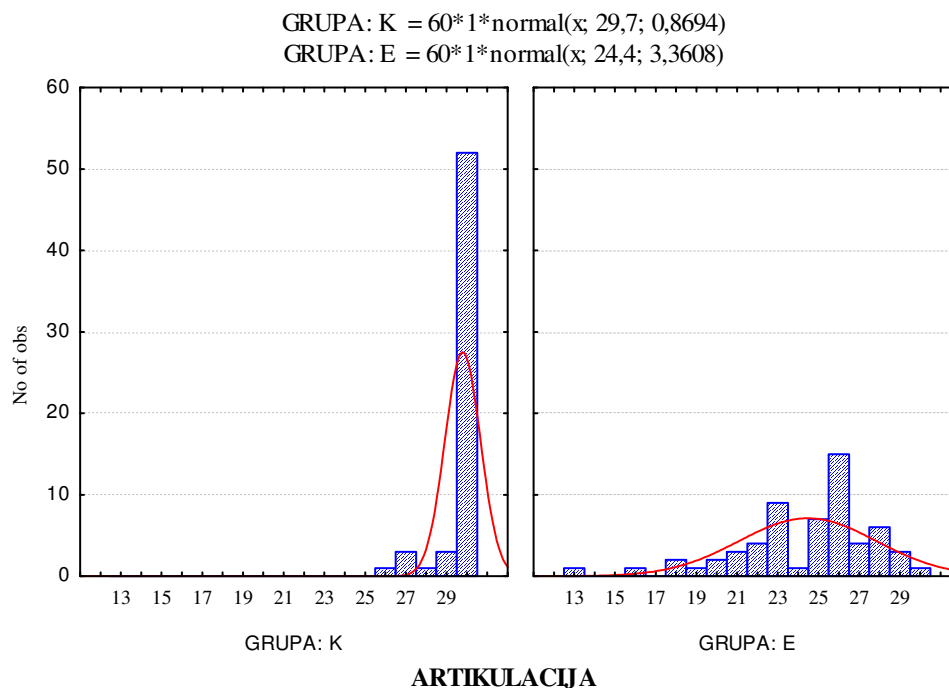
	SS effect	df effect	MS effect	SS error	df error	MS error	F	P
Број деце у породици	,208333	1	,208333	38,3833 3	118	,325282	,640469	,42514 9
Превремено рођена	,208333	1	,208333	21,7833 3	118	,184605	1,12853 9	,29025 7
Превремено рођена	,208333	1	,208333	21,7833 3	118	,184605	1,12853 9	,29025 7
AS	18,4083 3	1	18,4083 3	109,916 7	118	,931497	<u>19,7620</u> <u>9</u>	<u>,00002</u> <u>0</u>
Прва реч	10046,7 0	1	10046,7 0	92641,6 7	118	785,098 9	<u>12,7967</u> <u>3</u>	<u>,00050</u> <u>5</u>
Прва реченица	15778,1 3	1	15778,1 3	120842, 5	118	1024,08 9	<u>15,4069</u> <u>9</u>	<u>,00014</u> <u>6</u>

Marked effects are significant at $p < ,05000$.

- Артикулациони тест

У погледу постигнућа на артикулационом тесту две групе испитаника се, сходно очекивањима, статистички значајно разликују. Тестирање разлика остварена је t-тестом. У просеку, деца из групе без језичких потешкоћа правилно изговарају готово свих 30 гласова, док је у групи са говорно-језичким сметњама неправилно артикулисано у просеку између 5 и 6 гласова.

Просечно постигнуће на тесту артикулације се између група статистички значајно разликује ($t=11,83$, $p < 0,001$), што доприноси прихватању постављене хипотезе.



Графикон 2: Нормална дистрибуција за K и E групу у погледу артикулационог теста

Дискусија

Способност нормалног и правилног начина изражавања шири границе сазнавања и даје могућности у погледу квалитетног емоционалног, социјалног и психичког функционисања појединца. Са друге стране, проблеми у говорно-језичком изражавању ремете квалитет живота и имају негативан утицај деловања на организацију и начин функционисања како индивидуе, тако и његове породице. Говор и језик су добри индикатори целокупног

дечијег развоја и когнитивних способности. Ако се говор не јави до прве године живота, или ако постоји говор који је нејасан за социјалну средину, или ако се говор разликује од говора већине деце постоји разлог за забринутост. Уколико се третман говорно-језичког проблема отпочне на време могу се постићи значајни резултати. Нетретирани говорни проблеми, касније само могу стварати тешкоће како на пољу запослења тако и у другим сферама живота појединца.

Неке студије говоре о томе да деца из породица са великим бројем деце имају слабије резултате на тестовима говорних способности и речника, као и у погледу вербалног IQ од деце из породица са двоје или троје деце. Према другим истраживањима показало се да деца јединци имају супериоран говорни развој. Вербалне разлике између деце из малих и деце из великих породица највеће су на узрасту од осам година. Ови резултати се могу приписати мање интезивним и ређим интеракцијама између деце и њихових родитеља у већим породицама. Истраживања потврђују да прворођена деца брже усвајају и развијају језик од касније рођене деце, што би упућивало и на то да већи број деце са посебним језичким потешкоћама су касније рођена деца. Bishop (1997) открива лошији језички статус касније рођене деце, али упркос томе већина такве деце нема посебне језичке тешкоће.

Током овог истраживања показало се да постоји статистички значајна разлика у погледу проговарања прве речи и формирања реченице код деце са и без говорних сметњи.

По питању општих аспеката лингвистичке продукције, проблеми у кодификовању фонетских и фонолошких карактеристика језичке обраде (Stella, 2001) послужили су за објашњење, како закаснеле продукције првих речи, опажене код многе деце са SLI-јем (Leonardo, 1998) тако и смањене амплитуде њиховог менталног лексикона. Elsenon (1986) сматра да су најчешћи симптоми који прате говорно-језичке потешкоће: закаснела појава прве речи и првих реченица, које и када се појаве су аграматичне, без предлога, везника а често су сличне телеграфском стилу.

Различите студије говоре у прилог томе да постоји разлика код деце рођене у термину и код деце рођене превремено. На узрасту од четири године код превремено рођене деце има разлике у артикулацији гласова, код броја погрешно изговорених гласова, у односу на децу рођену у термину, али те разлике нису статистички значајне (Jansson-Verasalo, 2004). Сматра се да код превремено рођене деце не постоји само један биолошки фактор који би сам за себе био узрок споријем напредовању и перзистирајућим проблемима у говорно-језичком напредовању (Sansavini, 2006). Aram i Eisele (1992) наводе да су разлике у артикулацији гласова код превремено рођене деце незнатне, и углавном се односе на праксију говорних органа. Истраживање Caravale, Tozzi и сар. (2005) обухватило је децу узраста 3 – 4 године, а резултати су показали да превремено рођена деца имају ниже резултате на говорно-језичким тестовима у односу на децу рођену у термину, код експресивног и рецептивног говора.

Аргар скор, такође, може бити један од показатељ лошијег говорног развоја што смо овим истраживањем потврдили. Нижи Аргар скор, као и потребна неонатална нега повезани су са одлагањем говорне продукције (Cusson, 2003). Многе студије говоре у прилог томе да поред превременог рођења, дужине хоспитализације, нижи Аргар скор може утицати на одлагање експресивног и рецептивног говора у просеку од три до пет месеци (Marschik, 2007).

У једној италијанској студији научници су дошли до закључка да деца узраста 5–6 година имају значајно лошији учинак од старије деце на скоро свим задацима у којима су процењиване вештине разумевања, понављања и продукције, а једини релевантан изузетак било је именовање. То потврђује високу преваленцију дефицита морфо-синтаксичког разумевања у групи деце са говорним потешкоћама.

Осим тога, релевантни проблеми у артикулисању гласова, откривени су само код млађе деце (тј. деце са SLI-јем узраста 5–7 година), док су старија деца имала нормалне резултате на под-тесту артикулисања, на

формалној језичкој процени. Ипак, артикулаторни поремећај, утврђен код најмлађе деце, може лежати у проблемима разумевања, о чему сведочи истовремен низак учинак на задатку фонолошког разумевања (Marini, 2008).

Говорни поремећаји који се најчешће јављају јесу поремећаји артикулације и квалитета гласа, али и дисфлуентност говора и муцање. Према најновијим истраживањима код нас и у свету број говорних оштећења у популацији предшколске и школске деце креће се између 3,5 до 5%, па и до 10%. Највише у узрасту прва два разреда школе. Поремећаји артикулације и изговора обухватају 90%, на језичке поремећаје пада 10% оштећења, 4% - 5% на муцање и поремећаје читања и писања, 2%-4% обухватају оштећења слуха и 1% поремећаји гласа.

Обзиром да су артикулациони поремећаји најучесталији говорни поремећаји како код нас тако и у свету намеће потребу за систематским праћењем развоја артикулације. Управо, тимски рад који се спроводи у оквиру развојних саветовалишта има за циљ подстицање у свим сферама развоја, па и у развоју говора.

Закључак

Резултати спроведеног истраживања показују да је дислалија доминантан говорни поремећај на предшколском и раном школском узрасту. Деца са говорно-језичким сметњама имају нижу просечну оцену на рођењу од деце без говорно-језичких сметњи, касније проговарају прву реч и реченицу од просека за свој узраст. На примењеном тесту (Тријажни артикулациони тест), добијени резултати указују да су деца из групе са говорним сметњама значајно лошија у постигнућу од њихових вршњака без тешкоћа у говору и језику.

Литература

- Aram, D.M., & Eisele, J. A. (1992). Plasticity and recovery of higher cognitive functions following early brain injury. *Handbook of Neuropsychology*, 6, 73-114.
- Bishop, D.V.M. (1997.). Uncommon Understanding. *Specific language impairment*, UK: Psychology Press.
- Bortolini, U. (1995). I disordini fonologici. *Manuale di Neurop-sicologia dell'et`a evolutiva*. Bologna: Zanichelli.
- Caravale, B., Tozzi, C., Albino, G., & Vicari, S. (2005). Cognitive development in low risk preterm infants at 3-4 years of life. *Arch of Disease in Chilh Fetal and Neonatal Edit*, 90, 47-79.
- Cusson, R. M. (2003). Factors Influencing Language Development in Preterm Infants. *JOGNN*, 32, 402-409.
- Eisenson, J. (1986). *Language and speech disorders in children*. New York: Pergam on.
- Leonard, L. B. (1998). *Children with specific language impairment*. Cambridge, MIT MA Press
- Jansson-Verkasalo, E., Valkama, M., Vainionpää, L., Pääkö, E., Ilkko, E., & Lehtihalmes, M. (2004). Language Development in Very Low Birth Weight Preterm Children. *Folia Phon et Logop.*, 56, 108-119.
- Marschik, P.B., Einspieler, C., Garzaroll, B., & Prechtel, H.F. (2007). Events at early development: are they associated with early word production and neurodevelopmental abilities at the preschool age? *Early Human Development* 83,107-14.
- Marini, A., Tavano, A., Fabbro, F. (2008). Assessment of linguistic abilities of Italian children With Specific Language Impairment. *Neuropsychologia*, 46, 2816-2823.
- Stella, G. (2001). I disturbi specifici del linguaggio. *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*. Bologna: Il Mulino.
- Sansavini, A., Guarini, A., Ruffilli, F., Alessandroni, R., Giovanelli, G., & Salvioli, G.P. (2004). Fattori di rischio associati alla nascita pretermine e prime competenze linguistiche rilevate con il MacArthur. *Psicologia. Clinica dello Sviluppo*, 8, 47 - 67.

Sansavini, A., Guarini, A., Alessandrini, R., Faldella, G., Giovanelli, G., Salvioli, G. P. (2006). Early relations between lexical and grammatical development in very immature Italian preterms. *Journy of Child Language*, 33, 199-216.

Ристић, З. К. (1998). *Говор церебрално парализованог детета*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Sanja Opsenica, Ana Vila

DISLALI – THE MOST DOMINANT SPEECH DISORDER IN EARLY CHILDHOOD

Summary

It is well known that the speech is an important factor in the development of personality and its socialization, hence there is a constant need for a new research in the field of speech and language development and its pathology. The main objective of this research, as well as the entire problem-solving orientation of this paper was to perceive the prevalence of speech and language disorders, and also to determine the role of dominance in regards to the type of speech and language disorder. The survey obtained data indicate that the most common speech disorder present in children of preschool and junior school age is the disorder of articulation that is compromised in quality. Implications for future research imply that the results of papers related to speech and language disorders have multiple applicability in educational and clinical work. Identifying the core problem, monitoring the effects of treatments, training the parents to work with children with speech and language disorders, development of diagnostic instruments may be some of the segments that only as a whole and with combined effect can lead to the right path in prevention, detection, diagnosis and treatment of speech and language disorders. Using the results of the research we could try to reduce the consequences of speech and language disorders to a minimum possible value with the proper treatment of core problem.

Key words: *dislali, factors, children.*

УДК 801.541.259

801.631.4:811.163.41`38

DOI 10.7251/NSK1312005C

Оригинални научни рад

Нина С. Ђеклић*

Универзитет у Источном Сарајеву

Педагошки факултет Бијељина

ТИПОВИ ХИЈАСТИЧКИХ СТРУКТУРА У СТАНДАРДНОМ СРПСКОМ ЈЕЗИКУ

Апстракт: У раду се анализирају структурни типови хијастичких структура на примјерима ексцерпираним из функционалних стилова стандардног српског језика, поготово књижевноумјетничког ⁴.

*ninaceklic@yahoo.com

⁴ Примјери које у раду наводимо ексцерпирани су из следећих прозних дјела књижевноумјетничког функционалног стила: (М. Булатовић, ЦП) – Миодраг Булатовић, *Црвени петао лети према небу*, Новости, Београд, 2006; Владика Велимировић, Н. (Владика Николај, МБ) – Владика Николај Велимировић, *Молитве и беседе*, Народна књига, Београд, 2005; Кочић, П. (П. Кочић, МП) – Петар Кочић *Мрачајски прото*, Народна књига, Београд, 2005; Јосић Вишњић, М. (М. Јосић Вишњић, СНГ) – Мирослав Јосић Вишњић, *Стари и нови годдови*, Народна књига, Београд, 2005; Ненадић, Д. (Д. Ненадић, П) – Добрило Ненадић, *Поплава*, Народна књига, Београд, 1982; Ненадић, Д. (Д. Ненадић, Д) – Добрило Ненадић, *Доротеј*, Народна књига, Београд, 2005; Павић, М. (М. Павић, ПСЧ) – Милорад Павић, *Предео сликан чајем*, Библиотека Новости, Београд, 2004; Селенић, С. (С. Селенић, ТМ) – Слободан Селенић, *Timormortis*, Свјетлост, Сарајево, 1990; Селенић, С. (С. Селенић, ОИО) – Слободан Селенић, *Очеви и оци*, Свјетлост, Сарајево, 1990; Селимовић, М. (М. Селимовић, ТШ) – Меша Селимовић, *Тишине*, Изабрана дела, Београд, 2008; Селимовић, М. (М. Селимовић, Т) – Меша Селимовић, *Тврђава*, Свјетлост, Сарајево, 1991; Ћоровић, С. (С. Ћоровић, СМ) – Светозар Ћоровић, *Стојан Мутикаша*,

Лингвостилистичка анализа обухватила је и стилематични, и стилогени, и функционални аспект проучавања ових онеобичајења насталих прекомпоновањем једне позиционе структуре у другу, тако што друга представља, једноставним језиком речено, „одраз прве структуре у огледалу”, реализован обрнутим распоредом ријечи. Рад, надаље, показује како се употребом одређених стилистичких средстава (у античко-реторичком смислу те ријечи) и стилских фигура може оплеменили ауторски стил и језик дјела учинити експресивнијим.

Кључне ријечи: *хијастичке структуре, синтаксостилеме реда ријечи, стилителност, стилематичност, експресивност.*

Стилска фигура именована још у дјелима античких реторичара, која почива на принципу одступања од стилистички необиљежене језичке форме и уобичајеног реда ријечи јесте *хијазам*. Дефинише се као „укрштени поредак ријечи, размјештај у облику крижа код којег су елементи или ријечи, које чине двије скупине, размјештене обрнутим редом, па то рађа идеју о симетрији” (Симеон, 1969, стр. 471). У њеном одређењу сви се слажу да је ријеч о обрнутом, укрштеном распореду, али и истичу да је ријеч о „стилски обележеним инверзијама распореда” који на себе јаче привлаче пажњу (Поповић, 2004, стр. 166). Милош Ковачевић, пак, са чисто лингвостилистичког аспекта, наглашава да један тип хијастичких структура настаје обрнутим распоредом редуплицираног реченичног члана у синтаксичким спојевима, „најчешће координираној синтагми састављеној од двију субординираних синтагми у којима

Свјетлост, Сарајево, 1966; Ћоровић, С. (С. Ћоровић, ЦД) – Светозар Ћоровић, *Целокупна дела VI*, Народна Просвета, Београд, 1932; Публицистички функционални стил: Блиц – Блиц, дневне новине из Београда.

зависни члан има једном препозитиван а други пут постпозитиван положај у односу на управни члан синтагме” (Ковачевић, 2000, стр. 340). Другом типу хијазма припадају и структуре које нису ослободене палилогијом, већ су само засноване на неподударном и обрнутом распореду синтаксичких јединица у двјема структурама, које бисмо, да није дошло до промјене у редослиједу ријечи, сврстали у паралелизме. Дакле, хијастички распоред компонената стилска је фигура супротна од паралелизма, који је настао аутоматским понављањем једном већ изабране позиционе структуре (Поповић, 2004, стр. 165), и који најчешће упућује на немаркирани распоред компонената.

Све хијастичке структуре према критеријуму отклона у реду ријечи, односно понављања истог реченичног члана обрнутим распоредом у двије структуре са редупликацијом или без ње, разврставамо овдје у два основна типа:

- Хијастичке структуре ослободене палилошким понављањем (1) и
- Хијастичке структуре оформљене укрштањем распореда компонената без палилошког понављања (2).

(1) Хијастичке структуре ослободене палилошким понављањем карактерише или обрнут распоред редуплицираног конгруентног атрибута у саставу двије субординиране синтагме, или укрштени распоред реченица са обрнуто распоређеним предикатима. Тако, овдје наводимо два подтипа хијастичких структура.

Подтип хијастичких структура са обрнутим распоредом редуплицираног конгруентног атрибута потврђују следећи примјери⁵:

(1.1.) (...) како одолевају киши општинска јавна добра и инсталације општинске... (Д. Ненадић, П, 25); Жмиркао је и гледао како се његов друг игра с реком, како кваси своју шиљату и космату главу, и врат свој дуги и

⁵ подвлачења су ауторова

жилави,... (М. Булатовић, ЦП, 12); Ако си три године из дана у дан дубио бритвицом ово тврдо дрво (брестово ли, јасеново, орахово, дудово, крушково, дренаво), зар ниси неки траг о себи у њему за вечност уклесао, *помен неки*, мисао, слутњу, тајну, псовку, радост, жудњу, патњу. (Д. Ненадић, Д, 72); Ни украо, ни отео, него зарадио, лијепо зарадио, својом вјештином и мајсторлуком својим! (С. Ћоровић, ЦД, 163).

Наведени (1.1.) подтип хијазма издваја се од осталих по онеобичајеној позицији конгруентног атрибута, који је у другом дијелу структуре постпонован, односно смјештен иза именске ријечи коју одређује.

Слиједи подтип хијастичких структура са обрнуто распоређеним предикатима, као у примјерима:

(1.2.) *Маслачка је било више него на гори листа, више но траве – било га је колико и ваздуха.* (М. Булатовић, ЦП, 257); *Нема огледала, ако нема лица пред огледалом. Но узалуд је и лице пред огледалом, ако светлости нема.* (В. Николај, МБ, 209); *Као што ме снови муче тако ме муче и ствари.* (В. Николај, МБ, 209); *Куд војска прође, трава не ниче, али ничу дјеца.* (М. Селимовић, ДС, 220); *Али знам да се скоро догодило, и да се догодило под позну, дубоку јесен на једном планинском друму.* (П. Кочић, МП, 79); *Цене некретнина су ниже, комуналије су јефтиније, а јефтинији је и најам стана.* (Блиц Република Српска, 5111, 7. 5. 2011, 1). У примјеру *Нога ме боли, мислим увријеђено. Боли ме нога.* (М. Селимовић, ТШ, 118) – глаголска лексема *боли* смјештена је у првом дијелу структуре на крај реченице, а у другом на почетак. Информативно тежиште првог дијела јесте лексема *нога*, док се у другом дијелу информација само понавља обрнутим распоредом чланова. Понављањем већ реченог, аутор слика стање човјека чију пажњу омета бол, па му је само та мисао на памети. Одлика наведеног (1.2.) подтипа јесте и распоређивање предиката у финалну реченичну позицију у једној од двије реченице у склопу хијастичке структуре, тако што се на првом мјесту у реченици нађе

реченични члан коме по граматичко-семантичком моделу ту није мјесто. Неријетко, предикату је антепониран објекат, па и иницијално позициониран, што структуру чини још стилематичнијом.

У примјеру (*Гледао сам јој руменило обрашчића зажарених од жеље и крупне сам јој очи гледао, те ми сад светле као два горска језерца.* (Д. Ненадић, Д, 33)) експресивну вриједност прибавља други дио структуре (*крупне сам јој очи гледао*), и то објекатска синтагма *крупне очи* раздвојена уметањем помоћног глагола *сам* и индиректног објекта *јој*. Раздвајањем, оба члана субординиране синтагме постају наглашена. Такође, цијела синтагма распоређена је у иницијалну реченичну позицију што јој прибавља статус информативно најбитнијег члана.

Примјер (...) *па су на странице новина и часописа, поред анонимних и текстова потписаних именом и презименом, стигли чак и групни апели* (...) (Мирослав Јосић Вишњић, СНГ, 82)) усложен је и поступком супстантивације, с тим што је распоред атрибута у синтагмама сасвим уобичајен. Супстантивација укида уобичајени поновљени дио у саставу хијастичке структуре.

(2) Хијастичке структуре оформљене укрштањем распореда компонената без палилошког понављања, у зависности од типа укрштених језичких јединица, односно од њихове синтаксичке функције, дијелимо у три подгрупе, и то:

- Хијастичке структуре (2.1.) са онеобичајењем у распореду конгруентних атрибута у првом или другом дијелу структуре.
- Хијастичке структуре (2.2.) са обрнутим распоредом предиката у двије независне реченице.
- Хијастичке структуре (2.3.) са неуобичајеним размјештањем лексеме *као*.

Структуре са обрнутим распоредом можемо приказати моделом:

AkS u SAK или **SAk u AkS**. Такви су примјери:

(2.1.) (...) *свилен шал му је око врата, и кравата на бијелој кошуљи, сива, са црним пругама.* (М. Селимовић, 7); *По десет, по петнаест товара, на изгладњелим, мршавим коњима и по неколико крда стоке, крупне и ситне,*

од чије рике, буке и блеке одјекивала брда и планине, гониле су моје кириције и моји момци, и читавим путем пјевало се, шенлучило, пуцало из пушака. (С. Ћоровић, 164); (...) тако да му ти одсудни догађаји могу једног дана можда окренути и показати ону своју праву страну – лице са којег се може прочитати судбинско значење и смисао њихов у животу човека. (М. Павић, 116); И тихе ријечи су могуће, и поглед који само нас види, и рука, најдража, што се милостиво пружа да ти додирне чело, у сну, и ријеч без одређеног значења што се дуго памти, као звоњава, као тиха музика. (М. Селимовић, 181); Инак, прекинуо сам поглавље на том месту јер је тако хтео живот свакодневни, људска трошност, безначајност виших стремљења која се обелодани чим се наша душевна и умна настојања сучеле са смрћу (С. Селенић, 45).

Ако је први дио структуре обиљежен нормалним редом компонената у саставу субординиране синтагме са конгруентним атрибутом, други дио је са становишта граматичко-семантичког реда ријечи онеобичајен, и обрнуто. Дакле, прва промјена настаје у оквиру синтагме, да би се потом одразила на цијели координирани спој двије субординиране синтагме.

Посебну емфатичку вриједност има Кочићева екскламативна реченица (*Народе мој заробљени и кукавна Отаџбино моја!* (П. Кочић, МП, 174)) чија структура је оформљена по моделу *SAkAk* и *AkSAk*. Два конгруентна атрибута првог дијела структуре су постпоновани, и самим тим онеобичајени, док је у другом дијелу структуре именица *отаџбина* ограђена двама атрибутима од којих је атрибут *моја*, такође, у онеобичајеној позицији. У оба дијела наглашавају се својства именица. Народ је заробљен, али и отаџбина, која је у формалном смислу и опкољена двама атрибутима.

За разлику од претходне групе примјера у којима је онеобичајен распоред атрибута, наводимо и примјер хијастичких структура у којима је обрнут распоред предиката:

(2.2.) *Дува студен вјетар, оштра, ледена измаглица бије и гризе по образима, око бркова и косе хвата се мекано, бјеличасти иње (...)* (П. Кочић, МП, 61).

Наведени (2.2.) примјер показује зачудно распоређивање предиката у јаку иницијалну позицију, а друга његово премјештање у јаку финалну позицију. Дакле, опет је ријеч о структури са стилистички и информативно маркираним редом ријечи.

За њима слиједе структуре са онеобичајеним распоређивањем лексеме као:

(2.3.) *Освануо је дан као срча бистар, плав као Јадран, као Велебит миран* (Д. Ћосић, ВВ, 411).

Неуобичајено размјештање лексеме *као* у спојевима који ближе одређују именицу *дан* има искључиво стилистичке вриједности, скоро поетске. Промјеном мјеста лексеме *као* цијела структура постаје разиграна, ведра, динамична, изразито експресивна и сликовита.

У овом раду све хијастичке структуре, на основу понављања истог реченичног члана обрнутим распоредом у двије структуре са редупликацијом или без ње, класификовали смо у двије групе: хијастичке структуре осложене палилошким понављањем (1) и хијастичке структуре оформљене укрштањем распореда компонената без палилошког понављања (2). У хијастичким структурама осложеним палилошким понављањем, уколико је ријеч о поновљеном и постпонованом конгруентном атрибуту (1.1.), са становишта функционалне реченичне перспективе, у првом дијелу структуре, гдје је уобичајено позициониран, он представља ново у саставу рематског језгра, док у другом дијелу структуре, иако је граматички неуобичајено распоређен, чини дато, такође, у саставу рематског језгра. Хијазмом оформљене структуре са поновљеним предикатом (1.2.), у информативном смислу, указују на истицање садржаја реализованог послје поновљеног предиката. У примјерима хијастичких структура другог типа, заснованим на

стилистички маркираном распоређивању конгруентних атрибута у оквиру другог сегмента, биљежимо информативну наглашеност постпонованог атрибута. Такав је случај и са хијастичким спојевима другог типа са обрнутим распоредом предиката. Такође, изразиту експресивност показали су примјери са пермутованом лексемом *као*.

Литература

- Ковачевић, М. (2000). *Стилистика и граматика стилских фигура*, Крагујевац: Кантакузин.
- Поповић, Љ. (2004). *Ред речи у реченици*, Београд: Чигоја.
- Silić, J. (1984). *Od rečenice do teksta*, Zagreb: Liber.
- Simeon, R. (1969). *Enciklopedijski rječnik lingvističkih naziva I/II*, Zagreb: Matica hrvatska.

Nina Ćeklić

TYPES OF CHIASTIC STRUCTURES IN THE STANDARD SERBIAN LANGUAGE

Summary

The paper analyses the types of chiasmic structures in all functional styles of the standard Serbian language, with special emphasis on literary functional style which has yielded the greatest number of examples. Linguo-stylistic analysis includes the language structure and functional values of the chiasmic structures in which two or more elements are related to each other through a reversal of structures, so that, metaphorically speaking, they display „the reflection of the first structure in the mirror”. Furthermore, the paper tends to show how author’s writing style can be improved and made more expressive by using such stylistic devices (in a rhetorical sense of the word).

Key words: *chiasmic structures, syntax stylemes word order, stylemesness, expressiveness.*

УДК 379.8-053.6

DOI 10.7251/NSK1312006G

Оригинални научни рад

Лидија Гочевих*

Универзитет у Источном Сарајеву

Педагошки факултет у Бијељини

АКТИВНОСТИ МЛАДИХ У СЛОБОДНО ВРИЈЕМЕ

Апстракт: Слободно вријеме као сложена и веома актуелна друштвена појава, својим садржајима, у данашње вријеме, представља значајан фактор васпитања и образовања, како младих тако и одраслих. Ти садржаји слободног времена су активности које појединац бира по својим жељама и могућностима, самостално или уз помоћ других. Ове активности су условљене низом друштвених фактора и имају друштвену вриједност, а оно што их издваја од осталих активности појединца јесте управо њихово основно обиљежје „слобода“. Овај рад, поред тога што указује на важност и значај разних садржаја слободног времена, има за циљ да испита и утврди како и на који начин млади користе своје слободно вријеме.

Кључне ријечи: слободно вријеме, активности слободног времена, хијерархијска организованост, позитивно и негативно у слободном времену.

Увод

Промјене у развоју друштва имају велики утицај на све сфере човјековог живота па и на слободно вријеме, и самим тим слободно вријеме постаје предмет расправа и истраживања многих филозофа, социолога,

* lgocevic@gmail.com

педагога, футуролога, психолога па и андрагога. Већи број аутора се слаже са констатацијом да се слободно вријеме анализира и објашњава као могућност развоја личности и њених потенцијала. То значи да оно пружа младом човјеку могућности за одмор, разоноду и лични развој. Међутим, да би слободно вријеме пружило младима те могућности, нужно је створити одговарајуће услове у којима ће се млади осјећати сигурним, успјешним и задовољним.

Не можемо говорити о слободном времену, о његовом утицају на развој младог човјека а да не обухватимо активности слободног времена, које човјек бира по својим жељама и могућностима, самостално, или уз помоћ других. Нада Качавенда-Радић (1992) наводи да је једна од основних одлика активности слободног времена тешкоћа препознавања, као и мултипли карактер човјекових активности, што значи да човјек у исто вријеме може јести, слушати музику, читати књигу и обављати неку другу активност. Овај карактер активности слободног времена, сматра Качавенда-Радић, захтјева својеврсну хијерархијску организованост и то према хијерархији потреба, интересовања. Према наведеном можемо закључити да се човјек може бавити већим бројем активности у слободном времену које су распоређене хијерархијски и које могу да буду важније и доминантније од других активности.

На основу наведеног закључујемо да због своје сложености и проблематике, васпитање дјете и младих за коришћење слободног времена, теоретичари и млади истраживачи не би смјели занемарити управо из разлога што проблематика слободног времена представља, како то наводи Миле Илић (1994), „савремени ток у педагогији“ и зарад тога, у прегледу истраживања које слиједи, покушаћемо да прикажемо релевантне радове о активностима младих у слободном времену.

Појмовно одређење, класификација и значај активности младих у слободно вријеме

Под активностима слободног времена подразумијевамо разноврсна занимања која појединац бира и примјењује у провођењу слободног времена. Оне су условљене низом друштвених фактора и имају друштвену вриједност, а оно што их издваја од осталих активности човјека јесте управо њихово основно обиљежје, а то је слобода.

Мухамед Мурадбеговић (1986) сматра да активности у слободно вријеме својим садржајима, својом разноврсношћу, богатством и актуелизацијом омогућују свакој индивидуи да оствари своје могућности и способности на себи својствен начин. По њему, активности у слободно вријеме би требало да остваре три изузетно значајна принципа а то су: масовност, активност и креативност.

Поред тога што појединац бира активности слободног времена, он, такође, одређује садржај активности као и вријеме трајања тих активности. Да би се наведене активности успјешно проводиле, вршиле и организовале потребно је водити рачуна о одређеним принципима и начелима, из разлога што представљају смјернице у организовању и провођењу слободног времена. Ти принципи су принцип слободе, смислености, индивидуалности, колективности, самоактивности, организованости, разноврсности, принцип аматеризма и принцип примјерен према добу и полу корисника. Владимир Јанковић (1973) наводи да ови принципи не смију бити кочница, а још мање негација слободног времена. Он их види као смјерницу за што успјешније и позитивније вршење појединих слободних активности.

У педагошкој литератури постоји више покушаја класификације активности слободног времена. Пошто су активности слободног времена и по броју и по сврси толико комплексне као и сам живот, не постоји листа која обухвата све активности. Због тога се задржава пажња на подјеле аутора (Јанковић, 1973; Качавенда-Радић, 1985; Бранковић и Илић, 2003; Томић и

Хасановић, 2008) који су на основу разних критеријума груписали те активности.

Владимир Јанковић (1973) своју подјелу активности заснива на Думаздиеровој подјели функција слободног времена и разликује три групе: Активности намијењене одмору; Активности намијењене разоноди и забави и Активности намијењене развоју личности (Јанковић, 1973, стр. 228).

Свака класификација активности и садржаја слободног времена има одређене недостатке и мањкавости и самим тим за предмет нашег истраживања најпримјеренија је класификација коју наводе Драго Бранковић и Миле Илић (2003). Ова класификација је заснована на критеријуму интересовања и разликује сљедеће врсте активности: Физичко-рекреативне активности; Алтруистичко-педагошке активности; Културно-естетске активности; Мануелно-дјелатне активности; Религијске активности; Хедонистичко-хазардне и Образовне активности (Бранковић и Илић, 2003, стр. 359).

Бранковић и Илић, уједно наводе, и то, да активности слободног времена могу бити организоване и неорганизоване. У организоване активности спадају разни семинари, допунске и вечерње школе, предавања, док се у неорганизоване убрајају, примјера ради, слушање радија, гледање телевизијских емисија и сл. (Исто, стр. 360).

С обзиром да се активности слободног времена сматрају дјелатностима које се врше појединачно или колективно у вријеме изван професионалних, друштвених, породичних и животних обавеза, оне за разлику од обавезних, имају специфична обиљежја по којима се међусобо разликују, како по смислу, тако и по садржају, начину провођења, облицима и методама. Активности слободног времена одређује и бира сам појединац, а може да их обавља у породици, школи, разним друштвеним установама, градовима, на јавном мјесту, итд. Оне имају велики утицај на садржај живота човјека у коме појединац може развијати и формирати своју индивидуалност. Међутим, да би се наведене карактеристике успјешно примијениле, потребно

је да се активности слободног времена одвијају и врше под одговарајућим начелима која смо претходно навели.

С обзиром да се класификација активности слободног времена може вршити на разне начине, сматрамо да се најадекватнија подјела може постићи према њиховој функционалности, тј. према основним задацима слободног времена, а то су одмор, разонода и развој личности. Активности које служе обичном одмарању више се појављују код одраслих него код дјеце и индивидуалног су карактера. Ове активности се могу проводити код куће, у природи, на разним јавним мјестима, индивидуално или колективно, у различито вријеме и то без намјере постизања друге сврхе осим самог одмора. Активности рекреације са задатком активног одмора, здраве разоноде и забаве обухватају разноврсније друштвене и културне садржаје, као што су: разноврсне друштвене игре, бављење спортом, праћење телевизијских програма, читање забавне литературе, посјеђивање биоскопа, забава и разних приредби. У активности које су намијењене развоју личности убрајамо дјелатности из разних подручја, и то физичке, образовне, васпитне, естетске и умјетничке активности. У савременом друштву све је већи акценат на активностима које се односе на активности развијања личности, управо из разлога што, у сплету збивања модерног друштва под бројним утицајима модерне технике и цивилизације, човјек треба што свестраније изграђивати своју личност како би се могао успјешно прилагодити друштвеном кретању.

Преглед тангентних истраживања о активностима младих у слободно вријеме

Како и на који начин млади па и одрасли користе своје слободно вријеме предмет је многих истраживања како код нас тако и у свијету. Истраживања су се спроводила како би се дошло до спознаје о начину и квалитету слободног времена као веома значајног сегмента у животу сваког човјека. Овим предметом истраживања бавили су се многи научници, а међу њима су Нада Качавенда-Радић, 1989, 1992; Драган Јешић, 2000; Власта

Илишин, 2002; Лидија Пехар-Звачко, 2003; Ружа Томић и Изудин Хасановић, 2007; и многи други.

Пехар-Звачко (2003) испитујући слободно вријеме и његове активности је дошла до закључка да спонтане активности заузимају већи дио слободног времена младих у БиХ (Сарајево, Мостар, Тузла, Зеница), а међу најомиљенијим су разговор и сањарење, док је на другој страни у већој мјери присутно досађивање и игре на срећу. Она је, такође, дошла до податка да су малди често у ситуацији да се не баве никаким садржајем и да се једноставно досађују.

До сличних резултата дошла је и Власта Илишин (2002) која је, истражујући на узорку од 2000 испитаника, уочила да се млади данас све више забављају излазећи у кафиће, док знатно мање него раније (1986) одлазе у кино, на излете и спортске приредбе. Више од половине младих често практикује оне активности које су повезане са дружењем, забавом и разонодом што можемо повазати с чињеницом да је слободно вријеме прије свега прилика за разоноду, опуштање и рекреацију. Она је факторском анализом издвојила седам образаца провођења слободног времена и то: елитни културни образац; урбани културни образац; заокупљеност друштвеним радом; заокупљеност спортом; заокупљеност медијима; рурални културни образац и заокупљеност музиком (Илишин, 2002; према: Степановић, Виденовић, Плут, 2009, стр. 250).

Драган Јешић (2000) је дошао до резултата који показују да ученици средњих школа различито преферирају активности у слободном времену. На првом мјесту, код ученика средњих школа, налазе се активности које су везане за рекреацију односно активно-рекреативне активности, затим слиједе пасивне активности чиме се потврђује став више аутора да слободно вријеме младих није зналачки организовано и развојно усмјерено. Хедонистичко-хазардне активности су на трећем мјесту по рангу и овим садржајима је често испуњено слободно вријеме код ове популације младих. Јешић је дошао до резултата да су коцкање, лутрија, игре на апаратима, посјете кафићима, кафанама и дискотекама, као и везе са супротним полом

увијек присутне код 9,4% ученика, а често код 35,8%. Овим садржајима се ријетко, или никако, не бави 25,4% ученика, док је неопредјељених по овом избору 29,5%. Ниско су рангиране активности које су везане за додатни рад као и естетско-културно-умјетничке активности, док је задња по рангу хуманитарна активност која се огледа у пружању помоћи старим и изнемоглим (Јешић, 2000).

На који начин млади проводе своје слободно вријеме и ко на њих врши највећи утицај у опредјељењу за провођење слободног времена, истраживали су код ученика основних и средњих школа Ружа Томић и Изудин Хасановић (2007). Резултати њиховог истраживања су показали да се ученици у слободном времену најчешће баве сљедећим активностима: гледање ТВ-а, слушање радија, учествовање у раду секција у школи, бављење спортом, читање књига, док се рјеђе баве рекреативним активностима, хуманитарним радом и ручним радовима. Највећи број испитаника, близу 50%, слободно вријеме проводи играјући се игрица на рачунару, 16% склоно је алкохолизму, око 10% играма на срећу и коцки, а евидентно је и присуство деликвентног понашања и дроге у слободном времену. Нешто другачија ситуација је код ученика средњих школа гдје је видљиво да највећи број испитаника у слободно вријеме игра игрице на рачунару 39,37%, а њих 35,78% су склони сједељкама, пијанству и пушењу. Забрињавајућа је чињеница да је више од 15% испитаника склоно алкохолизму, око 13% испитаника конзумира дрогу, док је њих 12% склоно деликвентном понашању.

Методологија истраживања

За потребе овог истраживања слободно вријеме дефинишемо као „вријеме којим појединац располаже или га користи слободно изван професионалних, породичних и друштвених обавеза, појединачно групно или колективно, на основу природне и друштвене условљености и у складу са сврсисходношћу друштвене стварности у којој појединац живи и дјелује“ (Бранковић и Илић, 2003, стр. 359), док активности одређујемо као дјелатности које се врше појединачно или колективно у вријеме изван професионалних, друштвених, породичних и животних обавеза.

Циљ истраживања

С обзиром на ширину проблема у раду смо се ограничили на активности младих у слободно вријеме, с циљем да се испита и утврди како и на који начин млади проводе своје слободно вријеме.

Хипотезе истраживања

Имајући у виду сложеност активности младих у слободно вријеме у складу са истраживачким задатком поставили смо слjedeће хипотезе:

X1: Претпостављамо да постоји статистички значајна разлика у начину провођења и коришћења слободног времена код младих с обзиром на пол.

X2: Претпостављамо да постоји статистички значајна разлика у начину коришћења слободног времена код младих с обзиром на постигнути успјех на претходном полугодишту.

Начин истраживања

Потребно је напоменути да је ово само дио једног обимног истраживања, које је извршено током 2012. године.

Истраживањем су обухваћене четири основне школе у Бијељини (Вук Караџић, Свети Сава, Кнез Иво од Семберије и Јован Дучић) а узорак чине ученици IX разреда, њих 392 или 40%.

У овом емпиријском неексперименталном истраживању коришћени су Сервеј истраживачки метод и Метод теоријске анализе. Зависно од примијењене основне истраживачке методе и инструмената у овом истраживању, примијењене су слjedeће технике: анкетање, скалирање, статистичке технике обраде резултата истраживања. У циљу реализовања постављених задатака и тестирања хипотеза у истраживању су коришћени: упитник о слободном времену младих, евидентна листа о преференцији активности у слободно вријеме младих, које смо конструисали по узорку на Анкетни упитник за ученике основне школе (Томић и Хасановић, 2007) и по узорку на Упитник за ученике основних и средњих школа (Обрадовић, 2008). Евидентна листа о преференцији активности у слободно вријеме младих састоји се од 26 ајтема о интервалној учесталости (веома често (3), понекад

(2) и веома ријетко (1)) различитих облика активности у слободно вријеме младих.

Приликом статистичке обраде података користили смо различите статистичке поступке, тј. поступке који су највише одговарали природи дистрибуције добијених података и методолошкој концепцији истраживања.

Резултати дискусија

С обзиром да слободно вријеме подразумјева активности које привлаче, ангажују и окупирају младе, а потврђују се фреквенцијом и интензитетом њиховог упражњавања, у складу са истраживачким задатком, испитали смо које активности доминирају у слободном времену младих, тј. како најчешће млади проводе своје слободно вријеме. Резултати овог дијела истраживања приказани су у Табели 1.

Табела 1 - Активности у слободно вријеме

КАКО НАЈЧЕШЋЕ ПРОВОДИШ СЛОБОДНО ВРИЈЕМЕ:

Ранг	Активности у слободно вријеме	Веома често		Понекад		Веома ријетко		СВ
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
1	Проводим вријеме са друштвом	316	80,6	72	18,4	4	1,0	2,80
2	Слушам музику	300	76,5	87	22,2	5	1,3	2,75
3	Посјећујем интернет садржаје	270	68,9	110	28,1	12	3,1	2,66
4	Занимам се рачунаром	249	63,5	128	32,7	15	3,8	2,60
5	Гледам ТВ	235	59,9	145	37,0	12	3,1	2,57
6	Бавим се неком спортском дисциплином	200	51,0	152	38,8	40	10,2	2,41
7	Бавим се рекреативно активностима (шетња, излети, пливање, игре на снијегу)	184	46,9	172	43,9	36	9,2	2,38

8	Помажем у кућним пословима	159	40,6	170	43,4	63	16,1	2,24
9	Спавам и излежавам се	119	30,4	190	48,5	83	21,2	2,09
10	Посјећујем религијска мјеста	113	28,8	179	45,7	100	25,5	2,03
11	Учим	99	25,3	205	52,3	88	22,4	2,03
12	Бавим се нечим другим	55	14,0	227	57,9	110	28,1	1,98
13	Излазим са младићем – дјевојком	103	26,3	132	33,7	157	40,1	1,86
14	У кафићу	60	15,3	202	51,5	130	33,2	1,82
15	Учествујем у раду секција у школи	82	22,9	148	37,8	162	41,3	1,80
16	Читам књиге	57	14,5	182	46,4	153	39,0	1,76
17	Читам новине	32	8,2	210	53,6	150	38,3	1,70
18	Посјећујем културна дешавања	34	8,7	176	44,9	182	46,4	1,62
19	Радим да нешто зарадим	41	10,5	112	28,6	239	61,0	1,49
20	Немам слободног времена	39	9,9	112	28,6	241	61,5	1,48
21	Бавим се хуманитарним радом	15	3,8	141	36,0	236	60,2	1,44
22	Бавим се ручним радом	37	9,4	95	24,2	260	66,3	1,43
23	У салону игара	39	9,9	88	22,4	265	67,6	1,42
24	Бавим се стваралачким радом (пишем пјесме, компонујем	29	7,4	72	18,4	291	74,2	1,33
25	Свирам неки музички инструмент	40	10,2	42	10,7	310	79,1	1,31
26	Шврљам по граду, коцкам, пијем	18	4,6	36	9,2	338	86,2	1,18

Увид у резултате из Табеле 1 показује да се одређена скална вриједност за сваку активност креће у интервалу од 2,80 за активност која је најучесталија у слободном времену младих, до 1,18 за активност која је најмање обављана у слободно вријеме младих. Другачије речено, добијене скалне

вриједности показују да ученици веома често проводе слободно вријеме са својим вршњацима и друштвом, док су најмање учестале активности бесциљног лутања по граду (шврљам по граду, коцкам, пијем).

Да слободно вријеме младих није зналачки организовано и усмјерено на њихов прави развој показују и сљедеће по рангу пасивне активности, гдје имамо да се њих 76,5% у слободно вријеме веома често забавља слушањем музике, 68,9% посјећује интернет садржаје, 63,5% се занима рачунаром, док њих 59,9% своје слободно вријеме испуњава дуготрајним праћењем ТВ садржаја (Табела 1).

С обзиром на разлику у понашању и васпитању женске и мушке дјече, пошли смо од претпоставке да постоји статистички значајна разлика у начину провођења и коришћења слободног времена код младих с обзиром на пол.

Путем *T-test*-а испитали смо да ли су начини коришћења слободног времена статистички значајно различити с обзиром на пол ученика.

Табела 2 - Пол и слободно вријеме

АКТИВНОСТИ СЛОБОДНО ВРИЈЕМЕ	У	ПОЛ	N	M	SD	t	df	p
Слушам музику		Ж	195	2,88	0,36	5,514	390	0,0001
		М	197	2,63	0,51			
Читам књиге		Ж	195	1,96	0,68	6,244	390	0,0001
		М	197	1,55	0,63			
Учим		Ж	195	2,21	0,65	5,376	390	0,0001
		М	197	1,85	0,68			
Бавим се неком спортском дисциплином		Ж	195	2,21	0,67	-6,270	390	0,0001
		М	197	2,61	0,60			

Бавим се ручним радом	Ж	195	1,33	0,59	-3,107	390	0,002
	М	197	1,53	0,70			
Свирам неки музички инструмент	Ж	195	1,25	0,57	-1,986	390	0,048
	М	197	1,38	0,70			
У кафићу	Ж	195	1,72	0,61	-2,903	390	0,004
	М	197	1,92	0,71			
У салону игара	Ж	195	1,16	0,41	-8,305	390	0,0001
	М	197	1,68	0,76			
Шврљам по граду, коцкам, пијем	Ж	195	1,08	0,33	-4,369	390	0,0001
	М	197	1,29	0,59			
Помажем у кућним пословима	Ж	195	2,47	0,62	6,441	390	0,0001
	М	197	2,03	0,73			
Радим да нешто зарадим	Ж	195	1,25	0,53	-7,564	390	0,0001
	М	197	1,74	0,72			
Занимам се рачунаром	Ж	195	2,46	0,62	-5,061	390	
	М	197	2,74	0,45			
Посјећујем интернет садржаје	Ж	195	2,57	0,56	-3,312	390	
	М	197	2,75	0,49			
Излазим са младићем – дјевојком	Ж	195	1,63	0,74	-6,058	390	0,0001
	М	197	2,10	0,79			

Увидом у Табелу 2 добијени резултати нам говоре да између дјечака и дјевојчица постоји статистички значајна разлика у различитим активностима провођења слободног времена.

Дјевојчице су се издвојиле у активностима: помажем у кућним пословима ($M=2,47$; $SD=0,62$), читам књиге ($M=1,96$; $SD=0,68$), слушам музику ($M=2,88$; $SD=0,36$) и учим ($M=2,21$; $SD=0,65$).

Док су се дјечаци издвојили у активностима: у салону игара ($M=1,68$; $SD=0,76$), радим да нешто зарадим ($M=1,74$; $SD=0,72$), бавим се неком спорском дисциплином ($M=2,61$; $SD=0,60$), излазим са дјевојком ($M=2,10$;

$SD=0,79$), занимам се рачунаром ($M=2,74$; $SD=0,45$), шврљам по граду, коцкам, пијем ($M=1,29$; $SD=0,59$), посјећујем интернет садржаје ($M=2,75$; $SD=0,49$), бавим се ручним радом ($M=1,53$; $SD=0,70$) и у кафићу ($M=1,92$; $SD=0,71$).

На основу овако утврђених показатеља о начину провођења слободног времена, запажамо да дјевојчице, у односу на дјечаке, у своје слободно вријеме више преферирају активности као што су помагање у кућним пословима, читање књига, слушање музике и учење, док дјечаци своје слободно вријеме више проводе у салону игара, раде да нешто зараде, учествују у спортским дисциплинама, излазе са дјевојком, шврљају по граду, коцкају и пију, посјећују интернет садржаје, баве се ручним радом и посјећују кафиће. Самим тим увиђамо да су дјевојчице те које на квалитетнији начин проводе своје слободно вријеме уз образовне и додатне радне активности у односу на дјечаке, којима су спортске и хедонистичко-хазардне активности на првом мјесту.

С обзиром да ученици у школи постижу различит успјех током школовања, занимало нас је и то да ли постоји статистички значајна разлика у начину коришћења слободног времена код младих с обзиром на постигнути успјех на претходном полугодишту. Значајност разлике провјеравали смо помоћу *F-test*-а.

Колико је начин коришћења слободног времена условљен успјехом ученика, представљено је у Табели 3.

Табела 3 - Успјех и слободно вријеме младих

АКТИВНОСТИ У СЛОБОДНО ВРИЈЕМЕ	УСПЈЕХ	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Учим	Одлични	135	2,10	11,897	0,0001
	Врлодобри	163	2,13		
	Остали	94	1,73		
	Укупно	392	2,03		
Учествујем у раду секција у школи	Одлични	135	1,96	5,504	0,004
	Врлодобри	163	1,74		
	Остали	94	1,65		
	Укупно	392	1,80		

У кафићу	Одлични	135	1,79	3,532	0,030
	Врлодобри	163	1,75		
	Остали	94	1,98		
	Укупно	392	1,82		
У салону игара	Одлични	135	1,30	14,491	0,0001
	Врлодобри	163	1,34		
	Остали	94	1,73		
	Укупно	392	1,42		
Радим да нешто зарадим	Одлични	135	1,38	5,265	0,006
	Врлодобри	163	1,49		
	Остали	94	1,67		
	Укупно	392	1,49		
Читам књиге	Одлични	135	1,81	3,810	0,023
	Врлодобри	163	1,80		
	Остали	94	1,59		
	Укупно	392	1,76		
Излазим са младићем – дјевојком	Одлични	135	1,72	3,530	0,030
	Врлодобри	163	1,91		
	Остали	94	1,98		
	Укупно	392	1,86		

Увидом у табелу анализе варијансе види се да постоје статистички значајне разлике у одређеним активностима слободног времена које су условљене успјехом ученика. Утврђене су статистички значајне разлике у сљедећим активностима слободног времена: у салону игара ($F=14,491$; $p=0,0001$), учим ($F=11,997$; $p=0,0001$), учествујем у раду секција у школи ($F=5,504$; $p=0,004$), радим да нешто зарадим ($F=5,265$; $p=0,006$), читам књиге ($F=3,810$; $p=0,023$), у кафићу ($F=3,532$; $p=0,030$) и излазим са младићем – дјевојком ($F=3,530$; $p=0,030$).

На основу приказаних података закључујемо да они ученици који имају лош успјех током школовања, у односу на врлодобре и одличне ученике, своје слободно вријеме проводе у салону игара, као и то да врлодобри ученици у слободно вријеме више уче од одличних и осталих. Одлични ученици највише учествују у раду секција у школи, док они

ученици који имају лош успјех у школи у своје слободно вријеме претежно раде да нешто зараде. У слободно вријеме одлични ученици су ти који читају књиге, док ученици који имају лош успјех своје слободно вријеме испуњавају у кафићима (Табела 3).

Закључна разматрања

О слободном времену као веома значајном аспекту развоја младог човјека не можемо говорити а да се не осврнемо на његове садржаје, односно активности којима се млади баве. У слободно вријеме могуће је бавити се разноврсним активностима које су хијерархијски распоређене и самим тим за једне кажемо да су доминантније а за друге да су мање важне. Ова хијерархијска организованост је релативно стабилна, али није чврста тако да оправдано можемо говорити да се сваки млади човјек опредјељује за одређене групне активности, како по својој жељи, тако и по потреби.

Овим радом жељели смо да укажемо на значајне разлике у начину провођења слободног времена код младих, из разлога што је свака особа индивидуа за себе и самим тим има различите потребе, жеље и амбиције.

С обзиром на добијене резултате, очигледно је да се друштво налази пред задатком који се односи на то да се слободном времену младих посвети више пажње него до сад. Потребни су нови објекти и просторије за културу, као и стручно оспособљени кадрови, научне, спортске, техничке, па и забавне активности, сарадња и подршка васпитно-образовних установа и родитеља како би се омогућило и помогло младима да квалитетно проводе своје слободно вријеме, односно да своје слободно вријеме не проводе бескорисно и да се не досађују.

Са педагошког аспекта слободно вријеме мора бити осмишљено, обликовано и организовано на прави начин како би омогућило појединцу да се бави културним и продуктивним дјелатностима, јер само тако осмишљено и организовано слободно вријеме ће доприносити развијању и изграђивању саме личности. Ако васпитно-образовни рад не поставимо тако да припрема младе за квалитетно провођење слободног времена, слободно вријеме ће донијети много више штете него користи. Познато је да велики дио асоцијалног понашања извире из досаде, из неспособности поједнца да

креативно испуни своје слободно вријеме. Међутим, није довољно само обезбједити одговарајуће услове за развој слободног времена, у овом случају од великог значаја је улога породице и школе да помогне и усмјери младе да користе слободно вријеме на креативнији начин.

Литература

- Бранковић, Д., Илић, М. (2003). *Основи педагогије*. Бања Лука: Comesgrafika.
- Илишин, В., (2003). Медији у слободном времену дјеце и комуникација о медијским садржајима. *Медијска истраживањ, год. 9, бр. 2*, 9 – 34.
- Илић, М. (1994). *Савремени токови у педагогији*. Бања Лука: „Нови глас“.
- Јанковић, В. (1973). Одгој у слободном времену. *Педагогија II*. Загреб: Педагошко књижевни збор. 223 – 234.
- Јешић, Д. (2000). *Породица и слободно вријеме младих*. Ужице: Учитељски факултет.
- Качавенда-Радић, Н. (1985). Улога наставника у извођењу слободне активности. *Настава и васпитање* 1. 95 – 100.
- Качавенда-Радић, Н. (1989). *Слободно вријеме и образовање*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Качавенда-Радић, Н. (1992). *Рефлексије оли слободног времена*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.
- Мурадбеговић, М. (1986). Проблеми развијања потреба и интересовања младих у слободном времену. *Наша школа*. Сарајево. 7 – 10.
- Будимир-Нинковић, Г. (2008) *Педагогија слободног времена – Хрестоматија*, Јагодина, 244 – 252.
- Обрадовић, С. (2008). *Породица и социјализација младих*. Бања Лука: Независни универзитет.
- Пехар-Звачко. Л. (2003). *Слободно вријеме младих или...* Сарајево: Филозофски факултет.
- Стјепановић, И., Виденовић, М., Плут, Д. (2009). Обрасци понашања младих током слободног времена. Београд: *Социологија, вол. 51, бр. (3)*, 247 – 261.
- Томић, Р., Хусановић, И. (2007). *Млади и слободно вријеме*. Тузла: OFF-SET.
- Томић, Р., Шеховић, М., Карић, Н., Хусановић, И. (2008). *Деликвентно понашање дјеце и младих*. Тузла: OFF-SET.

Lidija Gočević

LEASURE TIMEE ACTIVITIES OF THE YOUNG

Summary

Leisure as a complex and highly topical social phenomenon, its contents, nowadays is an important factor in the education, both young and adults. The content of free time, activities that an individual chooses for their needs and capabilities, independently or with the help of others. These activities are caused by a number of social factors, and have social value, and what distinguishes them from other activities of the individual is their basic feature of the "freedom". This paper, as well as demonstrating the importance and significance of a variety of free time, it aims to examine and determine how young people use their free time.

Key words: *leisure, leisure activities, hierarchy, positive and negative youth activities in free time.*

УДК 372.2:371.3(497.11:470)

DOI 10.7251/NSK1312007J

Оригинални научни рад

Весна Јањевић Поповић*

ОШ „20. октобар“ Београд

Сања Филиповић

Универзитет уметности у Београду

Факултет ликовних уметности

Елена Туник

Универзитет у Петербургу, Русија

Академија последипломског образовања

РАЗВОЈ КРЕАТИВНОГ МИШЉЕЊА ПРЕДШКОЛАЦА У ПЕТЕРБУРГУ И БЕОГРАДУ – УПОРЕДНА АНАЛИЗА

***Апстракт:** Један од начина да се скрене пажња на потребу систематског развијања креативног изражавања деце је да се анализира тренутна ситуација у овом региону. Примена Вилијамс теста креативности на популацију предшколске деце омогућила је нове методе праћења развоја деце. Циљ истраживања је да се упореде резултати тестирања деце из Београда и Петербурга користећи Вилијамс тест креативности. Истраживање је показало статистички значајне разлике у резултатима између деце из Београда и деце из области Петербурга у корист деце из Београда. Остаје отворено питање даљег истраживања и поређења концепција програма рада предшколских установа.*

* v.janjevicpopovic@gmail.com

Кључне речи: креативно мишљење, предшколски програм, деца предшколског узраста.

Увод

Анализе дечјих цртежа, као метод за проучавање детињства и дечјег развоја користе се у научној и практичној делатности педагога и психолога. Овај рад је настао из потребе да се упореде резултати, покуша да истражи испољавање дечје креативности, уведу норме, рано уоче стваралачки потенцијали деце и резултати употребе с циљем подржавања њиховог развоја. Зато је изабрано коришћење невербалног теста дивергентног мишљења Williams F. E. Creativity Assesment Packet (CAP) 1980 D.O.K. Publishers Inc. Buffalo. New York 14214, 1980., а у адаптацији Елене Е.Туник (2003).

Кроз дечије довршавање 12 цртежа тест прати понашање деце: флуентност, флексибилност, оригиналност, вербално дефинисање цртежа и, најкраће, приступ решавању проблема. Елена. Е. Туник је 2003. године после трогодишњег истраживачког рада прилагодила тест, дала одговарајуће норме по узрастима за руску територију, и проширила коришћење теста задајући тест на узрасту 5 – 7, 8 – 12 и 13 – 17 године. Коришћење овог теста на предшколском узрасту, без превођења – реч је о невербалном тесту са једноставним и лако разумљивим упутством за рад на довршавању цртежа – дали су могућност примене на нашој популацији предшколаца, на упоређивању резултата узраста 5 – 7 година.

Теоријске претпоставке су да креативне личности продукују више цртежа, да су они разноврснији по темама и областима, оригиналнији успевају да задати елемент интегришу у целину свог цртежа, праве асиметричне цртеже и у дефинисању свог цртежа, креативнији дају наслове који нису само буквална интерпретација цртежа, већ дају додатни смисао.

Предмет и циљ истраживања

Циљ истраживања је да се коришћењем *Вилијамс теста креативности* упореде резултати деце из Београда и региона Петербурга, као и да се дефинишу норме за узорак популације код нас.

Хипотеза истраживања

Нема статистички значајне разлике у креативним способностима предшколске деце из Београда и предшколске деце из Петербурга на *Вилијамс тесту креативности*.

Истраживачки узорак

Тестирање је спроведено у периоду од марта до маја 2008. године у београдским вртићима Новог Београда, Чукарице и Земунa. Тестирање у Петербургу обављено је 2003. године. Тестом је обухваћено 552 деце из београдских вртића и 910 деце из региона Петербурга. Тестирање је обављено у малим групама 5 – 10 деце. Узраст деце која су ушла у истраживачки узорак су од 5,5 година до 7 година (припремне предшколске групе) и приближно једнак број девојчица и дечака.

Технике и инструменти

У истраживању је коришћен невербални тест довршавања 12 цртежа – *Вилијамс тест креативности*. Овим тестом је омогућено да се утврде начини решавања графичког-ликовног задатка, ниво креативности предшколске деце кроз компоненте – продуктивност, флексибилност, оригиналност, аспекте асиметрије у цртежу, богатство речника кроз елементарно вербално дефинисање цртежа. *Вилијамс тест дивергентног/креативног мишљења* првобитно је коришћен за издвајање креативне деце, њихове селекције и укључивање у посебне програме. Касније, у Америци и другим земљама почиње да се користи и задаје широј популацији деце с циљем откривања креативних потенцијала и њиховом подстицању у свакодневном раду.

У нашем истраживању, као и у истраживању Е. Е. Туник, време тестирања било је ограничено на 25 минута. Деци је задата типска инструкција да раде у квадратима, по реду, да стварају слике користећи се понуђеним линијама или фигурама, тако да оне буду део дететовог цртежа, као и да могу да цртају на било ком месту унутар квадрата, зависно од тога шта су желела да представе својим цртежом. По завршетку цртања деца су давала назив за сваки свој цртеж. Одрасли су бележили називе које су деца давала за своје цртеже, јер је реч о предшколцима.

У обради података коришћени су дефинисани критеријуми оцењивања цртежа, који су већ коришћени у изради норми Е. Туник у адаптацији теста *Вилијамс* за руско подручје:

- **Флуентност** – теоријска претпоставка је да креативне личности производе више;
- **Флексибилност** – број промена садржаја цртежа – мењање категорија; очекивано је да је креативно дете у стању да производи различите идеје, мења своју позицију, на нов начин посматра познате ствари и да се то види у цртежима;
- **Оригиналност** – процењује се кроз положај нацртаног цртежа у односу на задати стимулус: најоригиналнији су они који цртају унутар и споља задате фигуре стварајући смислену синтезу датих облика, користећи задату фигуру и надограђују је;
- **Асиметрија – симетрија** – положај детаља на цртежу, да ли га одређују као симетричан или асиметричан – асиметрични избори се вреднују као израз креативности;
- **Наслов** – богатство речника и значење речи које су коришћене у називима, способност сликовитог изражавања суштине цртежа, за разлику од директног описа онога што се налази на цртежу дају

информације о начинима на који се дете служи језичким средствима.⁶

Статистичка обрада података

У обради података ⁷ резултата истраживања добијених *Вилијамс тестом креативности* код деце предшколског узраста коришћене су следеће статистичке методе:

1. Од дескриптивних метода – за сваку варијаблу израчунате су: мере централне тенденције – аритметичка средина и мере дисперзије-стандардна девијација.
 2. За тестирање хипотезе коришћен је: тест разлике аритметичких средина коришћењем t- теста.
- За израду графикана и табела и део израчунавања коришћен је SPSS програм.

Резултати истраживања и њихова интерпретација

Код мера централне тенденције постоји разлика између аритметичких средина узорка деце из Београда и Петербурга. Просечан скор деце из београдских вртића **M=72** је већи од просечног скорa предшколске деце из Петербурга **M=64**.

Стандардна девијација је већа у резултатима деце из Петербурга **σ=12**. Скорови деце из Београда мање одступају од аритметичке средине **σ=8**.

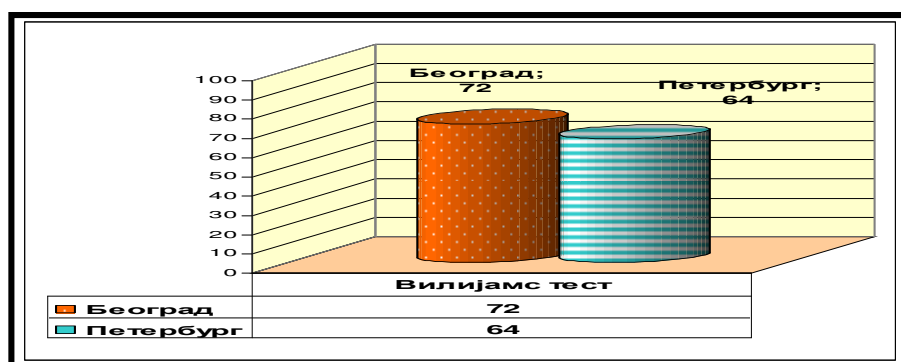
⁶ Туник, Е. Е. (2003). *Модифицированые креативные тесты Вильямса*. Санкт-Петербург: Речь.

⁷ Сви резултати су добијени из негруписаних података (из сирових скорова).

Разлика аритметичких средина резултата предшколске деце на Вилијамсовом тесту из Београда и Петербурга, на нивоу значајности разлике $\alpha 0,001$ израчуната вредност је већа од табличне, односно: $t = 15,278$, $df = 3,291$, $p < .001$, па се може уз ризик грешке $\alpha 0,001$ закључити да је разлика аритметичких средина **статистички значајна** између ова два узорка, а у корист предшколске деце из Београда.

Табела 1: Тест разлике аритметичких средина резултата предшколске деце на Вилијамс тесту креативности из Београда и предшколске деце из Петербурга

СТУДЕНТОВА t ТАБЛИЦА				
степен слободе df (v)		Граничне вредности у t дистрибуцији		
		0,05	0,01	0,001
200		1,6525	2,345	3,377
∞		1,645	2,326	3,291
df(v)=1462	t=15,278	tv0,05;1462=1,645	tv0,01;1462=2,32	tv0,001;1462=3,291

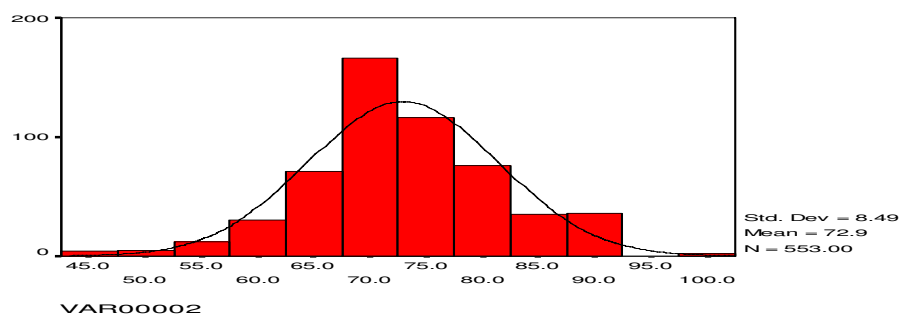


Графикон 1: Резултати предшколске деце на Вилијамс тесту креативности из Београда и предшколске деце из Петербурга

Табела 2: Резултати предшколске деце на Вилијамс тесту креативности из Београда и предшколске деце из Петербурга – због лакшег упоређивања израчунати су перцентилни рангови

					-1 σ				M				+1 σ					
Перцентили Петербург	2	4	7	11	16	23	31	40	50	60	69	77	84	89	93	96	98	
Перцентили Београд		0,5	0,8	1,6	2,4	4	5,3	9,4	15	24	43	48	58	71	81	90	94	97
									- 1 σ		M 72			+1 σ 80				

Овако дефинисана табела омогућава упоређивање сваког појединачног децјег резултата у односу на нормалну расподелу. Тако добијени резултати могу да се користе у непосредном раду са децом.



Графикон 2: Приказ учесталост резултата на тесту Вилијамс тесту креативности који прате нормалну расподелу

Дискусија резултата

Ако посматрамо податке из различитих истраживања, где се примећује раст и опадање у појединим доменима, остаје нам да се запитамо да ли програм, начин живота, провођење слободног времена, односи одраслих према дечјој машти и игри, утичу на развој и креативно понашање деце. Очигледно је да је јављање, развој, учесталост и међусобно деловање фактора креативности условљено подстицајима из околине. Неки налази потврђују чак и корелацију између креативности васпитача, наставника и деце предшколског и млађег школског узраста. У следећој табели приказани су резултати истраживања креативности (*Школски психолог*, бр. 4, Москва, 1999).

Табела 3: Пример истраживања креативности

земља	узраст	флуентност	флексибилност	оригиналност
Русија/САД	6 – 8 / 7	51,4	26,4	25,0
		34,1	16,4	12,9
Русија/САД	11 – 12 / 12	47,7	21,8	21,8
		71,0	32,3	41,9
Русија/САД	15 – 17 / 16	36,3	20,7	25,8
		82,0	37,6	56,1

Нека истраживања кажу да карактер културе утиче на тип креативности, да развој креативности зависи од културе у којој се развија дете и да се застој у развоју креативности догађа када је дете пред новим захтевима или у стресној ситуацији, као и да на креативност утиче социоекономско стање породице.

У светлу ових података, можда су резултати београдске деце у односу на руску децу виши, јер је наш узорак градско, урбано подручје, док је петербуршки узорак из региона.

Отворено је питање разлике у програмима који пролазе деца у вртићима. Креативност подстичу програми који садрже: толеранцију и

наклоњеност, прихватање детета какво заправо јесте, прихватање дечје иницијативе, слобода да се покаже и слобода акције, поверење и охрабривање, подстицање спонтаности и самосталности. Утисак током боравка у руским вртићима је да је време више организовано, да постоји стриктан распоред смењивања активности, за разлику од београдских вртића где постоји више простора за спонтане активности. Узроци разлика се могу тражити у различито усмереним предшколским програмима, при чему је руски предшколски програм ближи школском програму, има мање креативних и самосталних задатака, а најчешће постављени задаци подстичу конвергентно мишљење. Основе програма београдских државних вртића су у односу на руски програм отвореније, без фиксираних садржаја, па је свакодневни рад вртића отворенији за спонтане активности.

Закључна разматрања

Може се приметити да овај тест недовршених цртежа широко прати дечји развој и да пружа могућности да се уоче индивидуалне разлике у креативним способностима које се сагледавају *Вилијамс тестом*.

Анализом *Вилијамс теста креативности* такође је било могуће препознати и евентуалне развојне тешкоће, заостајање у развоју код поједине деце (што није предмет овог истраживања). Дечји цртежи, нарочито ако су пропраћени вербалним коментаром, представљају својеврсно дефинисање појмова којима дете располаже, па су зато били вредни и вербални коментари деце о ономе шта су нацртала и ту су разлике биле највеће. У овом истраживању показало се да има разлике између узорака деце из Београда и Петербурга и да су статистички значајне на нивоу 0,001, да су средње вредности веће код београдских предшколаца, а да су индивидуалне разлике веће код деце у Петербургу. Без обзира на статистичку значајност разлика у постигнућу на тесту деце из Београда и Петербурга, остаје отворено питање даљих истраживања и провере резултата на узорку сеоске и/или приградске средине, као и поузданости теста на поновљеним истраживањима

Литература

- Виготски, Л. С. (2005). *Дечја машта и стваралаштво*. Београд: ЗУНС.
- Туник, Е. Е. (1997). *Психодиагностика творческого мышления - креативные тесты*. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет педагогического мастерства.
- Туник, Е. Е. (2003). *Модифицированные креативные тесты Вильямса*. Санкт-Петербург: Речь.
- Филиповић, С. (2009). *Развој схватања о дечјем ликовном стваралаштву и могућности ма васпитно-образовног деловања на њега*. Докторска дисертација. Бања Лука.

Vesna Janjević Popović, Sanja Filipović, Elena Tunik

DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING OF PRESCHOOL CHILDREN IN PETERSBURG AND BELGRADE – COMPARATIVE ANALYSIS

Summary

One way to call attention to the need of systematic development of children's creative expression is to analyze the current situation in this region. The use of Williams creativity test on Belgrade population of preschool children has given the new test methods for monitoring children's development. The aim of the research was to compare the results of testing children from Belgrade and the region of Petersburg using the Williams creativity test. The research showed statistically significant differences in results between the children from Belgrade and the children from the region of Petersburg, in favor of preschool children from Belgrade. There is an open question of further research to inspect the quality of direct practice and compare the conception of preschool programs.

Key words: *creative thinking, preschool programs, preschool children.*

УДК 371.3::78-028.2

DOI 10.7251/NSK1312008R

Оригинални научни рад

Александра Шиндић
Филозофски факултет Бања Лука

Дарко Ратковић*
Филозофски факултет Бања Лука

Ранко Рајовић
Комитет Mensa International за даровиту децу
Нови Сад

МУЗИЧКЕ АКТИВНОСТИ У НТЦ ПРОГРАМУ И РАЗВОЈ ФИНЕ МОТОРИКЕ ДЈЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

***Апстракт:** Дјечији развој представља мултидисциплинарни проблем. НТЦ систем учења заснован је на полазиштима савремених неуролошких сазнања о дјечијем развоју и учењу. У бањалучким вртићима реализовано је емпиријско експериментално истраживање чији је проблем био тестирање елемената примјене НТЦ програма у редовном васпитно-образовном раду. Циљ истраживања је утврђивање побољшања елемената фине моторике дјеце предшколског узраста кроз музичке НТЦ активности. Узорак је обухватао 74 дјетета средњег и старијег вртичког узраста. Користећи инструмент за праћење развоја фине моторике ПФМ, путем пажљиво осмишљених музичких вјежби (Е-фактор), уочен је значајан помак на том плану кроз НТЦ активности које смо реализовали. Након само једног мјесеца вјежби свирања, дјеца су успјела обавити већину постављених задатака и у*

* darkoratkovic@blic.net

вези са вољном контролом покрета прстића обје шаке, што им није полазило за руком прије тога. На то указује и изузетна статистичка значајност израчунатог t-омјера аритметичких средина резултата остварених на финалном мјерењу ПФМ инструментом за К и Е групу.

Кључне ријечи: *музичке активности, асоцијације путем слика, фина моторика, предшколци.*

Увод

Дјечији развој поприма димензије мултидисциплинарног проблема, те савремени методичари, у намјери да усаврше и побољшају васпитно-образовни рад, поред постојећих педагошко-психолошких трагају за новим основама и полазиштима који из различитих углова и научних дисциплина освјетљавају овај проблем. Савремена неуролошка открића која доводе у везу функционисање мозга, настајање и одумирање синапси са психофизичким развојем и учењем дјеце, иако битна за све стручњаке који у свој професионални фокус стављају дјецу, споро проналазе пут до практичне примјене у педагогији (Шиндић, Рајовић, 2011). Di Dickinson, генерални директор организације Нови хоризонти за учење из Сијетла у Вашингтону, наводи истраживање које показује да је дјетету које слуша класичну музику активирана десна страна мозга, али да се дјетету које учи да свира неки музички инструмент активирају и десна и лијева хемисфера мозга (Дикинсон – види: Набермајер, 2001). Френсис Рошер предлаже „важно је дјецу музички ангажовати, што више то боље. Ако им не можете приуштити часове свирања, набавите им једноставни клавијатуру“, док Доналд Хоџиз саопштава да су одређени дијелови мозга приказани кроз магнетну резонанцу *planum temporale i corpus callosum* већи код музичара него који то нису, и чак већи код музичара који су почели да свирају прије седме године (*ibidem*). Све то указује на значај музике на раном узрасту за развој дјечијег мозга. Новија истраживања (Michael Cole, 2012) показују да интелигенција зависи од

латералног префронталног кортекса, тј. како он комуницира са другим дијеловима мозга. У том случају јасно је да укупан број веза представља важан фактор у развоју когнитивних способности и интелигенције, а прсти који заузимају значајну површину у кортексу представљају важан фактор у том развоју.

Слиједећи ова неуролошка сазнања, у намјери да дамо свој методички допринос у том правцу, истраживали смо елементе развоја фине моторике путем НТЦ музичких вјежби остварених кроз НТЦ програм који своје полазиште и основе заснива и на неуролошким сазнањима.

Теоријска полазишта

У појединим државама постоје покушаји да нови неуролошки проналасци буду доступни, као нпр. *Brain-based Learning* покрет у САД (повезани су са Комитетом неуроначне писмености – CNL, у оквиру Друштва за неуроначу). У Великој Британији научници траже одговор да ли неуроначу могу да помогну у раном дјетињству и образовању (Greake, 2008), а Питер Ханон (Peter Hannon) је у својим истраживањима 2003. године (пренатални развој, стварање синапси, сензитивни периоди и неурална пластичност) утврдио да неуроначу имају мало непосредних импликација у развоју дјеце предшколског узраста, као и да су за овај важан период живота приједлоге и методе рада давали научници из области ван неуроначу. У предшколском периоду се развија највећи број синапси, што овај период живота чини, вјероватно, и најзначајнијим за формирање шеме и оквира за дјететове касније способности. Период од прве до треће године је нарочито критичан за типичан развој дјеце, као и оне са развојним кашњењем; а посебно је важан за даровиту/талентовану дјецу и потребно је прилагођавање да би се оптимализовао развојни пут даровите дјеце (Henderson, 1997). Поједина истраживања јасно указују да интелектуалне способности зависе од броја синапси (Diamond & Hopson, 1998). Уколико је број синапси важан за

развој интелектуалних способности, онда морамо дозволити дјетету да играма које интуитивно ради (ротација око своје осе, скакање, прескакање, провлачење, пузање, боравак у природи, игре које развијају мисаоне процесе...) ствара и одржава своје синапсе.

НТЦ систем учења

НТЦ систем учења⁸ (систем учења Центра Никола Тесла), програм базиран на неуролошким сазнањима, реализује се у три фазе које се односе на додатну стимулацију развоја синапси, асоцијативног и функционалног размишљања.

Према истраживањима из области неурофизиологије игре са покретима, одржавањем равнотеже, усклађивање покрета и музике развијају дио мозга у коме су смјештене когнитивне функције. Уколико не постоји довољан број стимулативних игара смањује се број веза у кори великог мозга, а детектоване су и промјене у дубоким структурама мозга преко којих се одвија когнитивна контрола (Chaddock и сарадници, 2010). Недостатак оваквих активности доводи до развојних кортикалних (когнитивних) сметњи (дислексије, дисграфије и дискалкулије). Због тога се васпитачима у првој фази програма савјетује да дјецу удаље од ТВ пријемника и да их подстичу у играма у којима се некад у дјетињству заиста уживало а данас су скоро заборављене, нпр. играње ластиша, прескакање конопца, разне игре с лоптом. Дакле, за ову фазу су битне игре и активности за стимулисање акомодације ока, ротације, равнотеже, те фине моторике.

Друга фаза програма се односи на развијање асоцијативног размишљања кроз подстицање мишљења у сликама и стимулисање сликовне

⁸ НТЦ је Одсек за даровиту децу и младе (Никола Тесла центар) у оквиру Менсе Србије чији је оснивач др Ранко Рајовић.

меморије, повезивање слике и осјећања, грађење везе међу емоцијама, чулним искуствима и осјетима (Рајовић, 2010). На овом степену укључују се игре и вјежбе замишљања, мисаоне серијације и класификације, асоцијације и аналогии, те музичке игролике и игровне активности.

У трећој фази програма акценат је на развоју функционалног мишљења, тј. стимулисању брзине мишљења и закључивања кроз проблемске активности – рјешавање загонетних прича и питања.

Метод истраживања

НТЦ игре и активности уграђују се у редован програм предшколских установа у РС. *Проблем* овог експерименталног истраживања је тестирање НТЦ система учења кроз почетно музичко описмењавање и графомоторички развој дјеце предшколског узраста. *Циљ истраживања* је утврђивање побољшања елемената фине моторике кроз музичке НТЦ активности.

Узорак овог истраживања (Табела број 1) је обухватао 74 дјетета од четири до шест година бањалучких вртића *Бамби*, *Тијана* и *Јежева кућица*. Експерименталну групу је чинило 38 дјеце старије, средње и мјешовите групе вртића *Бамби* (20 дјевојчица и 18 дјечака) 2006. и 2007. годишта. Контролна група је обухватала 36 дјеце из вртића *Тијана*, *Јежева кућица* и *Бамби* (20 дјевојчица и 16 дјечака) истих годишта.

Табела број 1. Узорак истраживања

	N	%	пол		годиште	
			Ж	М	2006.	2007.
Е група	38	51,4		18	16	22
К група	36	48,6	20	16	17	19
Σ	74	100	40	34	33	41

Као што се види из Табеле број 1 старосна структура незнатно иде у корист К групе, што је, вјероватно, резултирало и развијенијом фином моториком у овој групи на почетку истраживања, прије увођења експерименталног фактора. Ове разлике у графомоторичким способностима, иако постоје, нису статистички значајне, те се могу занемарити (Табела број 2).

Табела број 2. Уједначеност Е и К групе у развијености fine моторике (способност дизања прстића обје руке) на иницијалном испитивању

рука	прст		М	t	p
десна	кажипрст	Е група	1,00		
		К група	1,00		
	прстењак	Е група	0,63	-0,312	0,756
		К група	0,67		
	2. и 4. заједно	Е група	0,39	-1,142	0,257
		К група	0,53		
	мали прст	Е група	0,95	0,055	0,956
		К група	0,94		
	3. и 5. заједно	Е група	0,21	0,476	0,636
		К група	0,17		
	укупно десна	Е група	3,18	-0,449	0,655
		К група	3,31		
лијева	кажипрст	Е група	1,00		
		К група	1,00		
	прстењак	Е група	0,61	-1,327	0,189
		К група	0,75		
	2. и 4. заједно	Е група	0,37	0,565	0,574
		К група	0,31		
	мали прст	Е група	0,89	0,080	0,937
		К група	0,89		
	3. и 5. заједно	Е група	0,13	-1,834	0,071
		К група	0,31		
	укупно лијева	Е група	3,00	-0,918	0,362
		К група	3,31		

 К група 3,25

Наиме, прије реализовања истраживања извршили смо уједначавање група у способности fine моторике. Од дјеце је тражено да положи шаку на равну подлогу и да покушају да дигну кажипрст док остали прсти треба да остану *залијењени за сто*. То смо поновили и за прстењак, мали прст, те истовремено кажипрст и прстењак, те средњи и мали прст за обје руке. Испитивање је извршено путем инструмента за праћење развоја fine моторике *ПФМ – праћење fine моторике*⁹. Као што се види у Табели број 2 израчунати *t*-омјери за независне узорке за успјешност вољног дизања свих наведених прстића су статистички незначајни што указује да су Е и К групе биле уједначене у односу на истраживану варијаблу прије увођења Е фактора (експерименталног фактора). Е фактор представља почетно музичко описмењавање предшколаца које треба схватити условно кроз функцију и контекст испитивања развоја fine моторике у складу са истраживачким циљем.

Експериментално истраживање, као што се може закључити из претходног, реализовано је примјеном инструмента за праћење развоја fine моторике *ПФМ – праћење fine моторике* (Табела број 3). Израчунати Кромбах алфа коефицијент ајтема овог инструмента износи $\alpha = 0,856$ и указује на његову задовољавајућу варијабилност.

⁹ Инструмент је ауторство Ранка Рајовића и Александре Шиндић

Табела број 3: Дио инструмента ПФМ – праћење fine моторике

Бр	иниц.	доб	пол	Стр. спрема		Дизање прстију десне руке					Дизање прстију лијеве руке				
				отац	мајка	2.	4.	2. и 4.	5.	3. и 5.	2.	4.	2. и 4.	5.	3. и 5.
1.															
2.															

Да бисмо остварили постављени истраживачки циљ увели смо Е фактор који су сачињавале различите пажљиво осмишљене и одабране музичке активности. Задатак није био лак с обзиром да свирање на клавијатури (клавиру, синтисајзеру) једноставних нотних записа, није саставни дио уобичајених музичких активности дјече предшколског узраста у традиционалном методичком приступу. Настојали смо да ове активности изведемо кроз игру чиме смо постигли велику заинтересованост и задовољство дјече. Иако код нас није уобичајено да се ти музички инструменти уводе на овом нивоу образовања истраживања, Џејн Гилберт која је истраживала развој дјечије моторике (координацију око-рука, брзина покрета) говоре да се највећа моторичка побољшања јављају између 4. и 5. године и да се „најосновнији моторни обрасци појављују пре узраста од 5 година, а да се вештине, потом само стабилизују“ (Мирковић, 1996, стр. 258). Због тога је значајно на раном узрасту подстаћи децу у видовима моторног развоја неопходним за музичко извођење.

Путем музичких активности и игара које смо осмишљавали, настојали смо да развијамо елементарне музичке способности (слушне, ритмичке, визуелно-моторне) уз побољшање акомодације око-рука, fine моторике и стимулисање асоцијативног мишљења. На овај начин обухватили смо прве двије фазе НТЦ програма.

Начин реализовања Е фактора

Реализовање Е фактора у Е групи трајало је мјесец дана (мај 2012).

1. Дјеца су кроз *брајан сторминг* налазила асоцијације за своје ноте по узору на претходно истраживање у бањалучком вртићу *Сунце* (Шиндић, Рајовић, Сузић, 2012). Наиме, за сваку ноту нотног система одабрана је једна појмовна асоцијација. Тако је асоцијација за ноту **до** била **медо; ре – море; ми – Мини; фа – фазан; со – сова**. Сљедећи корак је био визуелно представљање нота-асоцијација путем којих смо жељели олакшати меморисање нота и њиховог мјеста у нотном систему (Слика број 1). Ускоро су малишани лако читали нотне записе дјечијих мелодија насликане путем асоцијација. Овим активностима подстицали смо не само асоцијативно мишљење и сликовну меморију, него и дивергентно мишљење, које је, као што је познато, веома наглашено код предшколаца.
2. У наредним активностима смо се упустили у свирање мелодија на синтисајзеру чије типке смо обиљежили одговарајућим симболима, ознакама-сличицама тј. иконично с циљем поједностављења и прилагођавања процеса учења. Вјежбе свирања обављали смо у групама од троје до петоро дјеце. Малишанима смо дали инструкције да сваки прст ставе на једну типку као да држе јабуку и да их притишћу зависно од нотног записа. Дјеца су прво добила задатак да свирају дио скале на синтисајзеру од ноте *до* до ноте *со*, а за сваку ноту задужили смо један прстић. Настојали смо да прсте полукружно поставе, а не да их исправе. Дјеца су свирала прво десном руком: **до** – палцем, **ре** – кажипрстом, **ми** – средњим прстом, **фа** – прстењаком и **со** – малим прстом. Указивали смо да гледају у нотни запис и типке на којима су залијеplене сличице које су асоцијација за сваку ноту. Исто су поновили и лијевом руком.
3. Сљедећег дана задатак је био мало сложенији. Свирали су **до, ре, ми, фа, со, фа, ми, ре, до**, поново десном па лијевом руком. Ноте су представљене иконично (сличицама асоцијацијама) у нотном систему, а сличице смо поставили као ознаке и на типкама.
4. Наредни корак било је свирање једноставних мелодије гдје је требало ангажовати само три прста (нпр. **до, до, ми, ре, до**). Ноте су поново биле представљене сликама у линијском систему, а типке означене сличицама.
5. У данима када смо изводили музичке вјежбе са групама дјеце, такође смо са читавом групом уз музичку пратњу учили и пјевали пјесму *На крај села жута кућа*. Ову пјесму смо изабрали јер је једноставна за свирање и садржи само три тона (ноте): **ми, фа** и **со**. Сљедеће активности су биле вјежбање по групама

свирања ове мелодије. Након ових активности слиједило је финално испитивање ПФМ инструментом и у овој Е групи, али и у К групи.

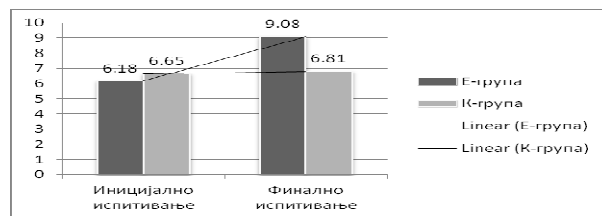
Резултати и дискусија

Експериментални фактор у виду музичких НТЦ активности смо реализовали са 38 малишана експерименталне групе. Прије и после реализованих активности извршили смо иницијално и финално испитивање ових предшколаца путем *ПФМ* инструмента. Исто испитивање смо поновили и у К групи. Израчунати *t*-омјер за независне узорке аритметичких средина добијених на финалном истраживању за Е и К групу ($M_e = 9,08$ и $M_k = 6,81$) износи $t = 5,417$ и статистички је значајан ($p = 0,001$), те указује на статистички значајну разлику у развијености посматраних елемената фине моторике у корист Е групе (Графикон број 1 и Табела број 4).

Табела 4: Разлика у развијености фине моторике дјеце

		N	M	t	p
Иницијално	Е група	38	6,18	-0,741	0,461
истраживање	К група	36	6,65		
Финално	Е група	38	9,08	5,417	0,000
истраживање	К група	36	6,81		

Статистички значајна разлика у развијености елемената фине моторике за десну и лијеву руку у Е-групи указује на акцелерацију развоја фине моторике дјеце која су изводила НТЦ музичке активности у периоду од мјесец дана. У контролној групи није било битних помака (Графикон број 1).



Графикон број 1: Средња вриједност остварених резултата на ПФМ тесту Е и К групе на иницијалном и финалном испитивању

Ради бољег увида у остварени напредак појединачних посматраних елемената fine моторике, резултате смо представили у Табели број 5.

Табела број 5: Разлика у развијености fine моторике Е и К групе на финалном испитивању за поједине прсте

рука	прст		М	t	p
десна	кажипрст	Е група	1,00		
		К група	1,00		
	прстењак	Е група	0,89	2,182	0,032
		К група	0,69		
	2. и 4. заједно	Е група	0,82	2,742	0,008
		К група	0,53		
	мали прст	Е група	0,97	0,631	0,530
		К група	0,94		
	3. и 5. заједно	Е група	0,89	6,019	0,000
		К група	0,33		
лијева	Σ десна	Е група	4,58	4,631	0,000
		К група	3,50		
	кажипрст	Е група	1,00		
		К група	1,00		
	прстењак	Е група	0,89	1,643	0,189
		К група	0,75		

2. и 4. заједно	Е група	0,76	4,383	0,000
	К група	0,31		
мали прст	Е група	0,95	0,055	0,956
	К група	0,94		
3. и 5. заједно	Е група	0,87	5,933	0,000
	К група	0,31		
Σ лијева	Е група	4,50	5,167	0,000
	К група	3,31		

Као што видимо на основу статистички значајног t-омјера, дјеца с којом су се радиле НТЦ музичке активности су остварила напредак у вољној и свјесној контроли помјерања већине прстију или групе прстију обе руке. Код коришћења прстењака и малог прста не постоји статистички значајна разлика из простог разлога што је контрола кретања ових прстију била наглашена и прије увођења Е фактора.

Закључни осврт

Користећи инструмент за праћење развоја fine моторике путем вјежби свирања ПФМ уочили смо значајан помак на том плану кроз НТЦ активности које смо реализовали. Након само једног мјесеца свирања дјеца су успјела обавити већину постављених задатака у вези са дизањем прстића, што им није полазило за руком прије тога. На то указује израчунати t-омјер аритметичких средина резултата остварених на финалном мјерењу за контролну и експерименталну групу који износи 5,417 са наглашеном статистичком значајношћу од $p = 0,00$. Све наведено говори о значају и потреби свеprisутности континуираних музичких активности с циљем развоја како fine моторике, тако и цјелокупне личности предшколског дјетета. С обзиром да неуроистраживања указују да интелигенција зависи од укупног броја веза латералног предфронталног кортекса и других дијелова

мозга и да прсти који заузимају значајну површину у кортексу представљају важан фактор у њеном развоју, овим истраживањем уочавамо међузависност музичких активности свирања клавијатуре, развоја fine моторике и интелигенције дјетета.

Надам се да смо нашим истраживањем указали на ефикасност и апликативност НТЦ система учења и потребу примјене нових неуролошких сазнања у раду с дјецом, те њихово уграђивање у савремене методичке токове.

Литература

- Chaddock, L., Erickson, K., Prakash, R. S., Vanpatter, M. (2010). Basal Ganglia Volume Is Associated with Aerobic Fitness in Preadolescent Children. *Developmental Neuroscience*, 32, 249-256.
- Cole M.W., Yarkoni T., Repovs G.,(2012). Global Connectivity of Prefrontal Cortex Predicts Cognitive Control and Intelligence. *The Journal of Neuroscience*, 27 June 2012. 32 (26): 8988-8999
- Diamond, M., Hopson, J. (1998). *Magic Trees of the Mind. How to nurture Your Childs Intelligence*, New York: Plume.
- Geake, J. (2008). Neuromythologies in education. *Educational Research, Oxford UK, Issue2*, pages 123 – 133.
- Hannon, P. (2003). Developmental neuroscience: implications for early childhood intervention and education, *Current Paediatrics, University of Sheffield , Issue 1*, pages 58-63.
- Habermajer, Š. (2001). *Prava muzika za vaše dete*. Čačak: Inter Gradex Trade.
- Henderson, L.M. (1997). The Biological Basis for early Intervention with Gifted Children PJE. *Peabody Journal of Education*, Vol 72, TN, USA.
- Rajović, R. (2010). *Metodički priručnik za vaspitače*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihajlo Pavlov“.
- Радош Мирковић, К. (1996). *Психологија музике*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Шиндић, А. и Рајовић, Р. (2011). НТЦ у обуци студената и васпитача. *Зборник са научног скупа Филозофског факултета у Бањалуци „Квалитет наставног и научног рада и Болоњски процес“*.

Шиндић, А., Рајовић, Р., Сузић, С. (2012, јун). *Примјена НТЦ система учења у почетном музичком описмењавању*. Рад представљен на научном скупу у Вршцу – „Методолошки проблеми истраживања даровитости“.

Aleksandra Šindić, Darko Ratković, Ranko Rajović

MUSIC ACTIVITIES WITHIN NIKOLA TESLA CENTRE (NTC) PROGRAMME AND DEVELOPMENT OF FINE MOTOR SKILLS WITH PRESCHOOL AGE CHILDREN

Summary

Children's development is a multidisciplinary problem. The NTC learning system is based on starting points of modern neurological findings on a child's development and learning. An empirical experimental research was conducted in Banja Luka kindergartens, dealing with the issue of testing the application elements of the NTC programme through regular educational work. The aim of the research is establishing improvement of fine motor skills elements with preschool children through musical NTC activities. The sample included 74 children of middle and senior kindergarten age. Using an instrument for monitoring fine motor skills development (fine motor skills monitoring – FMSM), through carefully designed musical exercises (E-factor), there was significant progress in this field through the NTC activities that we implemented. After just one month of practice playing the children managed to perform most of the given tasks related to voluntary control of both hands fingers movement, which they were not able to do before. This is also indicated by remarkable statistical significance of the calculated t-ratio of the achieved results arithmetic means at the final measuring by FMSM instrument for K and E group.

Key words: *music activities, association through pictures, fine motor skills, preschool children.*

УДК 371.3:374.7

371.382-054.49

DOI 10.7251/NSK1312009S

Оригинални научни рад

Влатка Спасојевић*

Основна школа „Свети Сава“ Бијељина

ЕФИКАСНОСТ НАСТАВЕ У МЛАЂЕМ ШКОЛСКОМ УЗРАСТУ У СВЈЕТЛУ ИЗБОРА МЕТОДА И РАЗВОЈА КОМПЕТЕНЦИЈА УЧЕНИКА

***Апстракт:** Почетком XXI вијека постало је јасно да дидактицизиране школе не могу задовољити потребе и интересовања ученика, прије свега због форсирања трансмисивних и меморијско-репродуктивних функција наставе. У учећој цивилизацији таква школа почиње да губи примат у односу на друге видове учења и подршке развоја.*

Овај рад посвећен је анализи метода подстицања и спречавања, с циљем да се освјетле могућности јачања васпитне функције наставе. Ријеч је о истраживачкој провјери утицаја метода подстицања и спречавања на развој компетенција ученика за XXI вијек, са намјером да се утврди постоји ли узрочно-последична повезаност између ставова ученика о томе које методе користе наставници и како се то одражава на ефикасност рада на наставном часу.

Доминантне методе истраживања у раду су метода теоријске анализе и синтезе и сервеј метода, а значај истраживања је у освјетљавању нових начина педагошког рада и припремања ученика за стицање знања, вјештина и навика у виду компетенција за вријеме које долази.

* vlatka.spasojevic@gmail.com

Кључне ријечи: метода подстицања, метода спречавања, компетенције ученика, ефикасност наставног часа.

Уводна дискусија

Будући да се настави као главном ослоњу на васпитно-образовног процеса у школи већ дуго приговара да занемарује васпитне функције, те да, углавном, своја дејства усмјерава на образовање, на „светост знања“, пред школском праксом и теоријом педагогије је врло значајан проблем да истражи могућности њене ефикасности и могућих унапређења, нарочито у погледу избора метода. У овом раду биће највише говора о једном истраживању¹⁰ ефикасности примјене неких општеваспитних метода према уобичајеној класификацији метода у скоро свим познатим изворима. Најчешће кориштене општеваспитне методе које се сусрећу у литератури су: 1) убјеђивање и увјеравање, 2) вјежбање и навикавање, 3) подстицање и 4) спречавање (Сузић, 2005, стр. 428). Свака од њих користи се својим специфичним средствима.

Подстицање и спречавање у настави дјелују крајње индивидуално, али се остварају првенствено у социјалном контексту и могуће је проучавати их из угла дјеловања њихове примјене на ефикасност наставног часа, на укључивање ученика са унутрашњом снагом мотива или на њихово апстинирање или повлачење из наставних активности.

¹⁰ Ријеч је о истраживању аутора у оквиру припреме магистарског рада „Примјена метода подстицања и спречавања у основној школи“ одбрањеног 6. 6. 2011. године на Филозофском факултету на Палама, пред комисијом у саставу: проф. др Ненад Сузић, проф. др Ратко Пејић и проф. др Раде Попадић.

У теоријским изворима, поред општеваспитних метода, у традиционалној педагогији различито су посматрана и подручја васпитања, названим, у новије вријеме, аспектима развоја на које се дјелује педагошким поступцима. Разликују се: *физичко, умно васпитање, морално и естетско* васпитање (Крнета, 1981). Према Шимлешу и сарадницима, ти аспекти су: *физичко, интелектуално, морално, естетско, радно и техничко* (Шимлеша и сарадници, 1971). Разумије се да постоје и друге подјеле, али је вијек у коме живимо условио и наметнуо потребу нових подручја васпитања којима ће се успјешније дјеловати на развој компетенција које се само дјелимично могу разврстати у једно од подручја. Зато је модел „Двадесет осам компетенција за XXI вијек“ (Сузић, 2000) у основној намјени усмјерен на кључне компетенције за живот у XXI вијеку, које међусобно чврсто корелирају и конвергентне су, узимају се заједно као чврст и јединствен приступ. Ријеч је о: когнитивним, социјалним, емоционалним и радно-акционим компетенцијама за које је сасвим јасно да у себи садржавају интелектуалну, социјалну, емоционалну, моралну и естетску димензију.

Основни проблем истраживања могао би се исказати питањем: Да ли општеваспитне методе подстицања и спречавања имају утицаја на ставове ученика у настави, у оквиру којих компетенција (когнитивних, емоционалних, социјалних) и у каквој су вези са ефикасношћу наставе?

Компетенције ученика у контексту уобичајене мисије школе

Кад је у питању образовање младих за оспособљавању ученика за живот и рад у XXI вијеку, улози савремене школе педагошка футурологија даје посебно свјетло. Да ли данашњи образовни систем тежи темељитим промјенама зато што се бави садржајима учења који су ван животног контекста и да ли је неопходан заокрет ка учењу за животну перспективу, за способности које ће им бити потребне у наредних 20 – 50 година?

Најопширнији и најтемељнији поглед на компетенције ученика даје Сузић у свом разрађеном моделу „Двадесет осам компетенција за XXI вијек“. У овом раду предвиђене су кључне компетенције које су младима неопходне за слободан живот у садашњем али и будућем времену.

У оквиру модела „Двадесет осам компетенција за XXI вијек“ може се говорити о четири групе компетенција (когнитивне, емоционалне, социјалне и радно-акционе) од којих је, даље, свака разрађена, укључујући моралну и естетску димензију.

Когнитивне компетенције, суштински гледано, већина аутора тумачи на сличан начин. У основи, појам когниције је суђење, расуђивање, регистровање, анализа и евалуација информација. Појам когниције тумачили су многи аутори и њену дефиницију дали у широком спектру, од општег прикупљања информација до метакогниције. Оба појма су нарочито важна и неодвојива један од другог. У условима школског учења познато је да је традиционална настава акценат стављала на репродуктивне способности и да је тај вид учења резултирао покорношћу и послушношћу. С друге стране, без меморисаних чињеница нема ни мишљења. Све то води закључку да је у школским условима неопходно развијати све нивое когниције.

У школским условима посебно је битно да се когнитивне способности не одвајају од интерперсоналних, јер когниција се јача размјеном знања и искустава а интерперсоналне способности пружају осјећај припадности групи гдје се сваки члан осјећа подржаним. Спајање когнитивних и интерперсоналних способности сложен је и важан задатак савремене школе.

Анализираћемо гдје је похвала односно казна највише евидентна, а разлагање компетенција на још прецизније елементе пружа јасније могућности педагошког дјеловања.

Социјалне компетенције су од изузетне важности за живот и рад у колективу, а школа је управо подлога гдје се ове компетенције могу развијати, мада их је традиционална настава слабо развијала. Улога наставника у развоју социјалних компетенција је примарна, а двије његове

основне функције на овом плану су: 1) „да сними или оцијени стање интерперсоналних односа у колективу ученика са којима ради и 2) да, у складу с тим, примијени или развије адекватне васпитне стратегије за подршку ученицима, како би они: а) развили продуктивне интергрупне односе и б) учили социјалне компетенције и усвајали их као властите modele понашања“ (Сузић, 2005, стр. 91).

Емоционалне компетенције дефинисане су као „способност или спремност личности да разумије властите као и емоције других, да влада својим емоцијама и да их надграђује или усавршава те користи у социјалним и животним ситуацијама“ (Сузић, 2005, стр. 77). Дати појам необјашњив је без контекста моралности, алтруизма и емпатије у оквиру социјалног аспекта емоционалности. Као и у когнитивним компетенцијама, и емоционалне компетенције разложене су на елементе који пружају могућности васпитног дјеловања путем похвале и казне као стимулативних, али и корективних мјера у педагошким поступцима у настави.

Ефикасност наставе из угла примјене васпитних метода и избора структуралног модела наставног часа

Сам појам наставног часа укључује заокружену временску микро-цјелину „у којој се остварује интерактивни однос (поучавање и учење) између наставника, ученика, наставних садржаја и дидактичко-технолошких окружења“ (Симеуновић, Спасојевић, 2005, стр. 151). Час треба да буде „складна садржајна, логичка, психолошка, организациона и временска целина и мора имати тачно одређено место у школском дану и седмици“ (Вилотијевић, 2000, стр. 105).

Утицај похвале и казне на ефикасност наставног часа која нас занима, као промјенива педагошка ситуација у зависности од примјене похвале или казне, у оквиру комуникације наставник – ученик, у значајној мјери зависи од избора модела који дјелује на педагошку климу у односима.

Структурални модел наставног часа чини збир детаља које дидактика као наука жели да среди на научним основама, рашчлани, категорише и утврди кључне елементе који чине час. Међутим, ако говоримо о мноштву груписаних елемената неке цјелине као јасним универзалијама, говоримо о моделу који је могуће бирати.

Полазни модел учења који ћемо размотрити је да се субјекат који учи сусреће са предметом учења. Субјект учења креће према циљу, овладавајући на тај начин одређеним знањима или вјежбајући одређену способност.

Други модел часа може бити приказан у виду тзв. Тиловог дидактичког троугла (наставник, ученик, садржаји). У овом моделу наставник је у директном односу са ученицима и градивом, а ученици су у директном односу са наставником, али су у индиректном односу са садржајима.

Структура часа у којој је тенденција смањења претјеране централизације и доминације наставника као и спутавање самосталне активности ученика примјењује модел у коме наставник осмишљава директну интеракцију субјект–објект учења, или припрема предмете учења, аранжира окружење.

Методолошки оквир истраживања

Циљ истраживања

Циљ истраживања је утврђивање обима, структуре и међусобне повезаности доживљавања похвале и казне у настави од стране ученика и проучавање ових метода у оквиру дјеловања на развој когнитивних, емоционалних и социјалних компетенција ученика, затим, како се то одражава на ефикасност наставног часа и општи квалитет наставног процеса изражен у природи међусобних односа.

Општа хипотеза гласи: *Постоји статистички значајна повезаност у ставовима ученика о похвали и казни као средствима методе подстицања и*

методе спречавања, у оквиру дјеловања на развој когнитивних, емоционалних и социјалних компетенција, у односу на ефикасност наставног часа.

Даље, у посебним хипотезама:

Постоји статистички значајна повезаност између ставова ученика о похвали као средству методе подстицања ученика на успјешност и ефикасности наставног часа;

Постоји статистички значајна повезаност између ставова ученика о казни као средству методе спречавања и ефикасности наставног часа.

Узорак и инструменти истраживања

Узорак у истраживању су ученици четвртог, петог, шестог и седмог разреда основне школе, узраста од 9 до 13 година. Узорак подразумијева по два одјељења четвртог (49 ученика), петог (46 ученика), шестог (43 ученика) и седмог разреда (46 ученика) основне школе. Укупно 184 ученика, 100 дјечака и 84 дјевојчице. Истраживање је обављено у Основној школи „Свети Сава“ у Бијељини. Временски оквир истраживања је друго тромјесјечје школске 2008/2009. године.

Скалер „Похвала и казна у настави (ПИК-УН)“ конструисан је као потреба да се евидентира и утврди лични доживљај ученика у односу на похвалу и казну као средства општеваспитних метода подстицања и спречавања у настави.

Инструмент је конструисан од 60 ајтема који су груписани у когнитивне, емоционалне и социјалне компетенције. Конструкцији ајтема претходило је прелиминарно истраживање на тему похвале и казне у настави.

Добијена повратна информација одговора ученика груписана је у односу на компетенције: когнитивне компетенције (23 ајтема), емоционалне компетенције (24 ајтема) и социјалне компетенције (13 ајтема). Ајтеми у инструменту конструисани су као видови и похвале и казне.

У инструменту је кориштена скала Ликертовог типа. Инструмент је баждарен ајтем анализом, а за релијабилност теста примијењен је Спирман-Браунов образац чија је вриједност $r = 0,81$.

Други инструмент у истраживању је Efx – инструмент за снимање наставног часа. Инструмент је преузет из књиге „Особине наставника и однос ученика према настави“ (Сузић, 2005). Кључни елементи ефикасности часа које смо мјерили су активност ученика и активност наставника. Објективност инструмента провјеравана је паралелном примјеном истог инструмента од стране различитих опсерватора, а Пирсонова корелација $r = 0,98$ значајна је на нивоу 0,01. Унутрашња конзистенција инструмента провјеравана је Спирман-Брауновом формулом а износи $r = 0,72$ и значајна је на нивоу 0,01.

Евалуација дидактичке ефикасности часа

У наставном раду, као специфичној дјелатности, мјерење се одређује као поступак упоређивања квантитативних својстава наставе са утврђеним педагошким стандардима као мјерним јединицама. „Ефикасност часа зависи од стваралачких, стручних и методичко-дидактичких способности наставника и од његове умешности да искористи средства којима располаже, постојећа знања ученика и њихове интелектуалне капацитете“ (Вилотијевић, 2000, стр. 128). Вилотијевић, такође, наводи три битна услова да би час био ефикасан, а то су: а) добро постављен дидактички циљ, б) зналачки и умјешно вођен наставни процес и в) разрађена методика дидактичке евалуације наставног часа.

У нашем раду ефикасност наставног часа посматраћемо са аспекта похвале и казне, а доминантан смјер комуникације биће на релацији наставник – ученик. У даљем тексту ћемо анализирати корелације ефикасности часова у когнитивним, емоционалним и социјалним компетенцијама ученика. Ефикасност наставних часова мјерили смо у

четвртом, петом, шестом и седмом разреду (по два одјељења из ових разреда). У сваком одјељењу мјерили смо четири наставна часа.

Табела 1. Преглед ефикасности наставних часова

Разред	Укупно	Број ученика		Успјех ученика				Efx		
		м	ж	5	4	3	2	Мин.	Макс.	Меан
4	48	28	20	36	10	2	0	52,0	73,5	59,22
5	46	24	22	30	15	1	0	48,06	72,03	59,06
6	44	25	19	31	10	3	0	51,11	68,89	60,61
7	46	23	23	14	18	13	1	37,64	80,83	60,24
Свега:	184	100	84	111	53	19	1	-	-	-

У нашем истраживању претежно доминира просјечна ефикасност на наставним часовима, иако је могуће постићи високу ефикасност у свим разредима. Занимљиво је да у 7. разреду постоји висок степен како у позитивном тако и у негативном просјеку одступања од стандардне ефикасности наставног часа. Могуће одговоре треба тражити у традиционализму школског система.

У односу на добијену евалуацију часова остало је да погледамо какав је однос између ефикасности наставног часа, похале и казне.

Табела 2. Однос ефикасности наставног часа, похвале и казне

Варијабле		df	F	p
Efx1	Похвала	14	3,14	0,00
	Казна	14	7,24	0,00
Efx2	Похвала	14	2,92	0,01
	Казна	14	7,65	0,00
Efx3	Похвала	10	3,56	0,00
	Казна	10	10,18	0,00

Efx4	Похвала	12	3,11	0,00
	Казна	12	3,69	0,01

Добијени подаци јасно показују да је у свим групама и на нивоу значајности 0,001 ефикасност наставног часа израженија када је у питању казна (Табела 2). У даљем тексту ћемо анализирати корелације ефикасности часова у когнитивним, емоционалним и социјалним компетенцијама ученика.

Табела 3. Ефикасност наставног часа у односу на компетенције ученика

	Efx1	Efx2	Efx3	Efx4	П.к.к.	П.е.к.	П.с.к.	К.к.к.	К.е.к.	К.с.к.
Efx1	-	0,02	-0,47*	-0,36*	-0,15*	-0,09	-0,56	0,14	0,22**	0,19*
Efx2	0,17	-	-0,25*	-0,39*	0,16**	0,17*	0,13	-0,15	-0,18*	-0,12
Efx3	-0,47*	-0,25	-	0,29**	-0,28	-0,03	0,01	0,03	-0,03	-0,01
Efx4	-0,36*	0,39*	0,29**	-	-0,13	-0,17*	-0,14*	0,04	-0,05	-0,09
П.к.к.	-0,15*	0,16*	-0,03	-0,13	-	0,58**	0,39**	0,64	-0,47	-0,54
П.е.к.	-0,09	0,17*	-0,03	-0,17*	0,58**	-	0,51**	0,19**	0,13	0,11
П.с.к.	-0,56	0,02	0,01	-0,14*	0,39**	0,52**	-	0,18*	0,23**	0,28**
К.к.к.	0,14	-0,14	0,03	0,04	0,06	0,19**	0,19*	-	0,75**	0,27**
К.е.к.	0,22**	0,18*	-0,27	-0,05	-0,05	0,13	0,23**	0,75**	-	0,88**
К.с.к.	0,19*	-0,12	-0,01	-0,09	-0,05	0,11	0,28**	0,72**	0,88**	-

Објашњење симбола: ** $p < 0.01$ * $p < 0.05$ (П.к.к – Похвала когнитивне компетенције, П.е.к. – Похвала емоционалне компетенције, П.с.к.-Похвала социјалне компетенције, К.к.к –Казна когнитивне компетенције, К.е.к.-Казна емоционалне компетенције, К.с.к.-Казна социјалне компетенције).

Дискусија о резултатима истраживања

Интересантно је да је код најнижег узраста највећа корелација између ефикасности часа и казне у емоционалним компетенцијама ($r = 0,22$, $p = 0,01$), а потом с казном у социјалним компетенцијама ($r = 0,19$, $p = 0,05$). Негативно је изражена корелација између ефикасности наставног часа и похвале у когнитивним компетенцијама ($r = -0,15$, $p = 0,05$). Ови подаци јасно указују да се ефикасност наставног часа код нас постиже казном у емоционалним и социјалним компетенцијама, а можда је и збуњујуће да је ефикасност наставног часа обрнуто пропорционална похвали у оквиру когнитивних компетенција.

Ефикасност наставног часа и когнитивне компетенције

Уопштено гледајући, наша школа највише развија когнитивне компетенције ослањајући се на меморативне и репродуктивне способности ученика ускраћујући на тај начин и самосталан избор и одвајање битних од небитних садржаја. Оваква ситуација не доприноси развоју компетенција за живот у двадесет првом вијеку. Истраживања су показала да је виши ниво когнитивних компетенција забиљежен код ученика млађег узраста, што имплицира претпоставку да дужина школовања негативно корелира са развијањем компетенција за двадесет први вијек.

Постоје и други аутори који су у својим истраживањима долазили до сличних резултата. „За ову тему Хавелка наводи несклад између компетенција и аутономности ученика током школовања. Наиме, на почетку школовања ученици имају најнижи ниво компетенција за самостално савладавање садржаја, али је начин рада који наставници тада користе такав да ученици имају релативно доста аутономије у одлучивању о појединим елементима свога рада. У тој фази рада учитељи се труде да анимирају дјелатност ученика тако да она буде у зони наредног развоја, а да би то

остварили подстичу одређен степен ученичке аутономије. Када ученици постају старији, настава све више бива конципирана тако да их ставља у положај извршилаца налога, а начин рада се униформише. Овај несклад је, вјероватно, један од важних разлога за повећање негативних ставова и односа према школским активностима и учењу код старијих разреда” (Хавелка, 2000 – према Павловић, 2010).

На старијем узрасту ефикасност наставног часа позитивно корелира с похвалом у когнитивним и социјалним компетенцијама ($r = 0,16$, $r = 0,17$, $p = 0,05$), а негативно с казном у емоционалним компетенцијама ($r = -0,18$, $p = 0,05$). Конкретније, похвала у когнитивним и емоционалним компетенцијама корелира са успјешношћу наставног часа, док казна у емоционалним компетенцијама ученика ствара негативне ефекте.

Пијаже и Виготски о повезаности социјалног и интелектуалног развоја

Основне идеје за разматрање односа социјалног и интелектуалног развоја могу се наћи у когнитивно-развојним теоријама Пијажеа и Виготског. Обје теорије битно освјетљавају тумачења развојних процеса укључујући односе између индивидуе и окружења. Истичући значај социјалне средине на когнитивни развој, они сматрају да се улоге појединца и средине не могу раздвојити. И док Пијаже повезаност појединца и средине види у процесу асимилације и акомодације, Виготски овај однос тумачи и своди на анализу нивоа филогенетског, социоисторијског, онтогенетског и микрогенетског развоја. Сарадња, размјена, дискусија, дијалог, когнитивни конфликт и интересубјективност су појмови којима Пијаже и Виготски придају посебан значај у разумијевању утицаја социјалних фактора на когнитивни развој. Свакако да они нису једини истраживачи који су се бавили овом проблематиком, али остају недоречена питања на који начин интеракција

има утицаја на когнитивне промјене, односно које су импликације у школском систему.

Неопходан чинилац и когнитивног и социјалног развоја представља социјална интеракција не само између ученика и наставника, него и ученика између себе. Ово директно имплицира да ученици треба да имају довољно квалитетних прилика за сарадњу, односно интеракцију током различитих школских активности. Ова чињеница, иако добро позната, у многим школама се недовољно практикује. Квалитетнија организација наставе која пружа могућности ученицима да раде у паровима, мањим групама, да сарађују и теже заједничким циљевима једна је од најбитнијих претпоставки социјалног и емоционалног развоја у оквиру пожељних нивоа. Треба узети у обзир да није сваки заједнички рад вршњака плодотворан, да ће то увелико зависити од самих ученика, педагошке климе у одјељењу али и од срединских услова и прилика које владају у непосредној околини дјетета. У традиционалном систему рада ученици су пречесто изложени страху од неуспјеха, и сваки јавни наступ може представљати мању или већу нелагодност и преобладајућу стрепњу од социјалне девалвације пред вршњацима, групом и слично. Интерактивно учење и заједничка сарадња смањује ову врсту нелагодности на најмању мјеру и поспјешују превазилажење негативних емоција.

Ефикасност часа и емоционалне компетенције

Социјалне компетенције више ученика стављају пред шире спољно окружење, које је у овом случају одјељење. Позната је теорија о начину задовољења људских потреба за повезаношћу са осталима – теорија припадања по којој појединац има потребу да успостави минималну количину позитивних, трајних и значајних персоналних односа. У школском животу однос са другима може се посматрати на двије типичне оријентације – укљученост и отуђеност (Сузић, 2005). Казна се у овом случају теже прихвата, јер је појединац изложен посматрању и коментарима других

ученика, што свакако изазива низ негативних емоција, о чијим је посљедицама сувишно и говорити. Емоционалне реакције као што су љутња, страх, осјећај узнемирености или ускраћености се у раној школској доби морају узети као „нормалне“, као пратеће развојне карактеристике, због чега је неадекватна реакција наставника педагошки неприхватљива. Спречавање или кажњавање за „негативне емоционалне реакције ученика“, по мишљењу наставника, могу изазвати потпуно супротне реакције. Напротив, наставник мора у овој доби обратити значајну пажњу контроли сопствених реакција на испољавање емоција од стране дјетета. Сличан однос према емоцијама дјете треба „захтијевати“ и од родитеља. Само потпуно разумијевање и „давање значаја“ емоционалним реакцијама може исходovati квалитетном педагошком постигнућу ученика на часу и током наставе у цјелини (Спасојевић, 2011).

У вишим разредима похвала у емоционалним и похвала у социјалним компетенцијама ($r = -0,17$, $r = -0,14$, $p = 0,05$) у негативном је корелативном односу са ефикасношћу наставног часа. Овдје се, такође, може индикативно посматрати утицај наставника на квалитет наставе, имајући у виду, првенствено, његов утицај на ученика. У овом случају могу се разматрати и вриједносни ефекти адекватности похвале и казне. Позитивне емоције су значајне детерминатне успјешности учења. Позитивне емоције у настави повезане су са заинтересованошћу ученика за градиво и са дидактичким елементима наставе, док су негативне емоције значајно повезане са смањеном заинтересованошћу за градиво. Ово, такође, јасно указује на значај позитивних емоција у настави (Сузић, 2005).

Доминантан предавачки фронтални начин рада у традиционалним наставним системима не оставља простора за активности ученика који су главни услов за развој социјалне интеракције. Развијање социјалних способности и кооперативном раду ученика превазилази досадашњи систем вредновања у коме је основа компетитивно понашање ученика, са тенденцијом доминантности, а не кооперативности појединца. Истраживање

и овде у оквиру социјалних компетенција показује тенденцију опадања са дужином школовања (Сузић, 2006).

Закључна дискусија

У истраживању смо трагали за одговором на питање да ли општеваспитне методе подстицање и спречавање, конкретније похвала и казна као њихова средства, имају утицаја на ученике и у оквиру којих компетенција, те у којој су вези у односу на ефикасност часа. Казна више утиче на ефикасност наставног часа. Код најнижег узраста највећа је корелација између ефикасности часа и казне у емоционалним компетенцијама. На старијем узрасту ефикасност наставног часа позитивно корелира с похвалом у когнитивним и социјалним компетенцијама, а негативно с казном у емоционалним компетенцијама.

Добијени резултати указују на потребу за новим приступом настави, у начинима и развоју концепција у васпитном раду наставника и њиховом односу према ученицима, како би се превазишло досадашње стање претјераног „присиљавања на учење“ и усмјерило на нове концепције подстицања и охрабривања у настави, којима ће се обезбиједити далеко више прилика за активнију улогу ученика у свим подручјима васпитања. Кључна рјешења су у вриједносним димензијама наставе у којима ће ученик наставне садржаје доживљавати као сазнања која му доносе слободу и могућност афирмације у колективу, како би он приступао учењу без самоодрицања, анимозитета и нелагодности. Осим тога, нема доброг школског рада без простора слободе појединца, без унутрашње снаге мотива и „доживљаја успјеха“ као кључних претпоставки позитивне педагошке климе у школи.

Савремене концепције у настави (програмирана настава, проблемска настава, учење путем открића, егземпларна настава, стваралачка настава, готови модели радионица у интерактивном учењу) пружају нове могућности, не само у побољшаној дидактичко-методичкој структури наставе, него и у

сфери избора васпитних поступака у наставном раду. Овим савремени аутори желе превазићи увријечене, традиционалне и понудити нове, ефикасније начине рада. Један од налаза овог истраживања, који треба третирати више као индицију за ново истраживање, јесте да на старијем узрасту похвала позитивно корелира са когнитивним и социјалним компетенцијама, а казна негативно са емоционалним компетенцијама.

Литература

- Бранковић, Д. (2001). *Педагошке теорије – научне основе и развојни токови*. Универзитет у Бањој Луци.
- Бранковић, Д. и Илић, М. (2003). *Основи педагогије*. Бањалука: Комесграфика.
- Вилотијевић, М. (2000). *Дидактика 2 – Дидактичке теорије и теорије учења*. Београд: Учитељски факултет.
- Вилотијевић, М. (2000). *Дидактика 3 – Организација наставе*. Београд: Учитељски факултет.
- Ђорђевић, Ј. и Трнавац, Н. (2002). *Педагогија*. Београд: Научна књига.
- Крнета, Ј. (1981). *Педагогија*. Београд: Научна књига.
- Павловић, З. (2010). *Мотивационе оријентације и школско учење*. Источно Сарајево: Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет.
- Панић, В. (1992). *Развојно-динамичка психологија и психологија учења*. Београд: Научна књига.
- Пијаже, Ж. (1990). *Учење и развој (Когнитивни развој детета)*. Београд: Савез друштава психолога Србије.
- Симеуновић, В. и Спасојевић, П. (2005). *Савремене дидактичке теме*. Педагошки факултет Бијељина.
- Спасојевић, П. (2011). *Породична педагогија и одговорно родитељство*. Лакташи: „Нова школа плус”, Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет у Бијељини.

- Сузић, Н. (2000). *Двадесет осам компетенција за XXI вијек*. Бања Лука: Републички педагошки завод.
- Сузић, Н. (2003). *Особине наставника и однос ученика према настави*. Бања Лука: ТТ центар.
- Сузић, Н. (2005). *Педагогија за XXI вијек*. Бања Лука: ТТ центар.
- Сузић, Н. (2005). Како подстаћи учење учења у нашим школама? *Наша школа бр. 31*. Сарајево, 25 – 43.
- Сузић, Н. (2006). Унутрашња и вањска мотивација у школском постигнућу. *Васпитање и образовање – часопис за педагошку теорију и праксу бр. 4*. Београд, 289 – 310.
- Сузић, Н. (2007). *Примијењена педагошка методологија*. Бања Лука: ХБС.
- Сузић, Н. (2009). Школа будућности у огледалу XIX и XX вијека. *Зборник радова са научног скупа „Будућа школа”* Београд: Српска академија образовања, 54 – 77.
- Шимлеша, П. и сарадници (1971). *Педагогија*. Загреб: Педагошко-књижевни збор.

Vlatka Spasojević

***EFFECTIVE TEACHING IN JUNIOR GRADES CONSIDERING THE
CHOICE OF METHODS AND STUDENTS' COMPETENCE
DEVELOPMENT***

Summary

At the beginning of the XXI century it became clear that didactic schools cannot satisfy needs and interests of students, primarily because they were forcing the transmissible and memory-reproductive functions of teaching. To the learning civilization that kind of school becomes unattractive and it starts to lose its preference when compared to other types of learning and development support.

This paper deals with the prevention and encouraging method analysis, with the idea and aim to highlight the possibilities of strengthening the educational function of teaching. Specifically, the paper is about research testing the impacts of encouraging and prevention method on students' competence development for XXI century, with tendency to determine cause-and-effect relation between students' attitudes towards the methods that teachers use and class efficiency.

Dominant research methods in this paper are methods of theoretical analysis and synthesis and the survey method, and the significance of the research is to highlight both, new ways of pedagogic work and new ways of preparing students for acquisition of knowledge, skills and habits for the upcoming time.

Key words: *encouraging method, prevention method, students' competence, efficiency of a school class.*

УДК 371.26:785.031.4

DOI 10.7251/NSK1312010S

Стручни рад

Гордана Спасојевић-Стојановић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Педагошки факултет у Бијељини

САВРЕМЕНИ ПРИСТУП САДРЖАЈИМА СЛУШАЊА ИНСТРУМЕНТАЛНЕ МУЗИКЕ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Апстракт: *Савремено дијете окружено је разноврсним жанровима и врстама музике које често не садрже хуману компоненту потребну за правилан естетски развој личности. Настава музичке културе у млађим разредима основне школе, и поред добрих програмских садржаја слушања музике, не утиче довољно на развијање и његовање правилног музичког укуса и естетске културе.*

У овом раду бавимо се новим теоријским и практичним начинима презентације садржаја слушања инструменталне музике с циљем што боље мотивације ученика за слушање вриједних музичких остварења.

Активно слушање програмске и апсолутне музике подстиче индивидуални емоционални доживљај, који ученици исказују кроз разноврсне видове стваралачког и креативног изражавања. Креативни приступ садржајима слушања музике допринијеће обogaћењу програмске и методичке концепције наставе музичке културе у млађим разредима основне школе. Тиме ће утицај наставе музике у подстицању интересовања и потреба савременог дјетета за музичку умјетност бити већи.

* gordanaspasojevic@live.com

Кључне ријечи: музичка култура, естетски развој, музички укус, инструментална музика, програмска и апсолутна музика, мотивација, креативност, музичко стваралаштво.

Увод

У овом раду изложићемо нове идеје и могућности за унапређење наставе у области слушања музике. Сматрамо да се увођењем разноврсних идеја креативног изражавања како наставника тако и ученика, који чине суштину нашег приступа, може унаприједити процес активног слушања музике, али и изнаћи ефикаснији начини за што бољу мотивацију ученика млађих разреда основне школе за слушање музике. Циљ овог рада је да се покаже како се уз помоћ креативне презентације музичких садржаја могу подстаћи интересовања и потребе дјеце за музичком умјетношћу, али и развијати њихови потенцијали.

Слушање музике представља најбитније предметно подручје наставе музичке културе, којим је могуће значајније утицати на правилан естетски и музички развој ученика млађег основношколског узраста. Суштина естетског музичког образовања је откривање свијета умјетничке музике, а то је могуће само активним слушањем и мисаоном елаборацијом музике.

Узраст дјетета од 6. до 11. године је оптималан период за развој музичких способности, али и период за правилно усмјеравање у формирању музичког укуса и естетске културе. Добар музички укус је, заправо, правилан поглед на свијет музике, који се може формирати само познавањем богатства вриједних музичких остварења из разних епоха музичког развоја.

Истакнути композитор и музички педагог Золтан Кодаљ истиче: „Ако дете није бар једном испуњено бујицом музике, која улива живот у току најосјетљивијег периода, између 6. и 16. године, она му неће бити од користи

ни касније. Често један једини контакт са музиком може да окрене младу душу музици за цео живот“ (Кодаљ, Према: Хабермејер, 2000, стр. 31).

Музички укус младих, а тиме и основаца, формира се под утицајем масовних медија преплављених популарном музиком, која често садржи непримјерене поетске текстове и неквалитетну музику. Оваква музика често може младу личност одвести у погрешном смјеру, побуђујући негативне и непријатне емоције, које изазивају неправилан начин понашања и живљења.

Дијете које одраста у породици која његује и подстиче његове музичке способности уз квалитетне музичке садржаје одрашће са сазнањем да је добра музика дио његовог живота и да она живот чини вреднијим.

Посебан значај у обликовању односа дјетета према умјетности, али и за правилан музички развој, имају организовани васпитни и образовни системи, вртићи и школе. Циљ наставе музике у основној школи је да се уз помоћ музичких садржаја и активности подстиче музички развој ученика у складу са индивидуалним способностима и усмјерава њихов естетски и музички укус. Остваривање образовних и естетских компоненти у великој мјери зависи од личности разредног наставника, његове културе, али и у којој је мјери педагошки и методички оспособљен. Слушајући квалитетну музику у радној и веселој атмосфери, ученици ће испољити своје стваралачке и креативне потенцијале оним средствима која им највише одговарају. Да бисмо потврдили колико је то важно подсјетићемо се да је брижљиво одњеговати љубитеље и поштоваоце музичке умјетности основни циљ наставе музике у основној школи, посебно у млађим разредима.

Значај слушања музике

Музика је умјетност која се прима аудитивним путем, али и психолошки феномен, јер својим изражајним елементима изазива и емоционални ефекат. Вјерни је пратилац у свим периодима човјековог живота и присутна у свим видовима људске дјелатности. Она даје пресудни

одушак човјековим емоцијама, помаже му у развоју и подстицању креативности и изострава сензибилност према свијету и људима.

Познато је да осјећања имају велики утицај на многе људске активности које дјелују као свјесно и разумски покренуте. По својој природи музика је веома блиска малој дјечи и више него друге умјетности дјелује на сензибилитет. Због тога, она је моћно средство за обликовање одређених особина личности: осјећаја за лијепо, складно и хумано. Слушање квалитетне музике и активно бављење музиком од раног дјетињства код младе личности унапређује различите видове музичког развоја, посебно развој музичких способности и правилног музичког укуса. Значајна је и за општи психофизички развој дјетета, јер побољшава интелектуалне и стваралачке способности, способности учења, утиче на формирање особина личности, ставова и вриједности, као и на социјалну интеракцију.

Слушање музике је једно од најзначајнијих предметних подручја наставе музичке културе, јер предност даје обликовању навике активног слушања и стварању трајне потребе за слушањем вриједних музичких остварења. Поред естетске и емоционалне компоненте које развија, слушање музике омогућава и свјесно стицање елементарних знања у вези са одређеним музичким појмовима. На тај начин избјегава се вербално учење музичких података, јер се сва потребна знања о музици могу стећи слушањем музике. Метод стицања знања путем аудитивне перцепције гарантује њихову трајност.

Подстицање креативности, маште и инвентивности

Музика, као и друге умјетности, у процесу учења не омогућава дјетету само да развије све типове интелигенције које у њему леже, већ му могућава и да изрази своју јединственост као особа и тиме потпомаже развијању самопоуздања и свијести о сопственој вриједности.

Стваралачка активност и слободно изражавање ученика остварује се у свим подручјима наставе музичке културе. Слушање инструменталне музике је веома значајно у подстицању и мотивисању ученика на стваралачке облике изражавања музичког доживљаја. Свој доживљај слушане композиције дијете може изразити покретом, ликовно или литерарно.

Импровизација покрета је најчешћи облик изражавања. Ученици путем имитације или плеса усклађују своје покрете са доживљеним музичким елементима. Тиме слободно исказују своје стваралачке и музичке способности, што даје мноштво оригиналних идеја и доприноси креативнијој атмосфери часа.

Ликовно изражавање најчешће се изводи путем цртежа, али и друге облике ликовног стварања. Овај облик дјечијег стваралаштва погодан је за стидљивије ученике, који не желе или не могу да свој емотивни доживљај изразе покретом.

Литерарно изражавање подразумијева писање приче или наставка започете приче. Зависно од карактера музичке композиције ученици ће обликовати причу. Веома је значајно да се ученицима да слобода мисли и писања, те да се сваком приступа индивидуализовано.

Програм слушања музике у разредној настави

Према прописаном наставном плану и програму, настава музичке културе у разредној настави остварује се путем сљедећих предметних подручја: ***Пјевање и свирање и увођење у основе музичке писмености, Слушање музике и Музичко изражавање и стварање.*** Сви наставни садржаји обрађују се кроз непосредни контакт са музиком и музичким активностима. Свако наставно подручје има своје циљеве и задатке, али музички садржаји се међусобно и прожимају у остваривању заједничких задатака: развијање музичких способности, подстицање стваралачких способности, упознавање са основама музичке писмености, стварање музичке

културе и оспособљавање ученика за евентуално активно учешће у музичком животу.¹¹

Слушање музике у разредној настави обухвата слушање: вокалних, вокално-инструменталних и инструменталних композиција, народних композиција српских аутора, музичких бајки и прича, различитог садржаја и карактера. Вокална и вокално-инструментална дјела ученици упознају од раног дјетињства кроз разноврсне облике пјесама, музичких игара и композиција уз инструменталну пратњу. Синтеза поетског текста и музике чине вокалне композиције разумљивијим и одређенијим у њиховом упознавању.

Инструментална музика је апстрактнија и прима се као музички утисак, изазива емоционални доживљај. Слушање инструменталних дјела је сложеније због психолошке особености примања музичких утисака, па је због тога и методологија њихове обраде комплекснија.

Према општеприхваћеној подјели у историји музике, инструменталне композиције се класификују у групе програмских и апсолутних музичких дјела.

Програмску музику чине музичка дјела која имају описни (програмски) наслов, који нас упућује на потребу композитора да музиком опише неке конкретне појаве или исказе одређена осјећања, која су га инспирисала на стваралачки чин.

Апсолутна музика нема програмски наслов и искључиво дјелује на слушаоца музичким изражајним елементима, побуђујући различита осјећања и расположења.

¹¹ План и програм наставе музичке културе од I до V разреда основне школе преузет са сајта Просвјетно-педагошког завода Републике Српске.

Једини исправни дидактички пут је прво упознати ученике са законитостима музичког изражавања уз помоћ програмских (описних), па тек касније апсолутних музичких дјела.

Методски поступак слушања инструменталне музике

У методици рада на развијању *музичких способности* ученика полази се од најмањих музичких цјелина и најелементарнијих тонских појава ка сложенијим. У раду на развијању *способности слушања музике* иде се од заокружених музичких цјелина ка њиховим дијеловима. Слушање краћих и једноставнијих композиција програмског карактера претходи слушању дјела апсолутне музике.

У наставном процесу слушање инструменталне музике може бити организовано као **глобално** или **селективно** (Стојановић, 1996, стр. 112 – 120).

Глобално слушање је слушање музичког дјела у цјелини, кроз емоционални и естетски утисак музичког садржаја. Наставник припрема ученике за активно слушање без навођења назива музичког дјела и тумачења садржаја. Њихова машта и емотивна реакција не треба да буде ограничена било каквим сугестијама. При првом сусрету са композицијом пажња ученика је усмјерена на слушање без анализе и опажања одређених музичких елемената. Ученици могу да искажу свој утисак кроз опис субјективног доживљаја, али и процјену карактера композиције (весела, тужна, њежна).

Ово слушање треба да буде покретач интересовања и жеље за слушањем добре музике. Код ученика млађег узраста треба пробудити жељу за слушањем разноврсних композиција и ослободити их да јасно искажу свој индивидуални емоционални и естетски доживљај.

Самостална процјена и критички однос према умјетничком дјелу није могућ на овом узрасту, јер се способност суђења код већине дјеце јавља тек од 11. године.

Селективно слушање подразумијева мисаону активност ученика, а то је опажање и схватање музичких појединости (елемената), које чине обиљежје датог музичког дјела. Наставник припрема ученике за активно слушање и уочавање музичких елемената, дајући им задатке примјерене њиховом узрасту. Ученици се постепено оспособљавају да претходно уочени карактер композиције повежу са изражајним елементима: темпом и динамиком. Њихова пажња треба да буде усмјерена на средства извођења (глас, инструмент, групе инструмената), изражајне елементе (мелодија, темпо, динамика) и њихову организацију (облик). Правилна процјена уочених карактеристика дјела може се спровести заједничком усменом анализом ученика и наставника, али и анализом самосталних радова преко наставних листића. Рјешавање постављених задатака мора тећи истовремено са слушањем композиције. Селективно слушање има дидактичку вриједност, јер пружа одређена музичка знања, неопходна за боље разумијевање музичког дјела, али са аспекта умјетности ово слушање омета доживљај јединствене цјелине.

Глобално слушање вишег нивоа је поновни доживљај музичког дјела у цјелини, обогаћен новим сазнањима. Своје личне импресије и доживљаје ученици могу исказати кроз разноврсне облике музичког изражавања и стварања (покрет, ликовни или литерарни облик). Ако је композиција програмског карактера, на основу свих досадашњих сазнања и карактеристика слушаног дјела ученици могу доћи до његовог програмског наслова.

Примјери креативне обраде наставних садржаја слушања музике

ПРВИ ПРИМЈЕР: Програмска музика (имитација и ликовно изражавање слушаног музичког дјела)

Композитор: **Камиј Сен-Санс**, Музичко дјело: „**Карневал животиња**“

Композиције: „**Марш лавова**“, „**Слон**“ и „**Лабуд**“

РАЗРЕД: Четврти

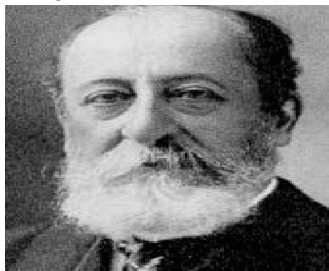
Артикулација наставног часа

Уводни дио: Понављање и подсећање о начинима извођења музичког дјела: ***вокално, вокално-инструментално и инструментално.***

Подјела и именовање инструмената: ***гудачки, дувачки, жичани, инструменти са диркама и удараљке.***

Прије слушања прве композиције сазнаћемо нешто о животу и раду композитора (слика 1).

Камиј Сен-Санс (1835-1921)



Слика 1.

Сен-Санс је велики француски педагог, диригент, али, прије свега, композитор. Написао је 12 опера, велики број симфонија, као и концерт за виолину, виолончело и оркестар. Један је од највећих француских композитора и творац француске симфоније. Већ у петој години свирао је клавир и писао краће композиције. Током живота компоновао је и вокалну и инструменталну музику. Посебно значајно дјело је ***„Карневал животиња“***, које садржи 14 композиција у којима музика имитира разне животиње. Написана је за оркестар, гудаче и неколико соло инструмената.

I ЕТАПА– Глобално слушање прве композиције.

Подстицање жеље за слушањем почећемо кратком причом: ***„На шумско весеље позване су све животиње из краљевства. Свака од њих је на***

забаву долазила под маском. Зато су оне своју забаву назвале 'Карневал животиња.'

Да бисмо лакше открили које су животиње у питању морамо им скинути маске. У томе ће нам помоћи музика коју ћете пажљиво слушати и након слушања изнијети своје утиске."

Прво слушање прве композиције, након чега слиједи разговор о утисцима и емоционалном доживљају.

Најчешћи одговори ученика: „Музика коју смо слушали је страшна. Ова музика је моћна. Слушали смо веселу музику.“

На основу утисака доживљене музике и загонетке покушавамо открити о којој је животињи ријеч.

*У прашуми влада,
краљ животиња свих
риком се оглашава
и никада није тих.*

Пошто је ријеч о краљевству на челу поворке је краљ животиња – **ЛАВ**.

Музика нам је помогла да лава скинемо маску. Откривамо припремљену илустрацију лава (слика 2).



Слика 2.

Глобално слушање друге и треће композиције.

Прво слушање друге композиције, а након тога излагање утисака.

Најчешћи одговори ученика о доживљају композиције: „Композиција је тешка. Ово је баш трома композиција. Композиција је спора.“

Прво слушање треће композиције и утисци: „Композиција је њежна. Ово је нека грациозна композиција. Композиција је тужна.“

II ЕТАПА– Селективно слушање све **три** композиције.

„Да бисмо лакше открили и остале животиње треба да уочимо темпо, карактер музике и инструменте на којима се изводе композиције.“

Подјела наставних листића са питањима и упутства за њихово попуњавање.

Пажљиво слушање композиција и истовремено попуњавање листића.

Примјер правилно ријешеног **наставног листића:**

Наставни листић 1.

Композиције:

Композитор: Камиј Сен-Санс

1. Какве су композиције према начину извођења:

Прва композиција	→ а) Вокална
Друга композиција	→ б) Вокално-инструментална
Трећа композиција	→ в) Инструментална

2. Одреди темпо композиција:

Прва композиција → умјерен

Друга композиција → спор

Трећа композиција → умјерен

3. Какве су композиције по карактеру:

Прва	<u>весела, страшна</u>
Друга	<u>весела, тешка, трема</u>
Трећа	<u>тужна, њежна, грациозна</u>

4. Који инструменти изводе ове композиције:

Прва композиција	(<u>клавир, гудачки оркестар и ксилофон</u>)
Друга композиција	(<u>клавир и контрабас</u>)
Трећа композиција	(<u>клавир и виолончело</u>)

Заједничка анализа наставних листића и усаглашавање тачних одговара.

III ЕТАПА – Глобално слушање вишег нивоа

Уз поновно слушање **друге** композиције у цјелини, ученици могу свој утисак да изразе кроз стваралачке покрете, имитирајући животињу за коју

мисле да је представљена музиком. Откривање назива **друге** композиције. Наставник помаже ученицима да кроз стихове лакше дођу до назива друге композиције:

*Има велике уши и дугачак нос,
омиљено пиће му је вода,
највеће је биће што по
земљи хода.*

На основу стихова закључујемо да се ради о животињи која је тешка, трома, спора, односно о **СЛОНУ**.

Изражем илустрацију (слика 3).



Слика 3.

На основу досадашњих музичких утисака о **трећој** композицији ученици треба да свој доживљај искажу путем **цртежа**. Ученици цртају животињу за коју мисле да је музика имитира. Израгање ликовних радова и разговор о **трећој** композицији. На основу досадашњих утисака ученици треба да закључе да је у питању њежна и грациозна животиња, односно **ЛАБУД**. Изражем илустрацију (слика 4).



Слика 4.

ДРУГИ ПРИМЈЕР: Слушање програмске музике (ликовно и литерарно стваралаштво)

Композитор: **Роберт Шуман** Композиције: „Дивљи јахач“ и „Сањарење“

Разред: трећи

Артикулација наставног часа

Уводни дио: Данас ћемо слушати двије композиције које је написао један познати њемачки композитор (слика 5).

Роберт Шуман (1810 - 1856)



Слика 5.

Роберт Шуман је био познати њемачки композитор и пијаниста из музичког периода романтизма. Компонувао је клавирску музику, пјесме и црквену музику. Написао је многе кратке клавирске комаде и намијенио их дјечи-слушаоцима и дјечи-извођачима. Најпознатије Шуманове збирке су „Дечије сцене“ и „Албум за младеж“.

I ЕТАПА – глобално слушање *прве и друге* композиције

Слушање *прве* композиције и разговор о утисцима и емоционалном доживљају.

Најчешћи одговори ученика: „Композиција је брза, јака, груба. Асоцира нас на галоп, оштар ход, марширање.“

Прво слушање *друге* композиције и разговор о доживљајима.

Најчешћи одговори ученика: „Композиција је спора, опуштајућа. Композиција је романтична.“

II ЕТАПА – Селективно слушање *прве* композиције

Подјела наставних листића.

„Да бисмо лакше уочили темпо, карактер, начин извођења и инструменте, пажљиво слушајмо други пут прву композицију.“

Заједничка анализа наставних листића и усаглашавање тачних одговора (Наставни листић 2).

Наставни листић 2.

I Композиција:

Композитор : Роберт Шуман

1. Каква је прва композиција према начину извођења?

а) вокална

б) вокално – инструментална

в) инструментална

Заједничка анализа наставних листића и усаглашавање тачних одговора.

III ЕТАПА- Глобално слушање (вишег нивоа) *прве* композиције

На основу досадашњег музичког доживљаја ученици свој утисак исказују кроз завршетак понуђене приче (литерарно). Ученици читају започету причу и на основу доживљене музике пишу наставак и завршетак (Наставни листић 3).

Нека вас прва **композиција** инспирише да напишете наставак започете приче.

Прича гласи: **Сунце, огромна ужарена лопта, полако се спушта иза планине. Црвенкаста свјетлост преливала је пустињу. Све је утихнуло. Надалеко се није чуо ни један глас. Животињски свијет је нестао. Све је спавало. Одједном тишину прекида...**

Излагање **литерарних радова**. Помоћу приче сазнали смо да је ријеч о животињи која је **јака, брза, снажна**, а то је **КОЊ**. Откривање илустрације и назива **прве** композиције („Дивљи јахач“) (слика 6).



Слика 6.

II ЕТАПА: Селективно слушање *друге* композиције

Подјела и рад на наставним листићима, уз слушање.

Наставни листић 4.

II Композиција:

Композитор: Роберт Шуман

1. Каква је друга **композиција** према начину извођења?

а) вокална

б) вокално-инструментална

в) инструментална

Заједничка анализа наставних листића и усаглашавање одговора.

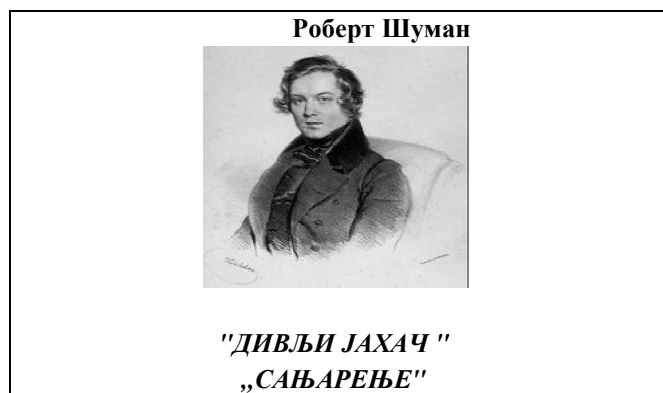
„Примијетили смо да композиција изазива њежна и опуштајућа осјећања. Свако од вас је сигурно нешто замишљао током слушања ове композиције. Покушајте да своја осјећања искажете цртежом.“

Излагање и тумачење ликовних радова.

*„Цртежима сте, углавном, изражавали њежна и романтична осјећања, која је изазивала ова композиција. Када спавамо ми често сањамо, а када маштамо отворених очију, како то зовемо? То зовемо сањарење. Тако се зове и наша друга композиција: **САЊАРЕЊЕ**.“* На табли излажемо најуспјешнији ученички цртеж, као асоцијацију на сањарење.

„Ова композиција је једно од најљепших дјела музичке литературе, па је зовемо бисер музичког стваралаштва.“ Час завршавам тако да се

подсјетимо које смо композиције Роберта Шумана слушали и упишемо њихове називе у наставне листиће (слика 7).



Слика 7.

Закључак

Настава музичке културе у разредној настави има за циљ да код ученика развија мотивацију и потребу за слушањем умјетничке музике, да би касније могли са разумијевањем и интересом да прате музичка збивања и учествују у њима према својим могућностима.

Вокална и вокално-инструментална дјела, због синтезе музичких елемената и поетског текста, разумљивија су ученицима, па је зато њихова обрада лакша.

Инструменталана музика је апстрактна, јер се прима преко емоционалног утиска, па зато њена обрада захтијева озбиљнији и систематичнији приступ. Формалистичко слушање инструменталне музике, без јасно осмишљене концепције, не даје позитивне резултате у формирању

правилног музичког и естетског укуса ученика. Програм слушања инструменталне музике прописује, углавном, класична музичка дјела епохе барока, класицизма и романтизма, али и дјела савремене музике, домаћих и страних композитора.

Како савременом дјетету приближити музичка дјела настала далеко прије његовог рођења, поготово ако чиниоци средине не његују и не пружају такву врсту музике? Многобројна истраживања упућују на значај и утицај класичне музике у свим видовима развоја дјетета. Због тога нам је циљ да се креативним приступом садржајима наставе музичке културе, колико је могуће утиче на психофизички и музички развој дјеце млађег школског узраста.

Савремени приступ подразумијева слушање квалитетне музичке литературе, ослањајући се на прописани програм наставе музичке културе. Теоријски и практични задаци темеље се на брижљиво осмишљеним техникама и методама презентације музичких садржаја. Разноврсна музичка остварења обрађују се на организован и креативан начин. Свака композиција има своју оригиналну и јединствену изражајну карактеристику, те је због тога и методички приступ организован тако да се истакну одређене специфичности. Активно слушање разноврсних музичких аранжмана, ученицима проширује и продубљује сазнања о многобројним могућностима музичког извођења инструменталне, али и вокалне музике.

Осим теоријског приступа, у овом раду изложили смо примјере практичних модела креативног поступка. Њихова примјена у пракси показала је добре резултате у смислу боље мотивације ученика за слушање музике. Ученици су показали велико интересовање и оригиналне стваралачко- креативне способности.

Музика је непресушни извор емоција, које подстичу машту, а затим креативне и стваралачке потенцијале дјетета. Увјерени смо да би примјена креативног приступа у настави музичке културе утицала на побољшање сазнајног и естетског погледа ученика на чудесни свијет музике. Тиме би

настава музичке културе испунила свој циљ, а то је да се већ од млађег школског узраста његује правилан музички укус и изграде личности са развијеном музичком културом.

Литература

Васиљевић, З., Видаковић, Н., Кењаловић, М.(2007). *Музичка култура за други и трећи разред основне школе*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Васиљевић, З., Тракиловић, Д., Стојановић, Г.(2007). *Музичка култура за четврти и пети разред основне школе*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

www.rpz-rs.org (Очитано: 4.3.2012. у 11.44),

www.uzelac.eu (Очитано: 7.3.2012. у 13.35),

zdravodijete.blogspot.com (Очитано: 4.3.2012. у 12.35),

www.muzika.hr (Очитано: 4.3.2012. у 13.05).

www.psiholog-rijeka.com (Очитано: 7.3.2012. у 12.10).

Мирковић-Радош, К.(1998): *Психологија музичких способности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Мирковић- Радош, К.(1996). *Психологија музике*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Njirić, Tomašek, Završki, Županović (1979). *Upoznavanje glazbenih djela i osnovnih glazbenih oblika u osnovnoj školi (priručnik za nastavnike*. Školska knjiga, Jugoton.

Плавша, Д.(1969). *Музика из разних аспеката (есеји и студије)*, Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије.

Плавша, Д., Поповић, Б., Дебељак, М.(1962). *Музика у школи II дио* Београд: Завод за издавање уџбеника Народне Републике Србије. Požgaj, J.(1963). *Metodika nastave glazbene kulture u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.

Rakijaš, B.(1963). *Pjesma i igra, priručnik za učitelje u I, II III razredu osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.

Стојановић, Г.(1996). *Настава музичке културе од 1. до 4. разреда основне школе-приручник за учитеље и студенте учитељског факултета*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Стојановић, Г., Протић, В.(2002). *Музичка култура за 3. и 4. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Сузић Н.(1998). *Како мотивисати ученике*. Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства Републике Српске.

Тракиловић, Д.(2002). *Музичка култура са методиком у разредној настави*. Учитељски факултет Бијељина.

Тракиловић, Д, Спасојевић-Стојановић, Г, Тракиловић, Ј. (2010). *Вокално-инструментална настава*. Педагошки факултет Бијељина.

Habermejer, Š. (2000). *Prava muzika za vaše dete*. Čačak: Inter Gradex Trade.

Gordana Spasojević-Stojanović

MODERN APPROACH TO CONTENTS OF LISTENING TO INSTRUMENTAL MUSIC IN JUNIOR PRIMARY SCHOOL

Summary

Contemporary child is surrounded by a variety of genres and types of music that often do not include human components necessary for proper development of aesthetic personality.

Music teaching, in addition to good music program contents, is not enough to affect the development and fostering of proper musical taste and aesthetic culture. In this paper, we deal with theoretical and practical new ways of presenting contents of listening to instrumental music in order to improve students' motivation to listen to valuable musical achievements.

Active listening to program and absolute music encourages individual emotional experience which students reveal through a variety of innovative and creative forms of expression.

Creative approach to contents of listening to music, will contribute to the enrichment of program and methodological concepts of music teaching. In that way the influence of music teaching to stimulate children's interests in music will be bigger.

Key words: *musical culture, aesthetic development, taste in music, instrumental music, program and absolute music, motivation, creativity.*

UDK 371.3:796]:373.3(497.6 Бијељина)

DOI 10.7251/NSK1312011V

Стручни рад

Драгана Васиљевић*
ОШ „Свети Сава“, Бијељина

Маја Митрашевић
ОШ „Свети Сава“, Бијељина

Наташа Николић
ОШ „Свети Сава“, Бијељина

Раденко Савић
ОШ „Стеван Немања“, Бијељина

Љубодраг Секулић
ОШ „Вук Караџић“, Бијељина

ЕФЕКТИВНО ВРИЈЕМЕ РАДА НА ЧАСОВИМА ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА У IV РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

***Апстракт:** Истраживање је спроведено на узорку од 96 ученика узраста од 9 до 10 година који су похађали четврти разред основне школе „Свети Сава“ из Бијељине. Циљ рада био је утврдити колико просјечно износи ефективни рад ученика млађег школског узраста на часу физичког васпитања. Трансверзалним истраживањем извршен је увид у ефективно вријеме рада ученика на часу физичког васпитања, а коришћена техника је хронометрија. Примјењена је теоријска и*

* vdragana74@yahoo.com

дескриптивна метода. Резултати истраживања указују да просјечни ефективни рад ученика за цијели час физичког васпитања износи 29 минута и 55 секунди. На основу добијених резултата може се констатовати да ученици губе око 15 минута по часу, а на нивоу године око 27 часова.

Кључне ријечи: *Ефективно вријеме, физичко васпитање, млађи школски узраст.*

Увод

Кретање је очигледна човјекова потреба и није везана само за свијест, већ је човјеков подсвјесни императив. Данас је кристално јасно да живимо у златном времену хипокинезије. Људи широм свијета, а посебно дјеца мање су активни него што су то били прије неколико деценија. Никада у историји нисмо имали толико прилике за некретањем као данас, кад нам је све на дохват руке, што је директна посљедица научно-технолошке револуције која напредује из дана у дан. Свјетска здравствена организација и одјељење за људске ресурсе препоручују да је за добро здравље дјеце потребно минимум један сат дневне физичке активности. Scruggs et al. (2003) наводе да настава физичког васпитања има задатак да пружи ученицима могућност да стекну значајан дио препоручене дневне дозе физичких активности. Већина аутора који су се бавили проблемом седентарног начина живота наводи да је настава физичког васпитања фундамент за формирање позитивног односа дјеце према физичкој активности (Strong et al., 2005; Carlson, 1995; Ennis, 1996; Portman, 1995; Robinson, 1990). Hardman (2008) наводи да у преко 90% земаља физичко васпитање представља обавезан наставни предмет током цијелокупног школовања. Да би се постигло остваривање најосновнијих задатака физичког васпитања подразумијева се да ученици не само буду учесници наставе физичког васпитања него и активни носиоци. Наставник на часу физичког васпитања треба да добром организацијом часа, што већом густином самог часа и одговарајућом ангажованошћу добије што веће активно вријеме вјежбања како би се постигли што бољи резултати у остваривању плана и програма наставе физичког васпитања (Вишњић, Јовановић, Милетић, 2004).

Станојевић (1965) на основу свог истраживања наводи да је укупно трајање часа физичког васпитања 36.33 минута, док је ефективно вријеме вјежбања 9.04 минута. Истраживања која су спровели (Биговић, 2003; Стаматовић, 2011; Стевић и Пелемиш, 2004) показују да се реализација програма одвија доста стихијски. Иванић (1969) у свом раду добија поражавајуће резултате који говоре да је просјечно трајање часа 40.44 минута, што на први поглед не изгледа много, али кад се у обзир узме читава школска година ти резултати говоре колико стварно ученици губе у периоду млађег школског узраста када је њихов развој најинтензивнији. Лоша организованост наставе и цјелокупног школског система доводе до тога да велики број ствари не функционише, па тако и сама концепција часа физичког васпитања у којој ученици имају само 5 минута да се припреме за час и да им се изнесе план рада за њега, што доводи до тога да је кашњење часа физичког васпитања неминовно. Лучић (1975) на основу свог истраживања закључује да су кашњења 100% присутна на часовима физичког васпитања, и да она износе од три до дванаест минута, а да је ефективни рад ученика на часу 12.26 минута од укупног времена часа. Сличне резултате добили су и други истакнути ауторитети (Мишковић, 1978; Аруновић, Новаковић, Томић, 1979; Zdanski, 1986; Levin, McKenzie, Hussey, Kelder, Lytle, 2001; McKenzie, Sallis, Prochaska, Conway, Marshall, Rosengard, 2004; Chow, McKenzie, Louie, 2008).

Циљ рада био је утврдити колико просјечно износи ефективни рад ученика млађег школског узраста на часу физичког васпитања.

Методологија истраживања

Хипотеза истраживања

За потребе овог рада постављена је једна хипотеза истраживачког карактера.

Х₁ Очекује се да је највећи ефективни рад ученика у главном „Б“ дијелу часа с обзиром на теоријско трајање тог дијела часа.

Трансверзалним истраживањем извршен је увид у ефективно вријеме рада ученика на часу физичког васпитања у четвртим разредима ОШ „Свети Сава“ у Бијељини, а коришћена техника је хромометрија.

Узорак испитаника

Узорак испитаника изведен је из популације дјеце млађег школског узраста. Истраживање је извршено на узорку од 96 ученика старости 9 – 10 година подијељених у четири субузорка, који су похађали четврти разред основне школе „Свети Сава“ у Бијељини.

Узорак мјерних инструмената

Мјерења ефективног времена на часу физичког васпитања су извршена уз помоћ двије штоперице типа *Rucanor 100 memory*, тако што је једном мјерено трајање за сваки дио часа, а другом је мјерено активно вријеме ученика. Наставници и ученици нису знали шта је предмет истраживања.

Методе обраде података

Статистичка обрада података подразумијевала је израчунавање процентуалног рачуна за ефективно вријеме рада ученика као i MIN – минималне и MAX – максималне вриједности.

Резултати

У складу са методологијом педагошких истраживања, у оквиру обраде добијених података, израчунато је ефективно вријеме рада на часу физичког васпитања за одјељења IV₁, IV₂, IV₃ и IV₅, а добијени резултати су приказани у Табелама 1 – 5.

Табела 1. Ефективно вријеме рада на часу физичког васпитања за разред IV₁

Дио часа	Ефективно вријеме рада ученика у мин. и сек.	Ефективно вријеме рада ученика у %	Неискоришћено вријеме по дијелу часа у мин. и сек.	Неискоришћено вријеме по дијелу часа у %	Укупно трајања дијела часа
Уводни дио	3 мин. 35 сек.	77, 33	1 мин. 30 сек.	22, 67	5 мин. 5 сек.

Припремни дио	6 мин. 9 сек.	70, 02	2 мин. 38 сек.	29, 98	8 мин. 47 сек.
Главни „А“ дио часа	7 мин.	35, 53	12 мин. 42 сек.	64, 47	19 мин. 42 сек.
Главни „Б“ дио часа	3 мин. 43 сек.	75, 59	1 мин. 12 сек.	24, 41	4 мин. 55 сек.
Завршни дио	3 мин. 8 сек.	48, 08	3 мин. 23 сек.	51, 92	6 мин. 31 сек.
Укупно	23 мин. 35 сек.	/	21 мин. 25 сек.	/	45 мин.

На основу приказаних вриједности у Табели 1. видимо да се просјечна дужина трајања за сваки дио часа креће у предвиђеним вриједностима распона између min. i maks. резултата.

Из наведене табеле може се закључити да је ефективно вријеме рада ученика на часу физичког васпитања износило 23 минута и 35 секунди, што у поређењу са трајањем часа од 45 минута процентуално износи око 52, 41%. Узимајући у обзир да је у питању млађи школски узраст као и то да дјеца још увијек немају формиране навике за облачење и одржавање потпуне дисциплине можемо констатовати да су остварени резултати у овом разреду већи од просјечних резултата које су испитивали истакнути ауторитети из области кинезиологије на подручју Босне и Херцеговине као и Србије. Иако су добијени резултати већи од просјечних резултата добијених на другим узорцима у земљи и окружењу, мора се истаћи и онеспособљеност наставника који нису поштовали основну форму при планирању и реализацији часа физичког васпитања што се уочава у колони Неискоришћено вријеме по дијелу часа у минутама и секундама у Табели 1.

Табела 2. Ефективно вријеме рада на часу физичког васпитања за разред IV₂

Дио часа	Ефективно вријеме рада ученика у мин. и сек.	Ефективно вријеме рада ученика у %	Неискоришћено вријеме по дијелу часа у мин. и сек.	Неискоришћено вријеме по дијелу часа у %	Укупно трајања дијела часа
Уводни дио	2 мин. 12 сек.	64, 39	1 мин. 13 сек.	35, 61	3 мин. 25 сек.

Припремни дио	5 мин. 45 сек.	76, 67	1 мин. 45 сек.	23, 33	7 мин. 30 сек.
Главни „А“ дио часа	16 мин. 20 сек.	76, 56	5 мин.	23, 44	21 мин. 20 сек.
Главни „Б“ дио часа	4 мин. 27 сек.	65, 12	2 мин. 23 сек.	34, 48	6 мин. 50 сек.
Завршни дио	3 мин. 40 сек.	61, 97	2 мин. 15 сек.	38, 03	5 мин. 55 сек.
Укупно	32 мин. 24 сек.	/	12 мин. 36 сек.	/	45 мин.

Из Табеле 2. можемо видјети да је ефективно вријеме рада ученика на часу физичког васпитања за разред IV₂ било нешто веће у односу на ефективно вријеме IV₁ и износило је 32 мин. 24 сек. од укупног часа. На основу приказаних резултата можемо да констатујемо да је у овом разреду постигнута велика густина часа узимајући у обзир и информацију да је током спроведеног тестирања по наставно плану и програму била предвиђена обрада новог градива, што је свакако утицало на добијене резултате, с обзиром да су професори разредне настави трошили више времена на објашњавање нових техничких елемената као и инспекцију и корекцију грешака приликом усвајања тих елемената.

Табела 3. Ефективно вријеме рада на часу физичког васпитања за разред IV₃

Дио часа	Ефективно вријеме рада ученика у мин. и сек.	Ефективно вријеме рада ученика у %	Неискоришћено вријеме по дијелу часа у мин. и сек.	Неискоришћено вријеме по дијелу часа у %	Укупно трајање а дијела часа
Уводни дио	3 мин. 50 сек	81, 56	52 сек.	18, 44	4 мин. 42 сек.
Припремн	5 мин. 17	63, 02	3 мин. 6 сек.	36, 98	8 мин.

и дио	сек.				23 сек.
Главни	22 мин. 45	86, 56	3 мин. 32 сек.	13, 44	26 мин.
„ А“ дио	сек.				17 сек.
Главни	-	-	-	-	-
„ Б“ дио					
часа					
Завршни	3 мин. 38	64, 50	2 мин.	35, 50	5 мин.
дио	сек.				38 сек.
Укупно	35 мин. 30	/	9 мин. 30 сек.	/	45 мин.
	сек.				

На основу резултата из Табеле 3. закључујемо да је ефективно вријеме рада ученика на часу физичког васпитања за разред IV₃ износило укупно 35 минута и 30 секунди.

У Табели 3. видимо да предметни наставник није поштовао структуру часа физичког васпитања, с обзиром на то да приликом реализације часа није била заступљена кретна структура предвиђена за „Б“ дио часа, те се намеће питање његове методичке оспособљености тј. перманентног усавршавања кадрова уз обавезно праћење и евалуацију њиховог рада.

Табела 4. Ефективно вријеме рада на часу физичког васпитања за разред IV₅

Дио часа	Ефективн о вријеме рада ученика у мин. и сек.	Ефективн о вријеме рада ученика у %	Неискоришћен о вријеме по дијелу часа у мин. и сек.	Неискоришћен о вријеме по дијелу часа у %	Укупн о трајањ а дијела часа
Уводни дио	1 мин. 34 сек.	50	1 мин. 34 сек.	50	3 мин. 8 сек.
Припремн и дио	4 мин 43 сек.	54, 32	3 мин. 58 сек.	45, 68	8 мин. 41 сек.
Главни	15 мин. 15	62, 80	9 мин. 2 сек.	37, 20	24 мин.

„ А“ дио часа	сек.				17 сек.
Главни „ Б“ дио часа	4 мин. 47 сек.	71, 93	1 мин. 52 сек.	28, 07	6 мин. 39 сек.
Завршни дио	1 мин. 30 сек.	66, 67	45 сек.	33, 33	2 мин. 15 сек.
Укупно	27 мин. 49 сек.	/	17 мин. 11 сек.	/	45 мин.

На основу приказа Табеле 4. долазимо до закључка да је укупни ефективни рад ученика за разред IV₅ 27 минута и 49 секунди. Из ових резултата можемо закључити да овдје постоји значајно мања густина часа у односу на претходна два разреда на шта је свакако утицала и обрада новог градива, као и недовољна стручна оспособљеност наставника који није добро припремио и организовао час не поштујући основну форму часа физичког васпитања.

Табела 5. Просјечно ефективно вријеме рада ученика по дијеловима часа

Дио часа	Разред				Просјечно ефективно вријеме рада ученика за дио часа у мин. и сек.
	IV1	IV2	IV3	IV5	
Уводни дио	3 мин. 35 сек.	2 мин. 12 сек.	3 мин. 50 сек.	1 мин. 34 сек.	2 мин. 48 сек.
Припремни дио	6 мин. 9 сек.	5 мин. 45 сек.	5 мин. 17 сек.	4 мин. 43 сек.	5 мин. 29 сек.
Главни „А“ дио часа	7 мин.	16 мин. 20 сек.	22 мин. 45 сек.	15 мин. 15 сек.	15 мин. 15 сек.
Главни „Б“ дио часа	3 мин. 43 сек.	4 мин. 27 сек.	-	4 мин. 47 сек.	3 мин. 14 сек.

Завршни	3 мин.	3 мин.	3 мин.	2 мин.	
дио	8 сек.	40 сек.	38 сек.	10 сек.	3 мин. 9 сек.
Σ	23 мин.	32 мин.	35 мин.	27 мин.	29 мин. 55 сек.
	35 сек.	24 сек.	30 сек.	49 сек.	

На основу резултата из Табеле 5. гдје је израчунат просјек ефективног рада ученика за цијели час физичког васпитања добијени су резултати да он износи 29 минута 55 секунди.

Узимајући у обзир просјек свих резултата на часовима физичког васпитања у четвртном разреду, можемо констатовати да је искориштеност 66,48% расположивог времена. Све остало вријеме које износи 33,52% отпадало је на тзв. „*празан ход*“, тј. на објашњавање, демонстрацију, корекцију грешака и сл.

Закључак

На основу приказаних резултата истраживања може се констатовати да наши ученици вјежбају свега 2/3 наставног часа, што је недовољно, нарочито у млађем школском узрасту, када је физичко вјежбање одлучујуће у формирању цјелокупног антрополошког статуса дјете. Анализирајући добијене вриједности по дијеловима часа, можемо извести закључак да је процентуално највећа искоришћеност главног „Б дијела часа. Ово потврђује хипотезу X_1 о највећој искоришћености „Б дијела часа, с обзиром на његово теоријско трајање и у складу са тим хипотеза X_1 се у потпуности може прихватити. Ови резултати се поклапају са резултатима истраживања које су спровели (Chow et. al., 2008; McKenzie et. al., 2006;). Поред недовољне оспособљености и организованости кадра на саме резултате истраживања могла је да утиче и мотивација ученика за рад. Поједини ученици се веома мало залажу на часу физичког васпитања, док га други потпуно избјегавају што у својим радовима наводе (Ntoumanis et al., 2004; Brooks & Magnusson, 2006). Негативни ефекти недовољног активног вјежбања на часу физичког

васпитања су бројни. Ако се у том периоду дјечи одузме здравље тј. правилно дозирана и програмирана физичка активност, то ће на њих оставити трајне и неизбрисиве посљедице. Имајући све ово у виду, овај рад треба да укаже на аларманту ситуацију и потешкоће у планирању и реализацији саме наставе физичког васпитања у нижим разредима основних школа. За неке дубље и темељније анализе које би довеле до рјешења која би могла да се генерализују потребна су даља истраживања на већем узорку испитаника.

Литература

- Arunović, D., Novaković, M., Tomić, Ž. (1979). Opterećenost i angažovanost učenika na časovima fizičkog vaspitanja. *Fizička kultura*, 33 (5). Beograd, 372 – 379.
- Bigović, M. (2003). *Efikasnost nastave fizičkog vaspitanja u zavisnosti od nivoa stručne osposobljenosti nastavnika*. Magistarski rad. Novi Sad: Fakultet fizičke kulture.
- Carlson, T. B. (1995). We hate gym: Student alientation from physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 467 – 477.
- Chow, B. C., McKenzie, T. L., & Louie, L. (2008). Children's physicals activity and envirmetal influences during elementary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 38 – 50.
- Ennis, C. D. (1996). Student's experiences in sport-based physical education: apologies are necessary. *Quest*, 48, 453 – 456.
- Ivanić, S. (1969). Aktivnost učenika na času fizičkog vaspitanja kroz prizmu naših istraživanja. *Fizička kultura*. Beograd, 23 (1 – 2), 11– 14.
- Krsmanović, B. (1996). *Čas fizičkog vaspitanja*. Novi Sad: Fakultet fizičke kulture.
- Krsmanović, B., Berković, L. (1999). *Teorija i metodika fizičkog vaspitanja*. Novi Sad: Fakultet fizičke kulture.

-
- Levin, S., McKenzie, T.L., Hussey, J., Kelder, S., Lytle, L. (2001). Variability of Physical Activity During Physical Education Lessons Across Elementary School Grades. *Measurement in physical education and exercise science*, 5(4), 207 – 218.
- Lučić, V. (1975). Klasičan čas fizičkog vaspitanja ne obezbeđuje racionalno korišćenje vremena. *Fizička kultura*. Beograd, 29 (4), 28 – 30.
- McKenzie, T. L., Catellier, D. J., Conway, T., Lytle, L. A., Grieser, M., Webber, L. A., Elder, J. P. (2006). Girls' activity levels and lesson contexts in middle school PE: TAAG Baseline. *Medicine & Science In Sports & Exercise*, 38 (7), 1229 – 1235.
- McKenzie, T. L., Sallis, J., Prochaska, J., Conway, T., Marshall, S., Rosengard, P. (2004). Evaluation of a Two-Year Middle-School Physical Education Intervention: M-SPAN. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 36(8), 1382 – 8.
- Mišković, LJ. (1978). Trajanje fizičke aktivnosti učenika na časovima fizičkog vaspitanja. *Fizička kultura*. Beograd, 32 (3), 217 – 219.
- Pelemiš, M. (2004). *Metodika nastave fizičkog vaspitanja*. Bijeljina: Pedagoški fakultet.
- Portman, P.A. (1995). Who is having fun in physical education classes? Experiences of six-gradestudents in elementary and middle schools. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 445 – 453.
- Robinson, D.W. (1990). An attributional analysis of students of student demoralization in physical education settings. *Quest*, 42, 27 – 39.
- Scruggs, P.W., S.K. Beveridge, P.A. Eisenman, D.L. Watson, B.B. Shultz & L.B. Ransdell. (2003). Quantifying physical activity via pedometry in elementary physical education. *Medicine of Sport and Exercise*. Vol. 35, 1065 – 1071.
- Stamatović, M. i Šekeljić, G. (2011). Efikasnost nastave fizičkog vaspitanja u IV razredu osnovne škole i stručna osposobljenost nastavnika. *Nastava i vaspitanje*. Vol. 4, 703 – 717.
- Stanojević, I. (1965). *Putevi savremenog fizičkog vaspitanja u školama*. Beograd: Partizan.

Stević, D., Pelemiš, M. (2004). Fiziološko opterećenje učenika na času fizičkog vaspitanja. Saopštenje na naučnom skupu *Od učiteljske škole do Pedagoškog fakulteta*. Bijeljina: Pedagoški fakultet.

Stević, D., Pelemiš, M., Pelemiš, V. (2009). Aktivnost i angažovanost djece predškolskog uzrasta u toku realizacije usmjerene aktivnosti. Zbornik naučnih i stručnih radova. Tuzla.

Strong, W. B., Malina, R. M., Blimkie, C. J., Daniels, S. R., Dishman, R. K., Gutin, B., Hergenroeder, A. C., Must, A., Nixon, P. A., Pivarnik, J. M., Rowland, T., Trost, S., Trudeau, F. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *Journal of Pediatric*, 146, 732 – 737.

Višnjić, D., Jovanović, A., Miletić, K. (2004). *Teorija i metodika fizičkog vaspitanja*. Beograd: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.

Vukotić, E. (1956). *Fizički odgoj u školi*. Zagreb: Školska knjiga.

Zdanski, I. (1986). *Intenzifikacija časa fizičkog vaspitanja*. Beograd: Partizan.

Dragana Vasiljević, Maja Mitrašević, Nataša Nikolić, Radenko Savić, Ljubodrag Sekulić

EFFECTIVE WORKING TIME IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES IN THE FOURTH GRADE OF PRIMARY SCHOOLS

Summary

The research was conducted on a sample of 96 students aged 9-10 years who attended the fourth grade of elementary school Sveti Sava in Bijeljina. The aim of this study was to determine the average effectiveness during the physical education lesson at the lower grades of elementary school. The transversal research allowed us to inspect the effective students' time for PE lesson, and the measuring technique is chronometry (using stopwatches). We also used the theoretical and descriptive methods. The research results indicate that the average effective work of students for the entire school class of physical education is 29 minutes 55 seconds. Based on these results it can be concluded that students lose about 15 minutes per school class, and at the level of school year around 27 lessons.

Key words: *effective time, physical education, the younger school age.*

УДК 37.035:321.7(497.6)

DOI 10.7251/NSK1312012T

Стручни рад

Станислав Томић*

СМИСАО И ИЗАЗОВИ ОБРАЗОВАЊА ЗА ДЕМОКРАТИЈУ И ЉУДСКА ПРАВА У ОСНОВНИМ ШКОЛАМА

Апстракт: *Образовање за демократију и људска права није напросто само педагошки тренд у савременом свијету, и нешто што у извјесном смислу прожима цјелокупно образовање, оно је истовремено и нужна потреба нашег друштва. Поштовање људских права није довољно обезбиједити само путем закона, уколико поред тога не постоји развијена свијест о значају њиховог поштовања за живот људи и развој заједнице у којој живе. Управо из тог разлога је настава из демократије и људских права уведена у наш образовни систем, најприје у средњим, а онда и основним школама, затим у предшколским установама и напосљетку се ради на њеном увођењу на универзитете. Аутор у овом раду себи поставља за циљ да размотри смисао образовања за демократију и људска права у основним школама, будући да је ова врста наставе код нас релативно скоро установљена на овом степену образовног система, те да је то једно врло осјетљиво подручје које поставља одређене изазове које треба да имамо у виду.*

Кључне ријечи: *Грађанско образовање, демократија, људска права, основна школа, Пројекат грађанин.*

* stanislav_t@yahoo.com

Увод

Живимо у времену све сложенијег развоја људских потреба које стоје у чврстој корелацији са потребама друштва. Једна од тих потреба, која има несумњив значај како за појединце тако и за заједницу у којој они живе, зацијело јесте образовање за демократију и људска права, од кога ће зависити односи унутар те заједнице, а самим тим и њено економско-политичко и културно устројство. Та потреба посебно долази до изражаја у друштвима која се, попут нашег, налазе у процесу транзиције. То путовање од недемократског до демократског друштва је поприлично дуго и напорно, а без учешћа грађана све то личи на композицију воза који путује без путника, јер они још сједе у старом возу који се покварио и неће да се потруде да пређу у нови. „Познати социолог са Кембриџа Ралф Дарендорф транзицију комунистичких земаља описао је реченицом која се веома често цитира: *„Земље источне Европе промениле су власт за шест дана, законе за шест месеци, институције за шест година, али ће им за промену начина мишљења и понашања њихових грађана – требати шездесет година!“* (Биро, 2012) Смисао ове реченице и те како нас упућује на грађанског образовање и даје му подршку. Постаје јасно зашто је потребно образовање за демократију и људска права. Да би се *de facto*, а не само *de jure* прешло са недемократског на демократски облик уређења и тако постигла суштинска трансформација друштва, неопходно је за такву политичку културу образовати читаве генерације, како би се усвојиле темељне вриједности и стекле грађанске компетенције које су, дакако, нужне за успјешно окончање тог процеса.

Уколико су нам, заиста, потребне темељне промјене, онда нам и образовање за те промјене мора кренути од темеља. То је разлог зашто треба исказати посебан интерес за наставу демократије и људских права, са нагласком на основном образовању, премда она данас постоји и на другим нивоима образовања у Босни и Херцеговини.

Општи значај грађанског образовања за развој демократског друштва

Једном приликом сам са својим ученицима разговарао о потреби образовања за активно грађанство и покушао то да објасним на следећи начин: „Замислите час у коме наставник само говори, а ученици само пасивно слушају! Ако бисмо установили да је то неуспјешно и одлучили да окренемо ситуацију, да и ученици, сходно својим правима и одговорностима, говоре и на тај начин утичу на наставника и креирање самог часа, учествујући тако у настави једнако као што грађанин треба да учествује у друштвено-политичком животу, може ли се тај *коперникански обрт* извршити ако ученици остану пасивни?“ Добио сам одговор да је то у том случају немогуће. Тако ствар стоји и са друштвом, оно се никад неће промијенити и постати суштински демократско уколико не буде имало активно грађанство, а да би се грађани активирали потребно их је у том правцу образовати. „Процес демократизације друштва обухвата процесе правне и економске реконструкције, с једне стране, и конституисање филозофско-етичких начела демократије, с друге. Друштво треба да обезбеди трансмисију демократских начела као система друштвених вредности. Од образовног система се очекује знатан удео у том процесу“ (Ђуришић-Бојановић, 2005, стр. 21).

Нема сумње да је образовање пресудан фактор који доприноси развоју демократског друштва. „Нужно је да се јединка и друштво у цјелини образују за демократију – да разликују демократске од недемократских облика власти и да се знају борити за демократске односе у друштву“ (Савић, Пелемиш / Цивитас, 2002, стр. 31).

Грађанско образовање је тренд који прате чак и развијена демократска друштва у којима се тај модел, са дужом традицијом, већ одавно показује као успјешан. Стога нема разлога да се исто не почне практиковати и у постконфликтним и кризним друштвима, која теже да се интегришу у Европску унију, која тако представља не само приоритет спољне политике, већ и парадигму унутрашњег уређења државе. „Поново је вријеме да се

призна изузетно битна улога коју образовање за демократију и људска права игра у многим кризним дијеловима за међународну заједницу: Заједничке демократске вриједности, и институције које показују те вриједности, неопходна су основа за државну и међународну сигурност и стабилност. Распадање блокова хладног рата, мада доноси много тога доброг, такође је креирало отворе за недемократске и агресивне покрете, чак и унутар успостављених демократија. Грађански развој је нужан елемент – а не само пропратна појава – економског напретка. Инвестиције и гаранте приватни послова, власти и међународних финансијских институција неће успјети тамо гдје политички и законски системи не успију, као и гдје корупција и насиље имају мјесто“ (Декларација – образовање за људска права: међународни приоритет/ Цивитас, 2002, стр. 26 – 27).

Морамо бити свјесни да демократско друштво не долази само од себе. И не може се увести као готов производ. Оно се мора градити заједничким напорима. Демократска архитектура нуди нам пројекат за изградњу друштва по модерним стандардима. Поред инфраструктуре и техничке опремљености, биће нам потребно, заиста, још доста знања, вјештина и способности да тај план спроведемо у дјело. „Све ово јасно говори како су кључни знање, вјештине и демократске вриједности за изградњу и одржавање демократских друштава који поштују људска права и културну разноликост. Још једном видимо важност образовања које даје грађанима моћ да компетентно и одговорно учествују у свом друштву“ (ибидем, стр. 26).

Грађанско образовање у основним школама: од малих ногу до великих корака

Постоје чврсти аргументи који оправдавају постојање наставе из предмета Демократија и људска права у нашим школама. Ипак, једно питање може бити спорно. Наиме, када почети са образовањем за демократију и људска права? Наићи ћемо засигурно на различита мишљења, по том питању,

па и она која сматрају да су дјеца у основној школи још недорасла за грађанско образовање. Међутим, с друге стране, „истраживање развојних психолога и политичких научника потврђује оно што су многи слутили: образовање за демократију и људска права је недовољно и прекасно се почиње. Респектабилни истраживачи као Amy Gutmann, Norman Nie, Richard Niemi и Judith Torney-Purta кажу нам да би образовање за демократију и људска права било најдјелотворније, мора почети у основним школама. Они се такође слажу да је адолесценција – и посебно рана адолесценција – најбоље вријеме за учење материјала и вјештина образовања за демократију и људска права, као и кристализирања демократских диспозиција” (Stimman Branson/ Цивитас, 2002, стр. 19 – 20). Резултати ових истраживања иду у прилог заговарању једног систематског, свеобухватног приступа образовању за демократију и људска права. Не треба изгубити из вида ни то да грађанско образовање има своју педагошку генезу. „Већ у нижим разредима основне школе (од првог разреда) буде се путем наставе код ученика осјећања за демократију и демократичност. Указује му се у процесу наставе шта је демократија, истиче се њена важност у друштву и изналазе могућности њене примјене и одбране демократије као основе за демократско друштво. Из разреда у разред повећавају се и захтјеви и потребе за демократијом тако да у средњој школи добијају своју кулминацију“ (Савић, Пелемиш/ Цивитас, 2002, стр. 33).

Поред осталог, постоји још нешто што ваља навести. „Основна школа, које је обавезна, мора створити простор у којем ће се ученици састајати и разговарати, прескачући границе различитих погледа на живот“ (Eidsvåg, 2007, стр. 144).

Надасве, члан 29. Конвенције о правима дјетета се бави образовањем дјетета и ту, између осталог, налазимо: „1.Стране уговорнице се слажу да образовање дјетета буде усмјерено на: б) развој поштовања људских права и основних слобода и принципа утврђених Повељом Уједињених нација; г) припремање дјетета за одговоран живот у слободном друштву, у духу

разумијевања, мира, толеранције, једнакости полова, пријатељства међу народима, етничким, националним и верским групама и са лицима домородачког порекла“ (Конвенција о правима дјетета, 1989). Сви квалитети образовања дјетета наведени у већ поменутој Конвенцији тичу се смисла грађанског образовања. Ако узмемо у обзир да је грађанско образовање припрема за активну улогу грађанина у друштву, онда то кореспондирање са Конвенцијом значајно учвршћује став о потреби образовања за демократију и људска права у основним школама у облику наставног предмета.

„Демократија мора да се учи. Но, да ли заиста увек морамо да учимо на лошим примерима и уз негативно искуство? Старе и стабилне демократије (чак и оне о томе морају да воде рачуна!) образују своје грађане за демократију од малих ногу. Кроз школске парламенте, тинејџерске судове ('Teen Court'), кроз васпитање за поштовање процедуре и институција, кроз неговање толеранције и мултикултурализма. Време је да и ми почнемо такву врсту образовања“ (Биро, 2012). Да би тај вид образовања постао препознатљив, он треба да буде и обавезни дио наставног плана и програма. Тако ће се пред ученике и наставнике ставити одређени изазови, чије савладавање доноси јачање грађанских компетенција, и то не само ученика, већ и наставника, у извјесном смислу.

Изазови за образовање и образовање за изазове

Можемо примијетити да постоје својеврсни изазови за образовање у случају демократије и људских права, али, такође, можемо слободно рећи да је образовање за демократију и људска права, у ствари, образовање за различите изазове са којима се и те како сусрећемо приликом преузимања улоге активног грађанина.

„Начин одрастања дјеце и младих данас, прије свега је *другачији* него раније, због тога што ми живимо у једном другом времену и једном другачијем друштву. Најтеже од свега је створити појмовни апарат и

перспективу да би се разумјело шта се дешава. Перспектива пружа наочаре, наочаре дају слику“ (Eidsvåg, 2007, стр. 148). Заиста, није једноставно дјечи да разумију појмове као што су рецимо идентификација, мјере јавне политике, интелектуална средства, дистрибутивна, корективна, процедурална правда и сл. Сложеност појмовног апарата приликом образовања за демократију и људска права у основним школама појављује се, дакле, као један од изазова. Упркос свему, добро је да се дјеца на вријеме сусретну са овим појмовима, да стекну бар почетне представе о њима, како би их касније, кроз развој грађанског образовања на вишим нивоима, рецимо већ у средњој школи, могли препознати и боље разумјети.

Потешкоће могу настати и код Пројекта грађанин, који од ученика основних школа тражи практично да се према проблемима односе као одговорни грађани, односно да препознају проблеме у заједници, да се за њих заинтересују и схвате њихов значај, затим да истраже већ постојеће мјере јавне политике, предложе нове мјере и акцијом утичу на креирање мјера јавне политике, тј. учествују у доношењу одлука. Пројекат грађанин није једноставан ни за старији узраст, а поготово за ученике 6. разреда основне школе. Но и ту можемо рећи да нема ништа лоше у томе да се дјеца што раније сусретну са тим изазовом и стекну прва знања о томе, што не значи да они у тим годинама нужно треба до краја да исцрпе смисао Пројекта грађанин.

„Сматрамо да прихватање плуралитета идеја представља основни услов и показатељ демократског мишљења и понашања појединца. Али, на који начин је могуће подстицати развој недогматског, флексибилног мишљења? Како оспособити ученике да прихвате разноврсност идеја о истом феномену, да прихвате и разумеју аргументацију супротних и са сопственим гледиштем несагласних ставова и да о различитим идејама расправљају са различитих становишта. Шансе за усвајање демократских вредности и начела увећавају се уколико се такав циљ остварује и на когнитивном нивоу понашања“ (Ђуришић-Бојановић, 2005, стр. 22).

Ово би могао бити још један изазов учења основних принципа демократије и људских права. „Основно ограничење поменутих програма проистиче из занемаривања чињенице да се ученици разликују према психолошким предиспозицијама за прихватање или неприхватање демократских вредности. Питање је да ли се особе са предиспозицијама за прихватање антидемократских ставова заиста могу развити у особе које ће толерисати различитости? У домену педагошке праксе оно се може поставити нешто другачије: да ли се и на који начин ученици могу образовати за демократију а да то не буде у маниру нове идеологије?“ (ибидем, стр. 22) Свакако, постављање овог питања је јако занимљиво и тешко га је задовољити одговором чији обим одређује врста овог рада. Ипак, сматрам за сходно овдје истаћи да је *Грађанско образовање* прикладнији назив за наставни предмет него *Демократија и људска права*, напосто јер је суштина иста, али разлика је у томе што први назив нема идеолошки призив и стога може избјећи приговор тог типа. И када питате ученике основне школе – на почетку изучавања предмета – шта је демократија они обично кажу да је то наука, водећи се логиком да је то наставни предмет, а предмети су, на примјер, и Математика, Физика или Биологија, које заиста јесу науке. Мислим да би се употребом назива *Грађанско образовање* за овај предмет избјегао тај вид неспоразума.

Друга ствар, остало је отворено питање како недемократске предиспозиције претворити у грађанске позиције, што можемо препознати као изазов грађанског образовања. Наиме, ако имамо у виду да то питање проистиче из когнитивно-психолошког приступа образовању за демократију и људска права, треба рећи да од менталних процеса који утичу на грађански бихејвиоризам, посебно ваља развијати креативност и критичко мишљење, те усмјереност ка рјешавању животних проблема. Будући да је идеологија нужно скуп вриједности, идеала, циљева и принципа, јако је тешко самим тим одвојити образовање од вриједности, отуда, вјероватно, и та веза између новог образовања и нове идеологије. И премда образовање стоји у

суштинској спрези са вриједностима, једини начин да се грађанско образовање сачува од тог приговора јесте да се вриједности, о којима се иначе говори у његовим оквирима, профилишу као опште-човјечанске или општељудске, а не политичке. „Демократску вредност толерантности према различитостима могуће је развијати тако што се ученици уче да уважавају чињенице, воде рачуна о изворима података, аргументују своје ставове, уважавају разумну аргументацију за другачија гледишта а истовремено се ти принципи практикују у школи“ (ибидем, стр. 22 – 23).

Врло је битно да ту поенту у себи садржи и наставни план за грађанско образовање у основним школама. „Овај наставни план прати чињеницу да улога образовних институција мора бити у томе да помогну ученицима да повећају своју способност доношења интелигентних одлука – **да уче како да мисле, а не шта да мисле**. У супротном се добије индоктринација која је неприкладна за образовне институције у слободном друштву“ (Цивитас, 2009, стр. 7).

Надаље, утицај медија на дјецу која се тешко могу одбранити од све агресивнијег настојања да се путем средстава масовне комуникације обликује њихову свијест, указује, чини се, више него икад на потребу за развијањем критичког мишљења као система одбране, што ће, како ствари стоје, у будућности бити велики изазов за образовање уопште, а не само образовање за демократију и људска права, јер медији полако али сигурно преузимају функцију образовања људи.

У Босни и Херцеговини се јавља још један проблем приликом образовања младих људи за демократију и људска права, а то је раскорак између основних принципа демократије и чињеничног стања у држави. Једном сам добио питање: „Зашто причати о законима кад сви знамо да их нико не поштује, зашто причати о правди када знамо да она у нашем друштву не постоји?“ Одговорио сам тако што сам испрва конструисао један механицизам и рекао да ако имамо покварену машину, и уколико хоћемо да она проради, никад је нећемо поправити ако не знамо како она треба да

функционише. А потом и један биологизам: лекар треба да зна да успостави дијагнозу болести, као што ми треба да знамо да препознамо проблеме нашег друштвеног организма. Али, лекар да би излечио неку болест мора познавати и законитости здравог стања организма и ка том стању тежити, јер знамо шта значи помирити се са болешћу. Овај биологизам не само да објашњава наше друштво, него и смисао грађанског образовања. Ми не треба да знамо само какво је тренутно стање, ми морамо знати и какво оно треба бити. Изазови за образовање треба да прерасту у образовање за изазове.

Краћи приказ наставног програма грађанског образовања у основним школама у Босни и Херцеговини

Битни квалитети програма дјелотворног грађанског образовања у односу на друге програме јесу стална интеракција са ученицима, реалистички садржаји који укључују уравнотежен третман питања, коришћење људи из заједнице као извора информација, чврста подршка грађанском образовању од стране директора и другог битног особља у школи. „Основна хипотеза овог наставног програма је да образовање може повећати капацитет појединца и склоност да дјелује знањем, дјелотворно и одговорно. (...) Образовање за демократију је засновано на вјеровању да ће искуствено учење, које пружа овај програм базиран на оваквој филозофији, резултирати значајним напретком у развијању рационалних и трајних одређеноћа ученика према овим принципима, процесима и вриједностима које су незамењиве за очување и побољшање сваког слободног друштва“ (ибидем, стр. 7).

Задаци наставног програма усмјерени су на повећано разумијевање институција наше уставне демократије и основних принципа и вриједности по којима су оне створене, затим, развој способности неопходних за активно учење дјелотворних и активних грађана и, поврх свега, разумијевање и спремност да се користи демократски процес кад се учествује у доношењу

одлука и у конфликтним ситуацијама, како у јавном, тако и у приватном животу.

Што се тиче методике, реализација наставног плана и програма предмета Демократија и људска права базира се на свакодневним искуствима ученика. Специфичност овог плана и програма огледа се у томе што помоћу њега ученици треба увиде везу између њихових личних искустава и друштвених и политичких бивања.

За примјену наставног плана и програма користе се наставне процедуре које развијају интелектуалне способности и способности активног учешћа, кроз идентификацију, описивање, објашњавање, процјену, заузимање и одбрану ставова. Када су у питању способности активног учешћа апострофира се интерактивност, посматрање и утицање. Такође, за реализацију наставе из предмета Демократија и људска права значајна је употреба *интелектуалних средстава* као питања која се користе за анализу, критичко промишљање и процјену ауторитета, приватности, правде и власти. То су уједно и поглавља у уџбенику, односно кључни концепти предмета Демократија и људска права које треба да обраде ученици основне школе: ауторитет, одговорност, приватност, правда, народ (грађанин) и власт.

„Циљеви предмета *Демократија и људска права* укључују снажну, уравнотежену базу грађанског знања и разумијевања суштине, контекста и историје демократије у Босни и Херцеговини и улоге грађана у њој. Предмет пружа стратегије које унапређују когнитивне грађанске вјештине анализирања и критичког и конструктивног размишљања о јавним питањима и грађанском животу“ (Haas / Цивитас, 2002, стр. 7).

За оставаривање циљева овог предмета од суштинског је значаја већ поменути „Пројекат грађанин“, који има четири основна корака: објашњење проблема, мјере јавне политике, политика разреда и план акције. Овим корацима претходи разговор о проблемима у заједници, препознавање проблема, те избор проблема који ће обрађивати читаво одјељење. Ученици у склопу Пројекта израђују портфолио гдје на креативан начин по корацима

могу да прикажу проблем. „*Ми, народ... Пројекат грађанин*“ упознаје ученике са методама и поступцима у нашем политичком процесу. Циљ програма је да се развије ученичка обавеза на активно учешће у грађанском животу и управљању помоћу: знања и способности које захтијева активна партиципација, практичног искуства које промовира конкуренцију и ефикасност, развијања разумијевања важности учествовања грађана. Вјерујемо да ће овај програм увећати знање ученика и њихове способности, и продубити њихово разумијевање начина на који *народ* – сви ми – можемо сурађивати да би наше заједнице учинили бољим“ (Цивитас, 2006, стр. 4). „У наше вријеме, на територији Босне и Херцеговине тешко процири демократија у свакодневни живот. Да би се демократија развила и учврстила и на овим просторима, нужно је било школовати младе генерације за демократију. То се постигло увођењем предмета Демократија и људска права у основне, средње школе и факултете“ (Савић, Пелемиш / Цивитас, 2002, стр. 32 – 33).

Закључак

Једна стара афричка пословица каже: *Потребно је цијело село да би се васпитало једно дијете*. То за нас није нимало наивна, ни безначајна порука. У образовању дјете треба да учествује читава заједница, јер је то нешто што се тиче свих нас и од чега зависи наша перспектива. „Размишљати о сврси одгајања и образовања, исто је што и размишљати о томе шта је човјек, и које би он мјесто требало да има у друштву и у природи“ (Eidsvåg, 2007, стр. 13).

Обавеза образовних институција је да у демократском духу настави са образовањем и васпитањем нових генерација као слободних и одговорних грађана. „Школа у новом стољећу мора допринијети да се да одговор на два питања: Шта је најбоље за све нас? Како ћемо се вјежбати да живимо са разликама?“ (ибидем, стр. 140) То ће се постићи образовањем за демократију и људска права, које ће бити обавезни дио наставних планова и програма.

„Према школском *Наставном плану*, циљ је образовања стварање 'интегрисаног човјека'. Човјека који је у потрази за смислом, који ствара, ради, који је пристојан, сарађује са другима и води рачуна о природи. Интегрисан човјек се реализује на више начина, који сви служе друштву у коме живи. Али, ако обратимо пажњу на позадину формулација у Наставном плану и покушамо да будемо мало конкретнији, јавиће се многа питања: За *какво* друштво желимо да припремимо дјецу и омладину? И шта значи бити 'користан' човјек у друштву? Желимо ли да образујемо људе који ће да конкуришу – или сарађују? Треба ли да подржавамо способност критике и порив за побуну код свих ученика – или код ученика који се уклапају у постојећу друштвену заједницу?“ (ибидем, стр. 11 – 12) Користан човјек у друштву преузима улогу активног грађанина и бори се, како за своја лична права и слободе, тако и за добробит заједнице у којој живи. Он и конкурише и сарађује, он критички мисли и када се уклапа и када се не уклапа у систем, мисли критички да би се изборио за своје мјесто у друштвеном систему. Штавише, задатак грађанског образовања управо и јесте укључивање грађана у друштвену заједницу, демаргинализација и социјална укљученост појединаца и друштвених група. „Теоретичари демократије попут Монтескијеа и Токвила одавно су наглашавали да демократско друштво не граде само закони и институционални скелет демократског уређења државе, нити облик политичког режима, већ својеврсни *интелектуални режим* који је заснован на демократској свести и демократским међуљудским односима“ (Биро, 2012). Нама је овдје од посебног интереса да истакнемо потребу развоја демократске свијести и успостављање културе демократске интеракције, дијалога и мирног рјешавања сукоба, кроз процес грађанског образовања, на свим нивоима образовног система. „На просторима Босне и Херцеговине нужно је да ојачају демократске снаге, а оне ће ојачати ако демократија оснажи у умовима и срцима људи“ (Савић, Пелемиш / Цивитас, 2002, стр. 30).

Демократија може доћи до срца и умова људи, прије свега, преко породице као агенса примарне, и школе као агенса секундарне социјализације, која треба да буде заснована на демократским принципима. Стога, на крају можемо да закључимо да је грађанско образовање у основним школама основа за формирање демократски оријентисаног и активног грађанства.

Литература

- Биро, М. (2012). *Паника у парку демократије*. Политика, <http://www.politika.rs/pogledi/MikloshBiro/t2986.sr.html>
- Декларација – образовање за људска права: међународни приоритет, Праг, 1995.
- (2002). *Демократија и људска права*. Сарајево: Цивитас.
- Демократија и људска права – приручник за наставнике основне школе* (2009). Бања Лука: Цивитас.
- Ђуришић-Бојановић, М. (2005). Когнитивни аспект образовања за демократију. *Зборник Института за педагошка истраживања бр. 2*. Београд.
- Eidsvåg I. (2007). *Дијете, наставник и школа: идеје за инспирацију и за дјеловање*. Сарајево: Хелсиншки комитет за људска права Босне и Херцеговине.
- Конвенција о правима дјетета* (1989). Генерална скупштина Уједињених нација 44/25.
- Ми, народ...Пројекат грађанин– приручник за наставнике* (2006). Сарајево: Програм Цивитас – Образовни центар за демократију и људска права.
- Савић, Б. и Пелемиш, М. (2002). *Образовање за демократију. Демократија и људска права*. Сарајево: Цивитас.
- Stimman Branson, M. (2002). Савремени изазови грађанског образовања. *Демократија и људска права*. Сарајево: Цивитас.
- Naas, N. (2002). *Демократија и људска права. Демократија и људска права*. Сарајево: Цивитас.

Stanislav Tomić

MEANING AND CHALLENGES OF EDUCATION FOR DEMOCRACY AND HUMAN RIGHTS IN PRIMARY SCHOOLS

Summary

Education for democracy and human rights is not just an educational trend in the modern world, and something that in a sense, pervades the system of education, it is also a necessity in our society. It is not enough to ensure respect for human rights only through legislation; if in addition, there is no awareness of the importance of respect of those rights for the life of people and the development of their community. It is for this reason that the teaching of democracy and human rights has been introduced into our educational system, first in high schools, then in elementary schools and in preschools and eventually it will be introduced to universities too. The author of the paper sets himself the goal which is to consider the meaning of education for democracy and human rights in primary schools, since this kind of teaching in our country has recently been established at this level of the education system, and since this is a very sensitive issue that raises certain challenges we need to keep in mind.

Key words: civic education, democracy, human rights, primary school, The Citizen Project.

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 његује 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 међународних научних публикација.

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 рецензената. 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 рецензената, 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

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 B5, 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 11 величина фонта, 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, средње поравнање).

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 лијевом горњем углу) 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
Е mail: novaskolapfb@gmail.com

