



UDK 378

ISSN 1452-9343

УНИВЕРЗИТЕТ У ПРИШТИНИ
КОСОВСКА МИТРОВИЦА

ЗБОРНИК РАДОВА
УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА У
ПРИЗРЕНУ – ЛЕПОСАВИЋ

Књига 7

Лепосавић 2013.

ЗБОРНИК РАДОВА
УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА У ПРИЗРЕНУ – ЛЕПОСАВИЋ
Књига 7

Издавач

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић
Ул. Немањина б.б. Лепосавић

За издавача

Проф. др Алија Мандак

Редакција

Проф. др Алија Мандак
Проф. др Радивоје Кулић
Проф. др Јован Базић
Проф. др Бранко Ристић
Проф. др Синиша Минић
Проф. др Ваит Ибро
Проф. др Снежана Башчаревић
Доц. др Биљана Павловић

Рецензенти

Проф. др Бранко Јовановић
Проф. др Верољуб Станковић
Проф. др Србољуб Ђорђевић
Проф. др Чедо Вељић

Главни уредник

Проф. др Радомир Арсић

Одговорни уредник

Проф. др Алија Мандак

Корице

Мр Далиборка Ђерковић

Компјутерска припрема за штампу

Мирко Чакаревић
е-mail: mirko.cakarevic@pr.ac.rs

Штампа

„ГРАФИКОЛОР“ ДОО - Краљево

Тираж

200

Зборник учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу излази редовно
једном у току школске године

САДРЖАЈ

УВОДНИК

9

ПРВИ ДЕО ДРУШТВЕНЕ НАУКЕ

Петар Рајчевић ПРОСВЕТИТЕЉСКА МИСИЈА СВЕТЕ БРАЋЕ КИРИЛА И МЕТОДИЈА	13
Живорад Миленовић МИКРО ИСТРАЖИВАЊА УЧИТЕЉА У ШКОЛИ	29
Радомир Арсић ОД „СТАРЕ ШКОЛЕ“ ДО „ШКОЛЕ ПО МЕРИ ДЕТЕТА“	43
Перо Спасојевић, Мирјана Јефтовић, Марица Цвјетковић КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА И ЊИХОВ ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ У ФУНКЦИЈИ УНАПРЕЂИВАЊА КВАЛИТЕТА РАДА У ДЈЕЧИЈИМ ВРТИЋИМА	59
Весна Минић СТАВОВИ НАСТАВНИКА СТРАНИХ ЈЕЗИКА О ОПШТЕМ ОБРАЗОВАЊУ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ НА КОСОВУ И МЕТОХИЈИ	73
Јелена Круљ Драшковић ЗНАЧАЈ КВАЛИТЕТНЕ КОМУНИКАЦИЈЕ ЗА УСПЕШНОСТ НАСТАВЕ	91
Александар Милојевић, Емилија Марковић СОЦИЈАЛНА ЗРЕЛОСТ УЧЕНИКА МЛАЂЕГ ОСНОВНО ШКОЛСКОГ УЗРАСТА	99

ДРУГИ ДЕО
ЈЕЗИЦИ И КЊИЖЕВНОСТ

Бранко С. Ристић	СИМБОЛОЧКО ЗНАЧЕЊЕ ЖИВОТИЊСКОГ СВЕТА У БИБЛИЈИ И ПРИМЕНА У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ	113
Мирјана Стакић	ЗНАЧАЈ РАНЕ ДЕТЕКЦИЈЕ ГОВОРНИХ ГРЕШАКА И ГОВОРНИХ ПОРЕМЕЋАЈА	121
Снежана Зечевић	УПОТРЕБА ЦРТЕНИХ ФИЛМОВА, ПЕСАМА И ПОКРЕТА КАО СТИМУЛУСА ЗА ИЗРАЖАВАЊЕ КРЕАТИВНОСТИ У ПИСАЊУ У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА	133
Раиса Цветковић	КОМУНИКАЦИЈА НА СТРАНИМ ЈЕЗИЦИМА КАО ЈЕДНА ОД КЉУЧНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА СТУДЕНАТА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ	147
Драгана Спасић, Јелена Бабић-Антић	SOME IDIOMATIC STRUCTURES IN ENGLISH	153

ТРЕЋИ ДЕО
ПРИРОДНО - МАТЕМАТИЧКЕ НАУКЕ

Алија Мандак	ФРОБЕНИУСОВА ГРУПА РЕДА 24 И ПРОЈЕКТИВНА РАВАН РЕДА 11	173
Ваит Д. Ибро, Зорица Гајтановић	ИКТ У ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ	179
Синиша Минић	ИНФОРМАЦИОНО-КОМУНИКАЦИОНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ (ИКТ) У НАСТАВИ – ИНТЕРАКТИВНА ТАБЛА	193
Љиљана Пауновић	ТЕОРЕМА О ФИКСНОЈ ТАЧКИ ЗА T-KANNAN КОНТРАКТИВНА ПРЕСЛИКАВАЊА У КОНУСНОМ МЕТРИЧКОМ ПРОСТОРУ	201

**ЧЕТВРТИ ДЕО
МЕТОДИКЕ ИЗВОЂЕЊА НАСТАВЕ**

Невенка Зрничевић МОТОРИЧКЕ СПОСОБНОСТИ УЧЕНИКА МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА	211
Слађана Видосављевић, Биљана Павловић ЗНАЧАЈ ИНТЕГРАТИВНЕ НАСТАВЕ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ	233

ПРИКАЗИ

Живорад Миленовић ЉИЉАНА ЈЕРКОВИЋ: <i>ИНТЕРАКТИВНО УСАВРШАВАЊЕ САВЈЕТОДАВНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА НАСТАВНИКА</i> , ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ БАЊАЛУКА, 2013	247
Снежана Перишић ГОРДАНА ТИМОТИЈЕВИЋ: <i>СЕДМО КРАЉЕВСТВО</i> , ЗАВОД ЗА УЏБЕНИКЕ И НАСТАВНА СРЕДСТВА, БЕОГРАД, 2009	251

ПРИЛОЗИ

УПУТСТВО АУТОРИМА	255
-------------------	------------

УВОДНИК

У *Зборнику Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу* објављују се радови који се баве актуелним темама из различитих научних области које изражавају карактер студија овог факултета. Тако је и у овом броју. Аутори радова су углавном наставници, сарадници и студенти Учитељског факултета, али је *Зборник* отворен и за ауторе из других средина који се баве сличном тематиком. У овом броју *Зборника* заступљени су радови који су настали углавном током школске 2012/2013. године.

Из области друштвених наука присутне су веома различите теме које су посвећене: ставовима наставника страних језика о образовању у основној школи, просветитељској мисији Свете браће Кирила и Методија, микро истраживањима које спроводе учитељи у школи, значају квалитетне комуникације за успешност наставе, социјалној зрелости ученика млађег школског узраста; и ставова васпитача и њихов професионални развој у функцији унапређивања квалитета рада у деčјим вртићима. Из области језика и књижевности представљено је пет радова који се баве: симболичким значењем животињског света у Библији и њиховом применом у настави књижевности за децу, значају ране детекције говорних грешака и говорних поремећаја, употреби цртаних филмова, песама и покрета као стимулуса за изражавање креативности у писању у настави енглеског језика, комуникације на страним језицима као једној од кључних компетенција код студената разредне наставе, као и о неким идиоматским структурама у енглеском језику. У области природно математичких наука представљени су радови у којима се разматра: Фробениусова група реда 24 и пројективна равна 11, употреба ИКТ технологије у почетној настави математике, употреба ИКТ технологије и коришћење интерактивне табле у настави, и теорема о фиксној тачки за T-kannan контрактивна пресликавања у конусном метричком простору. У области методичког извођења наставе дата су два рада: моторичке способности ученика млађег школског узраста и значај интегративне наставе у млађим разредима основне школе. Такође, у овом броју *Зборника*, објављена су и два приказа књига, од којих је један приказ доцента нашег факултета и један приказ срадника у настави.

Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу излази редовно већ седму годину, и то једном у току школске године. Уредништво *Зборника* настоји да се његов квалитет све више унапређује,

како по озбиљности и актуелности радова који се у њему објављују, тако и по уређивачким стандардима. Резултат тога је и што се *Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу* налази на листи домаћих научних часописа из области друштвених и хуманистичких наука Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (М53). Уједно, овај *Зборник* изазива све веће интересовање у академској заједници, нарочито код оних који се баве изучавањем образовања или се образују за наставничка занимања, тако да су у њему и три рада колега који не раде на нашем факултету, од којих је један рад колега из Републике Српске.

И овај број *Зборника*, као и претходне, препуштамо суду јавности.

Уредништво Зборника

ПРВИ ДЕО
ДРУШТВЕНЕ НАУКЕ

Доц. др Петар Рајчевић¹

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

ПРОСВЕТИТЕЉСКА МИСИЈА СВЕТЕ БРАЋЕ КИРИЛА И МЕТОДИЈА

Апстракт: Када је створено словенско писмо и када су на словенски језик преведене потребне књиге хришћанске литературе било је омогућено да се међу словенским светом утврди хришћанство. Делатност Свете браће Кирила и Методија (863 – 885) имала је општесловенски карактер. Од почетка њихове мисије до данас протекло је 1150 година. То представља разлог да их се подсетимо и усмеримо пажњу млађих генерација на значај њиховог мукоотрпног али успешног и племенитог рада. Основне тековине ових светитеља су: 1. словенско писмо (глагољица и преко њихових ученика ћирилица), 2. словенски литургијски и књижевни језик (старословенски), после грчког и латинског трећи литургијски језик у Европи, 3. најстарија књижевност преведена или створена на том језику и 4. Методијева словенска црква која је представљала темељ на којем се развијала култура и књижевност читавог словенског православног света (Бугара, Срба и Руса). Из првобитног старословенског заједничког језичког изворишта у средњем веку развиле су се редакције или рецензије словенских књижевних језика. Стварање српске језичке варијанте довршено је у другој половини XII века. То је представљало значајну основу за развој у свим културним подручјима.

Кључне речи: словенска писменост, језик, Кирило, Методије

УВОД

Света Равноапостолна браћа Кирило и Методије у историји културе и духовности Словена заузимају почасно место. Према Арсићу (2012:55) појава Кирила и Методија означава радикалну прекретницу када уз ширење хришћанства почиње општесловенска, па тако и српска, писменост. По жељи византијског цара Михаила III, а на молбу моравског кнеза Растислава, браћа одлазе у Моравску да проповедају хришћанство и тако осигурају византијски утицај у том делу Европе. Захваљујући њиховом

¹ petar.raicevic@pr.ac.rs

просветитељском раду омогућено је укључивање свих Словена у културна збивања Византије и Европе у целини. Ту се, пре свега, мисли на увођење у црквено богослужење матерњег језика словенских верника, стварање и употребу словенског писма (азбуке), старије, глаголице и, нарочито, (под њиховим утицајем) млађе, ћирилице, преводње Библије на старословенски језик и утемељење словенске (Методијеве) Цркве. На тим чврстим темељима, у потоњим вековима, зидане су све остале културне и књижевне вредности читавог словенског света – Бугара, Срба, Руса. У доба мисије свете браће Кирила и Методија 863-885. године српски владар из наше прве династије био је Мутимир (Властимировић), кнез Србије (851-891) . Претходник му је био отац, кнез Властимир. Папа је од Мутимира тражио да се потчини панонском епископу, који је једини од околних епископа (задарски, сплитски, дубровачки, которски) у том тренутку био подложен папи. Папин циљ био је да помоћу словенског богослужења веже за себе словенске владаре. У време жупана Мутимира извршено је „Крштење Србије“ 879. године.

ЖИВОТНИ ПУТ И ПРОСВЕТИТЕЉСКИ РАД СВЕТОГ КИРИЛА И МЕТОДИЈА

Иако Р. Пешић у књизи „Завера порицања“ износи закључак да су Словени имали своју писменост далеко пре појаве Кирила и Методија а Черноризац Храбар (X – XI век) документује да Словени и пре покрштавања нису били неписмени, улога Свете браће тиме не губи на значају. Зближавање Бугарске са Франачком навело је великоморавског кнеза Рагислава (846-870) и Светоплука да се обрате Цариграду, тражећи мисионаре који ће учврстити Хришћанство на словенском а не латинском језику у њиховој држави. До тад је постојала обавеза да литургијске радње и проповедања могу бити само на грчком, латинском и арамејском (јеврејском) језику, на чему је и Рим истрајавао. „Другим језицима може се проповедати и поучавати, али се на њима не може држати литургија у цркви“ (Поповић, 2004: 18). Кнеза је мотивисала жеља сузбијања јаког политичког утицаја Франачке и немачког клера на велику кнежевину Моравску, па је, стога, ослонац потражио у Византији, у чему је видео протутежу франачко-бугарском савезу. Византија је позив размотрила и прихватила како би Бугарску учинила изолованом. Ту се налази повод успешне християнизације Словена из Цариграда. „Посланство из Моравске је 862. године примио цар Михаило III (842-867). Заједно са ујаком, цезаром Вардом, уважавајући разлоге Рагиславове молбе, у сагласности са патријархом Фотијем, одлучили су да мисионари за Словене буду Константин и Методије“ (Јовић, 1997: 49).

У ширем залеђу Солуна, постојале су бројне словенске колоније које су имале и своје епископије. То је омогућило Светој браћи да добро, још у

детињству, савладају словенски језик. Словенски апостоли, Константин (Кирил) и Методије били су синови угледног византијског официра (дронгара) Лава и мајке Марије.

Кирил(о), свети, философ, словенски првоучитељ родио се 826. или 827. године у Солуну као седмо и најмлађе дете грчког војсковође и војног заповедника града Солуна, Леона или Лава. Одликовао се изразитом талентованошћу, умношћу, проницљивошћу, успесима. У школи се заинтересовао за радове светог Григорија Богослова и седећи код куће учио их је напамет. То је утицало да се код дечака развије љубав према богословљу. На Кирилову страст према учењу обратио је пажњу сановник-логотет Теоктист, васпитач малолетног императора Михаила III, који је позвао Кирила на двор. Овде је Кирило, заједно са царевићем, ишао у школу Варде. Код чувеног професора Лава Математичара учио је геометрију, аритметику, музику и астрономију. Код философа Фотија, који ће касније постати цариградски патријарх, учио је граматику, књижевност, реторику, дијалектику и хришћанско богословље (философију). „Брзина се здружила са марљивошћу, једна је претходила другој, и тако се постижу знање и вештине. Више од учености испољавала се у његовом изгледу благост, беседоваше са онима са којима беше корисније, избегавајући оне који иду странпутицом и размишљаше како би променио земаљско небеским, ослободио се овога тела и живео са Богом“ (Житије Ћирилово: 51). Он је постигао сјајне резултате на пољу науке. Постао је полиглота. Знао је осим грчког, словенски, јеврејски, хазарски, арапски, самарићански и готски (немачки) језик. Теоктист је пожелео да га ожени својом рођаком, те да тако Константин направи сјајну каријеру. Због тога га је именовао за хартофилакса и библиотекара Свете Софије. Млади „философ“ одбио је примамљиве понуде и кришом се склонио на обалу мора. (Горазд (Павлик), епископ Српске православне цркве у Чехословачкој, поводом 1050-годишњице упокојења Св. Методија издао је на чешком језику књигу о Словенској Браћи. У њој је објаснио да реч „философ“ уз име Св. Ћирила „одговара ономе што је код Европљана доктор наука“ (Дурковић-Јакшић, 1986: 93). Ипак, ускоро је, попуштајући упорним молбама својих пријатеља, прихватио место учитеља у дворској школи кесара Варде. Као професор, он је постигао две победе у диспутима: са патријархом Јованом, присталицом иконоборства, и са Сараценима у Багдаду 851. године. Тамо је, заједно са Георгијем Палашем, пружио сјајну одбрану учења о Божанству Свете Тројице. После тога је започео живот подвижника у манастиру на Олимпу, у ком се налазио његов брат Методије. Одавде је он учествовао у путовању у хазарске мисије на Исток.

Хазари, народ турског порекла, делимично су били муслимани, делимично Јевреји, а делом незнабошци. Живели су између доњег Дона и Кавказа. Циљ мисионарског рада међу Хазарима био је да ослаби верско-

политички утицај јеврејских и арапских мисионара у јужној Русији. Они су молили императора да им пошаље неког ученог човека, који би их упутио у религију. Кирило и Методије су се, на позив императора Михаила, 860-те године упутили и прво дошли у Херсон. Овде су проучавали јеврејски језик и, заједно са херсонским архиепископом Георгијем, успешно довршили проналажење моштију светог Климента, превели хазарског војводу, који је нападао Херсон, у хришћанство. Прошавши кроз племе Угара, браћа су срећно дошла до Хазара. Овде је Кирило, у присуству Кагана, водио диспуте са мухамеданским и јеврејским учењацима, после којих су Каган и многи Хазари примили хришћанство. Каган је даровао Кирила и послао знак захвалности императору у Константинопољ. На повратку, Кирило је у Херсону учинио нека чуда: он је слану воду претворио у слатку и слично. После дугог пута уморна браћа враћају се у Цариград 861. године. Цар Михаило III, који је „одвећ волео лов, трке, борбе атлета и распусна друштва, - био је задовољан успехом византијске духовне и политичке дипломатије у прекоморским хазарским странама“ (Трифуновић, 1964: 27). Не успевши да се одмори у Константинопољу, започела је Константинова моравска мисија. Када је 862. године моравски кнез Растислав (842-871) замолио императора, византијског цара Михаила III (842-867) да пошаље неко духовно лице које ће проповедати хришћанство на, њима разумљивом, словенском језику у његовој земљи (данашњој Словачкој око града Брна), избор императора и Константинопољског сабора једногласно је пао на браћу Солуњане, који су добро познавали језик Словена. Растислављево писмо гласило је овако: „Захваљујући божјој милости ми смо здрави. К нама су дошли многи хришћански учитељи из Италије, Немачке и Грчке, који су нас на разне начине учили. Али, ми Словени смо прости људи и немамо никога ко би нас на нашем језију поучио истини и објаснио нам смисао хришћанског учења и јеванђеља. Пошаљи нам, дакле, господару, неког који би нас научио правој истини“ (Љубеновић, 1991: 5-6).

Пре него што су Словени имали књиге (азбуку) они су читали и споразумевали су се разним цртама и зарезима. На комаду дрвета (рабош) зарезима и цртама бележена (памћена) су дуговања и потраживања код неписмених у воденицама, вуновлачарама, трговинама... Била је то врста сликовног писма. „Томе се не противи етимологија и значење старословенске речи *псати*, која је значила, у првом реду, урезивање, цртање знакова у камен или дрво, а и грчка реч *г р а ф е и н* првобитно је значила урезати, уклесати. То потврђује и руски језик у коме и данас реч писати значи сликати као и код нас у речи иконописац, а и у речима: писаница – ишарано ускршње јаје, писанац – врста шареног веза и придев у компарацији лепа (девојка) као уписана“ (Љубеновић, 1991: 6). До стварања прве словенске азбуке Словени су се понекад служили грчком или латинском

азбуком, али оба та писма (азбука и абецеда) била су неподесна за употребу у словенском језику.

Пре поласка на одређену мисију, међу западним Словенима, браћа су се добро припремила за то. Сачинили су словенску азбуку. То прво писмо, касније је названо глагољица, према глаголу глагољати, што значи брзо говорити. Константин је 863. године „словенски језик прилагодио писму грчке минускуле додајући графичке знакове за консонанте којих нема у грчком језику и писму, а у употреби су у словенском језику. Тако је настала глагољица...” (Јовић, 1997: 50). Имала је 38 слова. Изговарала су се: аз, буки, вједи, глагољ, добро, јест, је, зјело, земља, иже, и, како, људи, мисљете, наш, он, о, покој, рци, слово, тврдо, от, хјер, ци, фита, черв, ша, шча, јер (тврдо), јер (меко), јери, јат, ју, јус, јон, јен, ижица и Ћ. Писмо на које су браћа са сарадницима, превели са грчког Свето писмо и друге богослужбене књиге (недељна чтенија или евангелистар), одговарало је језику Словена настањених на простору ширег солунског залеђа. Јеванђелистар се сматра првом књигом на словенском језику. Данас се тај језик обично назива црквенословенски или старословенски. После латинског, словенски језик, у данашње време, представља најраширенији литургијски језик у целом хришћанству. И поред великог броја анализа и студија, до данас је остало необјашњено питање о постанку глагољице, тј. које је постојеће писмо послужило Константину за стварање ове азбуке. Постоји велики број теорија које се крећу од претпоставке о прасловенској (предћириловској) азбуци преко грчке минискуларне теорије до најновијих покушаја да се глагољица изведе из средњовековних латинских писама. Поставља се и остаје необјашњено питање невероватне фонетске прецизности и морфолошке доследности језика словенских Македонаца, који је фиксиран тим писмом – тј. питање коме приписати то савршенство: дужем развоју словенске писмености или изванредном таленту Кириловом или раду Кирилових и Методијевих ученика. У пратњи византијских мисионара Константина и Методија налазило се и неколико њихових ученика, међу којима се помињу Климент и Наум. С пролећа 863. године кренули су из Цариграда у великоморавску кнежевину. Најубедљивија претпоставка је да су ишли преко Пловдива, Софије, Ниша, Београда... Није искључено да су кроз Бугарску Солунска браћа путовала бавећи се и мисионарским радом. Браћа су са сарадницима „путовала у Велику Моравску током Великог поста и стигла на одредиште по свој прилици уочи Васкрса 864. године (Кончаревић, 2012, други део: 26) ... (а) први дан Васкрса (те године) био (је) 2. априла, по јулијанском календару, што би, дакле, био датум када је, највероватније, новозаветни текст на словенском језику први пут употребљен на Светој Литургији... (Кончаревић, 2012, трећи део: 30).

Стигавши у Моравску Константин и Методије окупили су и друге младе људе којима су започели преносити своју словенску науку, а

наставили су и преводилачки рад. У Моравској Константин је превео са грчког кратки византијски законик *Еклоне*, (Закон судњи), кратки византијски законик. Методије је то дело допунио преводом и прилагођавањем *Синагоге* Јована Схоластика, писца шестог века, те тако саставио први словенски *Номоканон*. Превели су и све важније литургијске текстове. Митополит Макарије (Булгаков) истиче да је реч о следећим преведеним књигама: 1. Јеванђеље и Апостол, 2. Служебник са Требником, 3. Часослов са Псалтиром, 4. Октоих или осмогласник, 5. Општи Минеј, 6. Паремејник, 7. Устав или општи чин православног богослужења. Када су на тај начин потребе Словена да на свом језику умају преведене богослужбене књиге биле задовољене, дошло је до тога да се акценат стави на превођење читавог Светог Писма.

Осим црквено-словенском језику своје ученике учише јутрењу, часовима, вечерњи, навечерници и тајној служби (служби Божјој). Савременом терминологијом рекло би се да је то представљало садржај, односно, суштински део наставног плана и програма њихове школе или њихових просветитељских настојања. Непознати писац Житија Ћириловог (стр. 103) записао је: „Када је Констанзин стигао у Моравску, са великом почашћу примио га је Растислав и, сабравши ученике, предаде му да их учи. Овај је убрзо превео све црквено богослужје и научио их јутарњој, часовима, вечерњој, повечерју и тајној служби. И отворише се, по речима пророка, уши глувих да чују речи Писма и јасан поста језик мутавих. А Бог се много томе веселио, а ђаво би посрамљен.“ Свети Кирило и Методије су хришћанство прво почели да проповедају у Моравској, а онда и у суседним словенским земљама „у Далмацији и Истрији које су обратили у православну вјеру“ (Милаш, 1985: 324). Доказано је да су ова два светитеља били у Далмацији, и то први пут између 863. и 867. године. Боравећи у Далмацији и „нашавши ту словенски народ, какав је био онај, коме су они у Моравској и Панонији проповиједали јеванђеље, сасвијем је природно, да су они томе народу на народном језику казивали Христову науку и узвишеност њену над незнабоштвом, и тијем у истоме народу будили љубав к тој науци и жељи да хришћанским и он постане, као сјеверна му браћа“ (Милаш, 2004: 65). Године 670. кад је по други пут био у Далмацији Методије је с радошћу гледао успехом овенчане трудове своје и брата му Кирила. „Луције долази до закључка, да се подудара потпуно тачно са Порфирогенитовом историјом, да су били обраћени у хришћанство од светих Кирила и Методија не само Словени Бугарске, Паноније, Моравске и Ческе, него да су у то вријеме били обраћени њиховим трудом и Хрвати и Срби“ (Милаш, 2004: 66). Исти аутор, такође, истиче: „Чим су дошли из Цариграда свети проповједници и почели развијати своју дјелатност, већ је устао противу њих Салцбурски архиепископ. Проповједајући Божију рјеч на народном језику и свршавајући службе црквене на језику, који је народ разумјевао, Кирил и Метод обратили

су били к себи све славене и Моравске и других земаља славенских, тако, да нико већ није хтјео слушати латина“ (Милаш, 1985: 323). Због тога су морали да издрже борбу са латинским свештенством („Салцбургским архиепископом“) које се бојало да ће изгубити свој утицај међу Словенима, „што би тиме он губио и десетину што је добивао и трећи дјео дохода од славенских земаља, и сву своју власт“ (Милаш, 1985: 323).

Ускоро су се они са ученицима упутили венецијанском епископу да би овај рукоположио њихове ученике за свештенике и тако ојачао кадровску структуру. Ишли су преко словеначке кнежевине Паноније (подручје данашње Мађарске) на десној обали Дунава, којом је управљао немачки вазал кнез Коцел који се заинтересовао за мисионарски рад солунске браће, од њих је научио словенско писмо и дао педесет својих људи да и они науче словенске књиге. „Није он узео ни од Растислава, ни од Коцелја, ни злата, ни сребра, нити других ствари, него је излагао јеванђељску реч без наплате, и само испроси од обојице девет стотина заробљеника и ослободи их“ (Житије Тирилово: стр. 105). Кончаревић (2012, други део: 27) истиче да се просвећивање неписмених верника о хришћанској вери најделотворније остварује кроз богослужење (укључујући проповед) на њима разумљивом језику.

Епископ-патријарх венецијански, Ваталис, дочекао их је непријатељски. Против браће, која су у миру дошла код њега, он је сазвао сабор, на ком је Кирило окривљен за превод богослужбених књига на словенски језик. Ту је Константин имао жустру и оштру полемику са романским свештенством (епископи, попови, црнорисци), које је, као и немачко пре тога, устало, „као врानе на сокола“, против црквених књига на словенском језику писаних словенским словима. Они су се супротстављали браћи мисионарима што су на словенском језику ширили хришћанске идеје и писменост. Говорили су: „Човече, растумачи нам како си саставио словенску азбуку и учиш их, јер пре тебе нико такву азбуку није могао пронаћи. Ми знамо само за три језика на којима у књигама треба славити Бога: јеврејски, грчки и латински“ (Љубеновић, 1991: 9). Константин Философ им је одговорио: „Како се не стидите кад помињете само три језика, а свима осталим народима и племенима допуштате да буду слепи и глуви. Ми пак знамо за многе народе који имају своју азбуку и Бога славе на свом језику. Зна се да су то: Јермени, Персијанци, Арабљани, Авари, Сирци и многи други“ (Љубеновић, 1991: 9-10). У Житију Тириловом наводе се још Иверци, Сугди, Готи, Обри, Турси, Хазари, Египћани, уз напомену, и други. Да би их уверио у исправност својих просветитељских настојања навео је велики број примера из Светог писма који потврђују потребу поучавања свих народа. На пример: „Хвалите Бога сви народи и прославите га сви људи“, Идите, дакле, и научите све народе крстећи их у име оца и сина и светог Духа учећи их да чувају све што сам вам заповедао; и ево ја сам са вама у све дане до свршетка века. Амин“ (Житије Тирилово: 107-108)... „Не пада ли киша од Бога на све подједнако? Или сунце не

сија такође за све? Зар не удишемо ваздух сви једнако?“ (Исто: 107). Ту је и Коменски могао наћи упориште за хуманистичку тежњу „поучавања свих свему“. Сегмент моралне стране васпитања (Просвећивања) сагледавамо у тврдњи „...јер Бог није Бог нереди, него мира“ (Исто: 111), а естетске у жељи „И све нека буде лепо и уредно“ (Исто: 111).

Браћа су се, ради заштите, упутила 867. године у Рим код папе Николе I. „Constantin und Methodius in Folge einer von Papst Nicolaus an sie ergangen auffoederung in Laufe des Jahres 867. sich nach Rom begaben“ (Милаш, 1985. 325). Међутим, браћа у Риму не нађу живим Николу, него „пријемника му“ (X)Адријана II (867-872). У Рим су стигли 868. године. Папа је свечано дочекао браћу, која су донела мошти светог Климента, (римског бискупа из краја првога века, кога многи сматрају за сарадника и ученика апостола Петра и Павла). Он не само да их није оптужио за јерес, него је одобрио њихов мисионарски рад и њихове књиге, рукоположио за свештенике неке њихове ученике и дозволио да се у цркви Св. Петра служи словенска литургија.

Кирило су у Риму снашле многе тегобе и почео је да побољева. Након свечане ризе обукао се у свету монашку схиму наденувши себи име Кирил. У тој схими остао је педесет дана. Замонашио се у грчком манастиру у Риму. Умро је 14. фебруара 869. године. „У зиму 868. Константин се разболео, па је, осећајући скору смрт, крајем године примио монашки лик и име Ћирило“ (Трифуновић, 1964: 30).

Када се приближио час да се упокоји и пресели у вечна пребивалишта, подигао је руке своје к Богу и помолио се са сузама говорећи:

*„Господе Боже мој,
који си све анђелске редове и бестелесне силе створио,
а небо разапео и земљу основао
и све ствари из небитија у битије довео,
који свагда послушаиш оне који испуњавају вољу твоју
и које се боје тебе
и чувају заповеди твоје,
послушај моју молитву
и сачувај твоје верно стадо
за које си поставио мене,
невредног и недостојног раба твога.
Избављај све од макакве безбожне и паганске злобе
од макаквог многоречитог и хулног јеретичког језика
који хулу говори против тебе,
погуби тројезичку јерес,
и подижи цркву своју множећи,
и окупи све у једном духу,
и учини од њих узорне људе (Нагласио П. Р.)
који јединствено мисле о истинитој вери твојој и*

*правом исповедању,
и удахни у срца њихова реч твоје науке,
јер је то твој дар.
Ако си нас недостојне примио
за проповедање Јеванђеља Христа твога,
онда оне који усрдно раде на добрим делима
и који чине оно што је теби угодно,
а које си мени био дао,
теби као твоје предајем:
управљај њима својом моћном десницом
и покри их кровом крила твојих
да сви хвале и славе име твоје,
оца и сина и светог Духа.
Амин. (Житије Ћирилово: 115-116).*

Издахнуо је (у Риму) имајући четрдесет и две године?! Латини су сматрали за част да његови земни остаци буду код њих. Сахранили су га у папиној гробници. Затим, на молбу Методија, пренели су га и положили у гробницу са десне стране олтара у цркви Светог Климента (San Clemente). Пред смрт Кирило је заветовао свог брата да настави свету ствар просвећивања Словена. Кирило је иза себе оставио много проповеди, говора, превода и других књижевно-богословских радова везаних за његов рад учитеља вере.

Методије (лаичко име Михаил?), старији брат Кирилов, рођен 820. године, (према неким изворима 815.) био је високи државни чиновник. Био је, „... не из простог рода са обе стране, већ веома добра и поштована, из давнине познатог Богу, и цару и целој Солунској области, што се испољавало и у његовој спољашњости“ (Житије Методијево: 152). У житију га непознати писац упоређује са многим Божјим угодницима. „Са једнима је, наиме, био раван, а од других мало мањи, а од неких већи, речите прстигнувши делом, а трудбенике речју, јер следећи пример свију, на себи је испољавао слику свакога, страх Божији, испуњавање заповеди, телесну чистоту, усрдне молитве и светост, реч снажну и кротку, моћну за непријатеље а кротку на послушне поуци, срчаност и благост, милосрђе и љубав, страственост и стрпљење, бивајући све за свакога да би све придобио“ (Житије Методијево: 152).

Сазнавши за његову бистрину цар му је предао на управу једну словенску покрајину (кнежевину) под византијском влашћу, вероватно око реке Струме у Бугарској, (подручје Брегалнице?). За време политичких и црквених трзавица, (око 840) повукао се у један манастир на Олимп (Витинија) у Малој Азији, „где је тада било једно од главних средишта монаштва“ (Поповић, 2004: 7). Када није пристао да га посвете за архиепископа, цар и патријарх поставили су га за игумана у манастиру који

се зове Полихрон и који је имао доходак од двадесет четири мерице злата, а отаца преко седамдесет било је у њему.

Методије је постао архиепископ на пространој епархији, која је захватала шире области Велике Моравске и Паноније (на престолу светог Андроника, апостола од седамдесеторице), чак до западног дела Срема, са седиштем у Сирмијуму. У „пролеће 870. папа посвети Методија за епископа. Тиме му даде власт која му је била врло потребна, ... Методије је сад могао редити своје ученике и стварно оснивати словенску цркву“ (Поповић, 2004: 33). Архиепископ Методије је од Светоплука (на превару, издајом, посталог наследника Растислављевог) доживљавао неугодности и оштре нападе (тамница, зима, шибање бичем, тучење песницама и др.). Због тога је морао 879. године опет ићи у Рим, да се за наводне јереси оправда пред новим папом Иваном (Јованом) VIII (872-882). „Свјестан у своју правичност, Методије похита у Рим одма, и ту је први пут видио Јована VIII.“ (Милаш, 1985: 339). Јаким утицајем, личношћу, својим високим црквеним чином, уз способност да се озбиљним аргументима разложно супротстави папи за све оптужбе, папа Иван (Јован) му је потврдио архиепископско достојанство. „Ако је папа Адријан II, вјерно извршујући нацрте политичке, установљене Николом I, одцјепивши славенске земље од Салцбурскога архиепископа основао самосталну славенску архиепископију и подчинио је непосредно власти свога престола, наравно је било, да насљедник Адријанов, Јован VIII (872-882) неће сада тако лако одрећи се од добивенога и уступити Салцбургскоме архиепископу, не имајући прјеке на то потребе, земље, које су у непосредној власти његовој биле“ (Милаш, 1985: 330-331). На другом месту Милаш (1985: 340) каже да папа „свечано признаје православље Методијево, налази га невиним у свему ономе, у чему су га били оптужили, не само, него не обзирајући се на своје двје пређашње категоричне забране славенскога језика при служби, тај исти папа сада званично допушта тај језик и признаје, да вршење св. Литургије на славенском језику подпуно је сугласно са установама и обичајима римске цркве!“). Међутим, да би задовољио и немачку страну, папа Иван (Јован) одабрао је, на препоруку Светоплукову, Методију за помоћника (епископског суфрагана) Немца Вихинга, епископа Нитре у митрополији Методијевој, у коме је архиепископ Методије до краја живота имао изразитог непријатеља. Вихинга су подржавали архиепископ Салцбургски и епископ пасауски. Уједињеним силама они су радили против Методија. Вихинг је био препоручен папи кроз Светоплука од „латино-њемачке странке, које је упливу он подчињен био. „Странка је ова тиме намјеравала да подигне у славенској црквеној области *свога* човјека, који би био у згоди да непрестано сметње Методију прави и да му згодније замке плете“ (Милаш, 1985: 347). На тај, лукав, начин у црквену управу посејано је семе раздора које ствара неред. На све начине почеле су се стварати сметње Методију. „Никакво средство, пак ни лаж, није им било

засорно“ (Милаш, 1995: 348). Папе су „штитиле славенске апостоле кад им је у рачун ишло, а кад није – гонили су их. Ово је историја, - а сентименталност није историја!“ (Милаш, 1985: 334). То је доба када је папа радио, да обрати себи, потчини под своју власт Бугаре, Хрвате и Далматинце.

Као особине Методијеве личности наводе се „тврдост, тихост, милост, љубав, страдање и трпљење“ (Трифуновић, 1964: 37). Методије је себи за наследника репоручио Горазда, једног од верних његових ученика. „Ово је слободан муж из ваше земље, а добро упућен у латинске књиге, правоверан. Нека на то буде Божија воља и ваша љубав, као што је и моја“ (Житије Методијево: 171). Ту одлуку папа Стефан V (или VI, 885-891), по Методијевој смрти брзо је суспендовао и Горазд није постављен на Методијево место. Словенска црква била је обезглављена али њихово дело наставило је да живи кроз векове. „Књижевно дело које су за собом оставили Ћирило и Методије састоји се у овом. Они су створили књижевни језик (старословенски). Они су саставили буквицу за тај језик (глагољица). Они су написали прве књиге словенске, управо превели их с грчкога“ (Поповић, 2004: 50).

Пред своју смрт Методије је упутио следеће речи онима који су му уз смртну постељу били: „Љубазни моји, ви знате како су силни у злоби јеретици, ви знате да они, изврћући божју рјеч, гледају само, да напоје ближње своје лажном нечистом науком, ви знате средства, којима се они служе: убјеђивањем за незналице, силом за слабе. Ја се надам у вас и молим се за вас; молим се, да снажни будете противу тих средстава, надам се да ви, који сте основани на камену апостолске науке, на коме је основана и сама црква, нећете се занјети њиовим рјечима, нећете се саблазнити њиовим ласкама, нећете попустити у борби; сјећајте се рјечи св. Писма: не бојте се оних, који убијају тјело, јер душе нису кадри убити. Ја говорим и ја вас предупређујем; ви ћете после тога бити одговорни за свој грјех, јер сте предупређени. Ја нисам више одговоран за вас; ја нисам мучао из страха; свагда сам бодар био, и сада кажем вама: будите бодри; чувајте и своја и своје браће срца, јер ће вам стављати замке. Моји су часови избројани; после моје смрти доћи ће к вама љути вукови, који ће напасти на народ. Не падајте, будите чврсти у вјери: ово вам завјетује Ап. Павао мојим устима. Свемогући Бог Отац и од Њега вјечно рођени Син и свети Дух, који од Оца исходи, нека вас напути на сваку истину и нека вас сачува непорочнима“ (Милаш, 1995: 353-354).

После Методијеве смрти 6. априла 885. године и сахране у Велеграду (Велехраду) у Чешкој (Моравској), словенска литургија била је забрањена, а Методијеви ученици били су „претучени“, оружаном силом испраћени и протерани из Моравске до границе Бугарске, те враћени на Балкан „с глагољицом у глави и нешто спасених словенских књига у рукама. У Београду их прима бугарски начелник Боритакан и шаље их Борису у Преслав“ (Трифуновић, 1964: 17). Све словенске цркве још од раног средњег века прогласиле су солунску браћу за своје прве апостоле и свеце, а Српска

православна црква празнује Дан светог Кирила и Методија 11. по старом, односно 24. маја по новом календару, сваке године.

Бугарски двор није задржао крај себе словенске просветитеље, чак ни у источном, тада најразвијенијем делу земље јер су већ имали своју интелигенцију, углавном грчку. Ни глагољашко писмо није се много свиђало Преславу, јер су већ била у употреби грчка слова за преписку на словенском. Глагољица је наишла на жесток отпор вишег клера и васпитаника грчке културе. Преслав их је послао у сасвим супротан крај, у пределе скоро освојене око Охридског и Преспанског језера до Берата, тако да се то може схватити и као прогонство. Неки од њих склонили су се у приморску Хрватску и Рашку где су наставили свој просветитељски рад. „Ту, око Охида и Преспе, словенска реч је добила крила која ће је однети до Далмације и Рашке, до Трнова и преко Дунава, до Дона, и даље. Словенски језик више се није дао ничим угрозити“ (Трифунуовић, 1964: 18). На реду је било питање писма. Кад је на престо у Преславу дошао даровити и снажни Симеон, политичке прилике се мењају. То утиче и на опредељење према чвршћем повезивању с једном огромном културном баштином. Такав његов став нашао је пуног израза на народном сабору 893. године. Ту је проглашена замена грчких књига славенским и наређена замена глагољице ћирилицом. „Од првога часа свога дјеловања пак до смрти своје, ми налазимо свв. Браћу свагда вјернима учењу православно-источне цркве“ (Милаш, 1985: 367).

Од протераних ученика свете браће из Велике Моравске најпознатији су: Горазд, Климент, Наум, Ангеларије, Сава (Лаврентије). То су они које заједно с Кирилом и Методијем Српска православна црква слави као свете седмочисленике. Они су тако исто мучени као и сви остали. Горазду се губи сваки траг одмах. Као Морављанин он се, изгледа, склонио у какав манастир у Моравској и тамо умро. Ни са Савом се не зна шта је касније било. Друга тројица – Климент, Наум и Ангеларије – прешли су Дунав, дошли у Београд и отишли даље на југ. Сматра се да је шири број ученика износио око две стотине. Међу најзначајнијим ученицима свете браће, а и за њихово християнизовање Срба, посебно су важни свети Климент и Наум. Они су са другим ученицима, под заштитом тадашње бугарске државе, свој рад наставили у Охриду и околини. Према млађем житију светог Наума стоји да су неки ученици деловали по Далмацији, њених римских размера, дакле међу Србима по Хрватској, Босни и Србији. Међутим, још за живота архиепископа Методија, проповедници са богослужбеним књигама на словенском језику, већ су стизали и на Јадран. Према традицији, у својој школи су имали око 3 500 ученика. Манастирске школе сасвим сигурно постоје у време светог Климента и Наума. Димитрије Оболенски у свом делу „Шест византијских портрета“ описује метод који де користио у образовању младих при учењу вештине писања. Може се, поуздано, претпоставити да су тај поступак користили и њихови учитељи. Деца су обучавана да пишу у три етапе.

„Климент би их најпре учио да пишу појединачна слова, затим би им објаснио „значење“ онога што су написали, и на крају би водио њихове руке док нижу слова у следу једно за другим...” (Продић, 2011: 55). Посматрачи су били задивљени Климентовом способношћу да у исто време обавља више послова. Мисли се на поучавање деце писању, читање књига и преписивање – писање нових. Писање се увежбавало на повоштеним дрвеним таблицама. Реч је о прибору за писање који датира из времена пре Христа. У удубљења у дашчици уливао се на ватри растопљени обојени или необојени восак. Писалка којом се писало по тако припремљеним таблицама називала се стилос или графис. Њен облик био је прилагођен двојакој функцији. С једне стране стилос је шиљат попут шила и тим делом се писало по охлађеном и стврдному воску. Са друге стране био је задебљан, затубаст тако да се тим делом изравнавао восак са претходно исписаним текстом који више није био потребан и тако се таблица припремала за поновну употребу.

Једна од важних компоненти образовања било је и упознавање са богослужбеним поретком и црквеним појањем, као неизоставним елементом православног богослужења. Искусни појци били су веома тражени и њихов труд на преношењу искуства на млађе генерације представљао је неизоставни део њиховог послушања.

Учвршћивања у хришћанској вери, уз појачано ширење просветних делатности ове школе, оправдавају мишљење да су Срби, крајем IX или почетком X века, већ увелико били хришћани. Тих векова Срби већ имају своје велике подвижнике: Прохор Пчињски, Гаврило Лесновски (код Кратова), Јоаким Осоговски (у Осоговским планинама код Брегалнице), почетком XI века мученички умире српски дукљански кнез Јован Владимир (999 – 1016). Покрштавањем Бугара и Срба, током IX-X века Византија се коначно учврстила на источном и централном Балкану, потискујући из тих области интересе папства, као и Франачке. Тако су коначно заокружени интереси Цариграда и Рима на Балкану, којим ни једна страна није обухватала све Јужнословенске народе.

ЗАКЉУЧАК

Успешно извршивши своју мисију започету пре 1150 година света браћа Кирил и Методије представљају неизбрисива имена значајна за целокупне словенске, па тако и српске, почетке писмености. Захваљујући њиховим прегнућима омогућен је и постигнут каснији процват средњовековног књижевног рада у свој својој стваралачкој разноврсности. Они су запалили светиљку која је, између осталих, српском народу показала пут којим треба ићи, омогућила стварање дела врхунске уметничке вредности и омогућили равноправан развој са свим другим културним народима. Трагови записани на глагољници и, нешто млађој, ћирилици, потврда су духовне неуништивости и смисла човековог постојања у вечности.

Верска православна традиција, такође, памти и поштује њихове заслуге. Дешавале су се, у међувремену, бројне политичке (војне) и културне револуционарне тежње и промене. Међутим, њихов угаони камен темељац, на нашим просторима, досад још нико није био у стању да ишчупа, затре и уништи.

Литература

- Деретић, Ј. (2011): *Културна историја Срба*. Београд: Евро – Ђунти.
- Дурковић – Јакшић, Ј. (1986): *Култ словенских апостола Ђирила и Методија код Срба*. Београд: Свети архијерејски синод Српске православне цркве.
- Јовић, М. (1997): *Историја Срба*. Приштина: Пергамент.
- Климент Охридски, Константин Преславски и непознати писци (1964): *Ђирило и Методије. Житија, Службе, Канони, Похвале*. Београд.
- Константин Преславски: *Служба Методију*.
- Кончаревић, К. (2012): *Путевима словенске духовности*. Православље, Београд, 1092, стр. 30-31, 1093, стр. 26-27, 1094, стр. 28-30.
- Љубеновић, К. (1991): *Први словенски просветитељи Ђирило и Методије и њихови ученици*. Београд: СИА КСЕ-НА.
- Макарије (Булгаков), Митрополит (2001): *Превод Светог Писма и богослужбених књига на Словенски језик*. Шибеник: Истина.
- Милаш, Н. (1985): *Славенски апостоли Кирил и Методије и истина православља*. Београд: Свети архијерејски синод Српске православне цркве.
- Милаш, Н. (2004): *Православна Далмација*. Београд – Шибеник: Истина, издавачка установа Епархије далматинске.
- Непознати писац: *Житије Методијево*.
- Непознати писац: *Житије Ђирилово*.
- Поповић, П. (2004): *Ђирило и Методије*. Београд: Свет књиге.
- Продић, С. (2011): *Манастирска послушања и њихов утицај на развој културних и социјалних елемената живота у средњовековној Србији*. Шибеник: Истина, издавачка установа Епархије далматинске.
- Ракић, Р. (Редактор) (2000): *Велики православни богословски енциклопедијски речник*. Нови Сад: Православна реч.
- Трифуновић, Ђ. (Приредио), (1964): *Ђирило и Методије. Житија, Службе, Канони, Похвале*. Београд.
- Трифуновић, Ђ. (1978): *Југословенске књижевности средњег века*. Београд: Просвета, Нолит, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Трифуновић, Ђ. (2001): *Ка почецима српске писмености*. Београд: Откровење.
- Ђоровић, В. (2000): *Историја Срба*. Ниш: Зограф.
- Ценић, С., Петровић, Ј. (2005): *Васпитање кроз историјске епохе*. Врање: Учитељски факултет – Врање, Београд: „Едука“.

Petar Rajcevic, Ph.D.

Teacher Training Faculty in Prizren – Leposavic

EDUCATION MISSION OF St CYRIL AND METHODIUS

Summary: *After creation of Slavonic alphabet and translation of necessary Christian literature, it was possible for Christianity to be deeply founded throughout Slavic community. Activities of the Saint brothers (863-885) had a general Slavonic character. 1150 years passed since the beginning of their mission. It is a reason good enough to remind ourselves as well as younger generations of their hard but successful and noble work. The basic characteristics of their work are as follows: 1. Slavonic alphabet (Glagolitic alphabet followed by Cyrilic due to their disciples), 2. Slavonic liturgy and literary language (Old Slavonic), after Greek and Latin the third language of liturgy in Europe., 3. the oldest literature translated or created in that language and finally 4. Methodius Slavonic church which presented a foundation for development of culture and literature of the whole Slavic Orthodox world (the Bulgarians, Serbs and Russians). Creation of Serbian language variance was completed in the second half of 20th century. That was a considerable basis for the development within the cultural areas.*

Key words: slavonic literacy, language, Cyril, Methodius.

Доц. др Живорад Миленовић²

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

МИКРО ИСТРАЖИВАЊА УЧИТЕЉА У ШКОЛИ

Апстракт: У раду су изнесени резултати теоријско-емпиријског истраживања значаја микро истраживања учитеља у школи. Микро истраживања у школи спадају у групу примењених педагошких истраживања. Њихов основни смисао је да унапреде и побољшају педагошку теорију и праксу васпитања и образовања у школи. Да би се утврдио значај микро истраживања учитеља у школи, у месецима мај-јун 2011. године, спроведено је истраживање на узорку од 114 учитеља основних школа на подручју Града Ниша, које је приказано у овом раду. Подаци прикупљени истраживањем обрађени су факторском и једнофакторском униваријантном ANOVA анализом варијансе различитих група са планираним поређењем. Факторском анализом издвојена су три фактора која одређују значај микро истраживања учитеља у школи. Једнофакторска униваријантна ANOVA анализа варијансе је показала да постоји статистички значајна разлика у ставовима и мишљењима учитеља о значају микро истраживања учитеља у школи у зависности од дужине њиховог радног стажа у настави, при чему по дужини радног стажа млађи, пре него ли старији учитељи, сматрају да спровођење микро истраживања у школи значајно доприноси васпитно-образовној ефикасности наставног процеса. Најзначајнији резултати истраживања приказани су у форми закључка, дате су педагошке импликације и указано је на могуће правце будућих истраживања.

Кључне речи: педагошка истраживања, микро истраживања, учитељ, настава, значај микро истраживања у школи.

УВОД

У данашњој основној школи, учитељ има најодговорније место у свим фазама наставног процеса. Успешност наставе у највећој мери зависи од његових педагошко-психолошких, дидактичко-методичких, социјално-комуникацијских и осталих компетенција. Он има интегративну улогу и од

² zivorad.milenovic@pr.ac.rs

њега се очекује да повеже у јединствену акциону целину школски амбијент, наставни програм, ученичко понашање и свој креативни начин вођства у одељењу. Зато се и каже да је у учитељ креатор, водитељ и непосредни учесник наставе и васпитања у млађим разредима основне школе.

Суочавајући се са будућношћу и новим изазовима образовања у 21. веку, суштински се мења и полажај учитеља у настави. Он је све више успешан организатор наставе и водитељ васпитања и образовања. Да би одговорио новим захтевима које пред учитеља постављају школа и друштво, потребно је да поседује добре професионалне и стручне компетенције. То се пре свега односи на његову методолошку оспособљеност и методичку обученост. Зато је и потребно да учитељ буде свестран и савршен и да стално иновира наставу и учење.

Начини на које учитељ иновира наставу су бројни. Један од помињаних је самостално учитељево истраживање теорије и праксе васпитања и образовања у школи. Истраживања која највише могу допринети решавању појединачних проблема у настави у млађим разредима основне школу су *микро истраживања*. Управо у овом раду, расправљаће се о значају микро истраживања. Расправљаће се и о потреби да их учитељи спроводе у школи. Али и о њиховој васпитнообразовној ефикасности у настави у млађим разредима основне школе.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ ИСТРАЖИВАЊА

Конститутивни елементи сваке науке јесу њен предмет, научна сазнања до којих је дошла у току свог развоја, начин саопштавања резултата истраживања друштвеној јавности и методологија истраживања. Уочљиво је да свака наука тежи да се развија и да долази до нових научних сазнања. При том је од посебног значаја методологија истраживања, као њена ужа научна област (дисциплина), која теоријским и емпиријским проучавањима долази до нових научних сазнања у оквиру конкретне науке и тиме доприноси њеном развоју. Но без обзира на исказан значај и потребу, методологији истраживања не придаје се на значају у довољној мери. То је случај и са методологијом педагошких истраживања. Она углавном остаје предмет интересовања научника, а знатно мање практичара (учитеља и наставника), као непосредних реализатора наставе у основној школи.

У уџбеницима и педагошкој периодици постоје бројне класификације педагошких истраживања. Оне су различите и зависе од конкретног приступа аутора (Јовановић и Кнежевић Флорић, 2008; Tabachnick & Fidell, 2007; Муџић, 2004; Банђур и Поткоњак, 2002 и 1999). У наведеним класификацијама аутори углавном расправљају о фундаменталним (базичним, теоријским), емпиријским, историјским, акционим и малим (микро) истраживањима. Истраживања која су најмање била заступљена јесу мала (микро) истраживања. Она су првенствено намењена практичарима

(учитељима и наставницима) који у настави непосредно раде са ученицима. Основни разлог због кога учитељи и наставници не примењују микро истраживања у школи јесте њихова недовољна методолшка оспособљеност. Поред тога, учитељи и наставници заокупљени другим проблемима нису у довољној мери ни заинтересовани да спроводе истраживања у школи.

Микро истраживања спадају у групу примењених педагошких истраживања. Рационално се организују и спроводе у оквиру школа и других васпитнообразовних институција. Њихов основни смисао је како наводе Вељко Банђур и Никола Поткоњак (1999) да унапреде и побољшају праксу образовноваспитног рада. Микро истраживањима проучава се педагошка, а пре свега дидактичка пракса. Зато се и каже да проблеми који се желе решити микро истраживањима, управо произилазе из непосредне праксе васпитања и образовања. Полазећи од чињенице да су микро истраживања углавном усмерена на решавање практичних проблема у настави, може се закључити да је у микро истраживањима наглашен њихов практични смисао и значај.

Предмет истраживања код микро истраживања углавном су проблеми из праксе васпитања и образовања. То могу бити: социјално-емоционална клима за рад у одељењу, понашање и дисциплина ученика, положај ученика у настави, различити проблеми и недостаци наставе (неодговарајуће методе, неодговарајућа средства, устаљени принципи, облици рада, савремена образовна технологија у настави и др.), сарадња са породицом, слободно време ученика, ваннаставне активности, евалуација рада ученика и наставе и учења, иновације у настави, инклузија у васпитању и образовању и др. Циљеви микро истраживању су да се утврде „...објективне везе у појави између појава које су предмет проучавања (сазнавања)“ (Јовановић и Кнежевић Флорић, 2008, стр. 37, према: Бађур и Поткоњак, 1999). То могу бити једноставне и најближе каузалне, развојне и функционалне везе и односи. Могу бити и структурално-системске, полифакторске и друге сложеније педагошке законитости. Стога је основни циљ микро истраживања проучавање праксе васпитања и образовања. Циљ је и утврђивање проблема и узрока проблема у педагошкој теорији и пракси, али и решавање проблема и отклањање узрока проблема, све у циљу побољшања праксе васпитања и образовања у школи.

Микро истраживања углавном спороводи један истраживач. У настави у школи то су учитељи, наставници и стручни сарадници (педагог, психолог и др.). Карактеристична су по смањеном броју варијабли и не захтевају пуно времена. Узорак истраживања углавном чине ученици једног одељења или разреда. За истраживање се користе инструменти које сачињавају сами истраживачи у зависности од проблема истраживања. Подаци прикупљени микро истраживањима, обрађују се применом елементарних статистичких поступака (фреквенција, проценти, Пирсонов коефицијент корелације, Спирманов коефицијент контингенције, t-тест и χ^2 квадрат тест). Могу се

спроводити више пута, за исти проблем, на истом узорку и са истим инструментом. Зато се и називају поновљеним педагошким истраживањима.

МЕТОДОЛОШКИ КОНЦЕПТ ИСТРАЖИВАЊА

1. *Проблем истраживања.* Настава са ученицима млађег школског узраста у великој мери зависи од квалитета учитеља: стучних, научних, психолошких, педагошких, дидактичких, методичких, његовог искуства, али и радних, моралних и пре свега људских квалитета. Улога учитеља у школи започиње са утврђивањем активности кроз које он управља васпитнообразовним процесом. Зато се и каже да учитељ има интегративну улогу. Од њега се очекује да повеже у јединствену акциону целину школски амбијент, наставни програм, ученичко понашање и свој креативни начин рада. Из те интегративне улоге произилазе мање или више специфичне улоге учитеља. Оне су: планирање, иницирање, организовање, усмеравање, вођење, моделовање, праћење, анализирање, вредновање, кориговање и иновирање тока и динамике наставе и учења.

Улога учитеља која је до сада углавном научно била запостављена, јесте његова улога као истраживача у школи. Мали је број учитеља који у свом раду са ученицима, спроводи истраживања у школи. Узроци оваквог стања су бројни. Као најчешће истицани су слаба заинтересованост и мотивисаност учитеља, али и недовољна методолошка оспособљеност учитеља за спровођење истраживања у школи (Миленовић, 2010; Кундачина и Банђур, 2004). Проблем овог рада су значај микро истраживања у школи, односно значај микро истраживања учитеља у школи. Одговори на ова и друга питања затражени су од самих учитеља, као непосредних реализатора наставе са ученицима млађег школског узраста у школи.

2. *Предмет истраживања.* У ширем смислу, предмет је проучавање микро истраживања у школи, а у ужем, проучавање значаја микро истраживања учитеља у школи.

3. *Циљ истраживања.* Према предмету рада, циљ истраживања је идентификација процена и мишљења учитеља о значају спровођења микро истраживања у школи.

4. *Задаци истраживања.* Полазећи од предмета и циља рада, задаци истраживања су да се идентификују фактори који указују на значај микро истраживања од стране учитеља у школи и да се утврди постоји ли разлика у проценама и мишљењима учитеља о значају микро истраживања у школи према дужини њиховог радног стажа у настави.

5. *Хипотезе истраживања.* Општа хипотеза гласи: микро истраживања у школи значајна су за снимање и унапређивање теорије и праксе васпитања и образовања у школи, али је мали број учитеља који спроводе микро истраживања у свом раду. Посебне хипотезе су: 1) претпоставља се да ће

истраживањем бити издвојени фактори који указују на допринос микро истраживања у васпитању и образовању и у ефикасности у планирању наставе у школи и 2) да постоји разлика у проценама и мишљењима учитеља о значају спровођења микро истраживања у школи према њиховој дужини радног стажа, при чему се очекује да ће по дужини радног стажа млађи, пре него ли старији учитељи процењивати да микро истраживања учитеља у процесу наставе и учења значајно доприносе унапређивању праксе васпитања и образовања у школи.

6. *Варијабле истраживања.* Независна варијабла је дужина радног стажа учитеља у настави. Питање је отвореног типа. На основу одговора учитеља извршена је следећа класификација: а) до 10, б) 11-20, в) 21-30 и г) преко 30 година). Зависну варијаблу представљају процене и мишљења учитеља о значају њихових микро истраживања у школи. Испитивана је на Скалеру – МИУ.

7. *Поступци, методе, технике и инструменти истраживања.* Примењен је компаративни и трансферзални поступак. Коришћене су следеће методе: 1) метода теоријске анализе и синтезе (примењена је у теоријском приступу проблему истраживања и приликом анализе резултата истраживања); 2) сервеј истраживачки метод (коришћен је при испитивању процена и мишљења учитеља о значају спровођења микро истраживања од стране учитеља у школи); 3) аналитичко-дескриптивна метода (коришћена у теоријском приступу проблему истраживања и при анализи резултата истраживања (анализа) и при интерпретацији резултата истраживања (описивање); и 4) компаративна метода (коришћена је при интерпретацији и дискусији и анализи резултата истраживања). Истраживачка техника је скалирање. Скалирање је спроведено на узорку учитеља у основним школама. Инструмент коришћен у истраживању за прикупљање података је Скалер – МИУ. Скалер је Ликертовог типа и петостени је. Састоји се од 15 твдњи. После сваке тврде следи скала интензитета: а) у потпуности се слажем, б) углавном се слаже, в) неодлучан-а сам, г) углавном се не слажем и д) уопште се не слажем. Скалер је конструисан за ово истраживање. Метријске карактеристике скалера испитиване су на само истраживању када је извршена корекција инструмента (одбачени су фактори, њих пет, чија је вредност мања од 0,60 и задржани су само фактори, њих 15, који имају вредности веће од 0,60).

8. *Популација и узорак.* Популацију чине сви учитељи основних школа Града Ниша у месецима мај-јун 2011. године када је истраживање спроведено. У узоку су 114 учитеља који су обухваћени истраживањем. Узорак је случајан и репрезентативан је за предивђену популацију. Према дужини радног стажа у настави, структура узорка је следећа: а) до 10 година – 29,83%, б) 11-20 година – 39,47%, в) 21-30 година – 17,54% и г) преко 30 година – 13,16% учитеља.

9. *Организација и ток истраживања.* Истраживање је спроведено у месецима мај-јун 2011. године на узорку учитеља основних школа Града Ниша.

10. *Обрада података.* Подаци прикупљени истраживањем обрађени су следећим статистичким поступцима: Левенов (Levene Statistic) тест, Велч (Welch) тест, Браун-Форсајт (Brown-Forsythe) тест, једнофакторска униваријантна ANOVA анализа варијансе различитих група са планираним поређењем и факторска анализа са Varimax ротацијом. Осим фреквенције (N), и процената (%), рачунато је следеће: КМО показатељ, Кронбахов алфа коефицијент (α), степени слободе (df), приближна значајност разлике (p), Ф-тест (F), аритметичка средина (M), стандардно одступање (SD), стандардна грешка (σ) и ета квадрат. Подаци добијени истраживањем приказани су табелама и дијаграмом.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА – ДИСКУСИЈА И АНАЛИЗА

Резултати истраживања приказани су према подацима добијеним факторском анализом са Varimax ротацијом и једнофакторском униваријантном ANOVA анализом варијансе. Прегледом Корелационе матрице (Correlation Matrix – због своје обимности није приказана у раду), утврђено је да 87 коефицијената има вредности које су веће од 0,30. Подаци потврђују факторабилност матрице и оправданост факторске анализе.

Табела 1. - КМО показатељ и Бартлетов тест сферичности

КМО		,826
Бартлетов тест сферичности	χ^2	1427,751
	df	45
	p	,000

Вредност Кајзер-Мејер-Оклиновог показатеља је задовољавајућа (КМО=0,826) и премашује препоручену вредност 0,60. То указује на факторабилност корелационе матрице и да је факторска анализа била оправдана. Бартлетов тест сферичности при хи квадрат теста ($\chi^2=1427,751$) и 45 степени слободе (df=45) показао је статистички значајну разлику на нивоу нивоу $p < 0,001$ ($p = 0,000$) (**Табела 1.**)

Табела 2. - Факторска матрица (Communalities)

<i>Допринос васпитању</i>	<i>,831(32,36%)</i>		
a7-Да би био успешан васпитач, потребно је да сваки учитељ спроводи истраживања у школи.	,837		
a12-Ефикасније је васпитање када се његови резултати проверавају.	,812		
a3-Мирко истраживањима је могуће проучавање свих страна васпитања.	,792		
a10-Разлоге непримерених понашања ученика најбрже утврђујем мирко истраживањима.	,726		
a8-Резултати микро истраживања помажу ми у отклањању узрока недисциплине ученика.	,709		
<i>Допринос образовању</i>	<i>,815(28,16%)</i>		
a4- Микро истраживања доприносе решавању текућих проблема у настави.		,824	
a13-Проблеми у настави најбоље се утврђују истраживањем.		,784	
a11-Микро истраживање доприноси утврђивању грешака у настави.		,776	
a1-Најбоље резултате у настави постижем ако проблеме у настави утврђујем након спроведеног микро истраживања.		,703	
a6-Микро истраживање више штети него што доприноси успешности у настави.		,687	
<i>Допринос планирању наставе</i>	<i>,779(18,14%)</i>		
a2-Наставу најбоље планирам коришћењем резултата добијених истраживањем.			,818
a14-Често ми се дешава да су ми у планирању наставе потребни подаци које најбрже могу добити микро истраживањима.			,801
a5-Микро истраживање доприноси утврђивању грешака у настави што је од значаја за њихово отклањање.			,786
a15-Најбоље резултате у планирању наставе постижем ако проблеме у настави утврђујем након спроведеног микро истраживања.			,705
a9-Микро истраживања доприносе решавању текућих проблема у настави.			,674

Скалер процена васпитача о значају и потреби мирко истраживању учитеља у школи обрађен је факторском анализом методом главних компоненти са Varimax ротацијом. Након ротације од пет итерација издвојена су три фактора који задовољавају Гутман-Кајзеров критеријум. Издвојена три фактора односе се на процене учитеља о значају и потреби спровођења микро истраживања у школи: *допринос васпитању*, *допринос образовању*, *допринос у планирању наставе*. Задржане су тврдње с факторским оптерећењем већим од 0,60 (Табела 2). Сваки наведени фактор чини пет тврдњи. Израчунати коефицијент поузданости (Cronbach alpha)

задовољавајући је за све три суп скале: *допринос васпитању* ($\alpha=0,831$), *допринос образовању* ($\alpha=0,815$) и *допринос у планирању наставе* ($\alpha=0,779$).

Подаци приказани у Табели 2 показују да све компоненте задовољавају КМО критеријум и имају појединачне вредности које су веће од 0,60 и у размаку вредности од 0,674 код ајтема девет - *Микро истраживања доприносе решавању текућих проблема у настави*, до 0,837 код ајтема седам - *Да бу био успешан васпитач, потребно је да сваки учитељ спроводи истраживања у школи*. Према приказаним подацима, значај и потребу микро истраживања учитеља у школи одређују три фактора: *допринос васпитању*, *допринос образовању* и *допринос у планирању наставе*, при чему сваки фактор одређују по пет ајтема.

Први издвојени фактор *допринос васпитању* одређују: 1) ајтем седам - *Да би био успешан васпитач, потребно је да сваки учитељ спроводи истраживања у школи*, који има појединачну вредност 0,837; 2) ајтем 12 - *Ефикасније је васпитање када се његови резултати проверавају*, који има појединачну вредност 0,812; 3) ајтем три - *Микро истраживањима је могуће проучавање свих страна васпитања*, који има појединачну вредност 0,792; 4) ајтем 10 - *Разлоге непримерених понашања ученика најбрже утврђујем микро истраживањима*, који има појединачну вредност 0,726 и 5) ајтем осам - *Резултати микро истраживања помажу ми у отклањању узрока недисциплине ученика*, који има појединачну вредност 0,709.

Други издвојени фактор *допринос образовању* одређују: 1) ајтем четири - *Микро истраживања доприносе решавању текућих проблема у настави*, који има појединачну вредност 0,824; 2) ајтем 13 - *Проблеми у настави најбоље се утврђују истраживањем*, који има појединачну вредност 0,784; 3) ајтем 11 - *Микро истраживање доприноси утврђивању грешака у настави*, који има појединачну вредност 0,776; 4) ајтем један - *Најбоље резултате у настави постижем ако проблеме у настави утврђујем након спроведеног микро истраживања*, који има појединачну вредност 0,703 и 5) ајтем шест - *Микро истраживање више штети него што доприноси успешности у настави*, који има појединачну вредност 0,687.

Трећи издвојени фактор *допринос планирању наставе* одређују: 1) ајтем два - *Наставу најбоље планирам коришћењем резултата добијених истраживањем*, који има појединачну вредност 0,818; 2) ајтем 14 - *Често ми се дешава да су ми у планирању наставе потребни подаци које најбрже могу добити микро истраживањима*, који има појединачну вредност 0,801; 3) ајтем пет - *Микро истраживање доприноси утврђивању грешака у настави што је од значаја за њихово отклањање*, који има појединачну вредност 0,786; 4) ајтем 15 - *Најбоље резултате у планирању наставе постижем ако проблеме у настави утврђујем након спроведеног микро истраживања*, који има појединачну вредност 0,705 и 5) ајтем девет - *Микро истраживања*

доприносе решавању текућих проблема у настави, који има појединачну вредност 0,674.

Издвојени фактори указују на значај и потребу микро истраживања учитеља у школи. То, другачије речено значи, да микро истраживања која спроводе учитељи у школи омогућају истраживање педагошке и дидактичко-методичке теорије и праксе васпитања и образовања. У зависности од резултата добијених истраживањем, планира се и програмира наставни рад. Резултати истраживања су у сагласју са резултатима неких истраживања спроведених у новије време у свету (Mangram & Watson, 2011; Oikomiday, 2010). Она су показала да је микро истраживање значајно у школи, посебно на млађем школском узрасту. То је и разумљиво зато што учитељи свакодневно раде са истим ученицима, што им омогућава боље сагледавање успешности рада одељења и сваког ученика појединачно (Cowley, 2006; Stoll i Fink, 2000). Зато и најбоље познају проблеме у настави и успешно могу планирати микро истраживања. То је гаранција успешности реализације микро истраживања, све у циљу ефикасности наставног процеса.

На овај начин, потврђена је прва посебна хипотеза истраживања по којој је било претпостављено да ће истраживањем бити издвојени фактори који указују на допринос микро истраживања учитеља у школи у ефикаснијем васпитању, образовању и планирању наставе.

Да би се утврдило постоји ли разлика у проценама и мишљењима учитеља о значају спровођења микро истраживања од стране учитеља у школи, спроведена је обрада података једнофакторском униваријантном ANOVA анализом варијансе различитих група са планираним поређењем.

Табела 3. - Дужина радног стажа и значај микро истраживања учитеља у школи (Levene Statistics)

Левенов тест	df1	df2	p
3,691	3	110	,014

Величина значајности разлике Левеновог теста износи 0,014. Како је тај број мањи од 0,05, прекршена је претпоставка о хомогености варијансе (Табела 3.).

Табела 4. - Дужина радног стажа и значај микро истраживања учитеља у школи (Robust Tests of Equality of Means)

	Статистика	df1	df2	p
Велч тест	1,549	2	101,201	,173
Браун-Форсајтов тест	1,476	2	208,055	,186

У Табели 4. приказани су резултати који указују где је дошло до нарушавања претпоставке о хомогености варијансе. Вредност Велч теста-1,549, при два степена слободе (df-2), статистички није значајна на нивоу

$p < 0,05$ ($p = 0,173$). Вредност Браун-Форсајт теста-1,476, при два степена слободe ($df = 2$), статистички није значајна на нивоу $p < 0,05$ ($p = 0,186$). Резултати наведених тестова, указују на отпорност кршења претпоставке о хомогености варијансе.

Табела 5. - Дужина радног стажа и значај микро истраживања учитеља у школи (ANOVA)

	df	F	p
Унутар групе	3	188,944	,000
Између група	110		
Укупно	113		

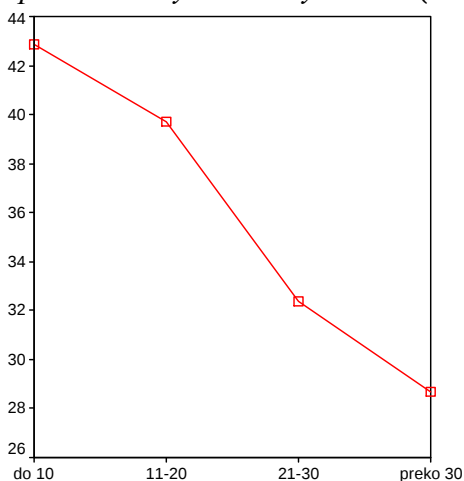
Вредност Ф-теста ($F = 188,944$), при три степена слободe ($df = 3$), статистички је значајна на нивоу $p < 0,001$ ($p = 0,000$) (Табела 5). Да би се утврдила јачина утицаја рачунат је ета квадрат. Израчунати ета квадрат 0,016 указује на велики утицај дужине радног стажа учитеља у настави на њихове процене и мишљења о значају спровођења микро истраживања у школи.

Табела 6. - Дужина радног стажа и значај микро истраживања учитеља у школи (Descriptives)

	N	M	SD	σ	95% интервал средње вредности	
					Доња граница	Горња граница
-10	34	42,8824	1,80512	,30958	42,2525	43,5122
11-20	45	39,6889	2,64422	,39418	38,8945	40,4833
21-30	20	32,4000	2,39297	,53508	31,2801	33,5199
+30	15	28,6667	1,54303	,39841	27,8122	29,5212
Укупно	114	37,9123	5,50874	,51594	36,8901	38,9345

Подаци показују (Табела 6.), да далеко највећу средњу вредност (M) има група учитеља који у настави раде мање од 10 година ($M = 42,8824$), при стандардном одступању ($SD = 1,80512$) и уз стандардну грешку ($\sigma = 0,30958$). Потом следе учитељи који у настави раде од 11-20 година ($M = 39,6889$, $SD = 2,64422$ и $\sigma = 0,39418$), па учитељи који у настави раде од 21-30 година ($M = 32,000$, $SD = 2,39297$ и $\sigma = 0,53508$). Најмања средња вредност израчуната је код групе учитеља који у настави раде више од 30 година ($M = 28,6667$, $SD = 1,54303$ и $\sigma = 0,39841$). Ова анализа варијансе је показала, да је свеукупна значајност разлике 0,000 (Табела 5.), што је мање од 0,05 и показује да постоји значајна разлика међу групама учитеља према дужини радног стажа. Другим речима, процене и мишљења учитеља у зависности од дужине радног стажа у настави, значајно се разликују по питању значаја спровођења микро истраживања у школи.

Дијаграм 1. - Дужина радног стажа и значај микро истраживања учитеља у школи (Means Plots)



Према нагнутости изломљене линије, уочљив је јасан стрми пад линије од учитеља који у настави раде мање од 10 година, преко учитеља који у настави раде од 11-20 и од 21-30 година, па све до учитеља који у настави раде више од 30 година. Најизраженија је разлика између учитеља који у настави раде између 11 и 20 година и учитеља чији је радни стаж у настави од 21-30 година. Нешто су мање разлике између учитеља који у настави раде мање од 10 година и учитеља који у настави раде од 11-20 година и учитеља који у настави раде од 21-30 година и учитеља чији је радни стаж већи од 30 година. (Дијаграм 1.). То су, између осталог, потврдиле средње вредности поређених група (Табела 6.).

Овим је потврђена и друга посебна хипотеза истраживања: *постоји значајна разлика у проценама и мишљењима учитеља о значају спровођења микро истраживања у школи према њиховој дужини радног стажа, при чему по дужини радног стажа млађи, пре него ли старији учитељи сматрају да микро истраживања учитеља у школи значајно доприносе унапређивању праксе васпитања и образовања у школи.*

Резултати истраживања су показали да највећи ниво схватања о значају да спроводе микро истраживања у школи имају учитељи са радним стажем мањим од 10 година, а најмањи учитељи са радним стажем већим од 30 година. То је и било очекивано зато што су са једне стране млађи учитељи пробитачнији и жељни су да се доказују и буду успешни у учитељској професији (Borwn, 2006; Хрњица, 2005). Зато су и заинтересовани за унапређивање наставе и истраживање у њој. Сходно томе и увиђају значај да спроводе микро истраживања у школи (Clark, 2010). Са друге, дуготрајно обављање једног истог посла од стране старијих учитеља, временом доводи до засићења истим. Зато је и праг интересовања ових учитеља да спроводе микро истраживања у школи веома низак (Гузина, 1980). Овакава схватања у

сагласности су са резултатима овог истраживања, па се може закључити да се са повећањем година радног стажа учитеља у настави, повећава и ниво њихових схватања о значају да спроводе микро истраживања у школи.

Након потврђивања посебних хипотеза истраживања, потврђена је и општа хипотеза истраживања: *микро истраживања у школи значајна су за снимање и унапређивање теорије и праксе васпитања и образовања у школи, али је мали број учитеља који спроводе микро истраживања у свом раду.*

ЗАКЉУЧЦИ И ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

Најзначајнији резултати овог теоријско-емпиријског истраживања чији је предмет значај микро истраживања учитеља у школи могу се приказани у форми закључка.

1. У теоријском приступу проблему истраживања, утврђено је да микро истраживања која спадају у групу примењених педагошких истраживања се рационално спроводе и организују у оквиру школа и других васпитнообразовних институција. Основни циљ микро истраживања која су углавном усмерена на решавање практичних проблема у настави је да побољшају праксу васпитања и образовања. Предмет микро истраживања у школи су углавном проблеми из праксе васпитања и образовања (педагошка и дидактичка пракса). Успешност реализације микро истраживања у највећој мери зависи од добро дефинисаног проблема истраживања и припреме учитеља за његово спровођење.

2. У емпиријском делу истраживања потврђене су посебне хипотезе истраживања: 1) значај микро истраживања учитеља у школи одређују фактори: допринос васпитању, допринос образовању и допринос планирању наставе и 2) постоји значајна разлика у проценама и мишљењима учитеља о значају спровођења микро истраживања у школи према њиховој дужини радног стажа, при чему по дужини радног стажа млађи, пре него ли старији учитељи сматрају да микро истраживања учитеља у школи значајно доприносе унапређивању праксе васпитања и образовања у школи и општа хипотеза истраживања да су микро истраживања у школи значајна за снимање и унапређивање теорије и праксе васпитања и образовања у школи, али је мали број учитеља који спроводе микро истраживања у свом раду.

Како је намера аутора да ово истраживање осим теоријског (научног) има и практични самисао и значај, неопходно је да се на крају изнесу педагошке импликације и укаже на могуће правце будућих истраживања.

1. С обзиром да је уочено да учитељи не спроводе у довољној мери микро истраживања у школи и да је један од узрока њихова недовољна оспособљеност да примењују микро истраживања, неопходно је дидактичко-методичко и методолошко оспособљавање учитеља.

2. Да би будући учитељи били оспособљени за спровођење свих врста истраживања, нарочито микро истраживања, неопходно је наставне садржаје на учитељским студијама прилагодити потребама учитељске професије. Да би се то постигло и студенти оспособили за истраживање, неопходно је уместо садашњег једног семестра, методологију педагошких истраживања изводити у два семестра. У истом обиму потребно је да буде заступљена и статистика у педагошким истраживањима.

3. За учитеље који већ раде у настави, неопходно је организовати курсеве на којима би стекли потребна знања за спровођење мирко истраживања у школи.

4. Да би се утврдио значај мирко истраживања у школи, будућим истраживачима се препоручује да спроведу микро истраживања која ће утврдити бројне проблеме у настави, што ће даље допринети ефикаснијем планирању наставе од стране учитеља.

Како би се на најбољи могући начин и што свеобухватније и научније осветлио проблем овог истраживања, уложено је доста труда и напора, а истраживање је захтевало пуно времена и стрпљења. Време, педагошка и дидактичка јавност, треба да просуде колико се у томе успело. Овај рад ће свакако послужити као добра основа аутору и другим истраживачима у будућим истраживањима.

Литература

- Банђур, В.; Поткоњак, Н. (2002). *Истраживање у школи*, Ужице, Учитељски факултет у Ужицу Универзитета у Крагујевцу.
- Банђур, В.; Поткоњак, Н. (1999): *Методологија педагогије*, Београд, Савез педагошких друштава Југославије.
- Borwn, A. (2006): Equality of Opportunity for Education: One-off or Lifelong, *Journal of Philosophy of Education*, 40(1), 63-84.
- Гузина, М. (1980): *Кадровска психологија*, Београд, Научна књига.
- Јовановић, Б.; Кнежевић Флорић, О. (2008): *Основи методологије педагошких истраживања са статистиком*, Јагодина, Педагошки факултет у Јагодини Универзитета у Крагујевцу.
- Кундачина, М.; Банђур, В. (2004), *Акционо истраживање у школи (наставници као истраживачи)*, Ужице, Учитељски факултет у Ужицу Универзитета у Крагујевцу.
- Mangram, J.; Watson, A. (2011): US and Them: Micro-Studies Teachers Talk about Global Education, *Journal of Social Studies Research*, 35(1), 95-116.
- Миленовић, Ж. (2010): Факторска анализа у статистичком програму SPSS применом неортогоналне Direct Oblimin ротације, *Зборник радова Учитељског факултета у Призрену-Лепосавићу*, 6(4), 115-131.

- Mužić, V. (2004): *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*, Zagreb, Educa.
- Oikomiday, E. (2010): Zoming into the School narratives of Refugee Students, *Multicultural Perspectives*, 12(2), 74-80.
- Stoll, L.; Fink, D. (2000): *Mijenjajmo naše škole*, Zagreb, Educa.
- Tabachnick, B.; Fidell, L. (2007): *Using multivariate statistics*, Boston, Pearson Education.
- Хрњица, С. (2005): *Општа психологија са психологијом личности*, Београд, Научна књига Нова.
- Clark, A. (2010): In-Between Spaces in Postwar Primary Schools: A Micro-Study of a Welfare Room, *History of Education*, 39(6), 767-778.
- Cowley, S. (2006): *Tajne uspešnog rada u razredu: vještine, tehnike i ideje*, Zagreb, Školska knjiga.

Zivorad Milenovic, Ph.D.

Teacher Training Faculty in Prizren – Leposavic

MICRO RESEARCH ON SCHOOL TEACHERS

Summary: The paper deals with theoretical and empirical research on importance of school teachers micro research. Micro research in schools belongs to the group of applied pedagogic research. Its basic task is to develop pedagogic theory and practice of education in schools. In order to strengthen importance of micro research on school teachers, a research was conducted on the sample of 114 primary school teachers in the area of city of Niš during May-June in 2011. The research and the results are presented in the paper. The data collected during the research is processed by factor analysis and unifactor univariance ANOVA analysis of variance of different groups with planned comparison. Three factors were separated as dominant in determining importance of school teachers micro research. Unifactor univariance ANOVA variance analysis has shown presence of statistically important difference in opinion and attitude of school teachers concerning the micro research on teachers in regard to the length of their school work, where teachers with shorter teaching experience considered conduction of micro research in school as an important contribution to education efficiency of the teaching process. The most considerable results of research presented in the form of conclusion state pedagogic implications and directions of the future research.

Key words: pedagogic research, micro research, teacher, teaching and learning, importance of micro research.

Проф. др Радомир Арсић³

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

ОД „СТАРЕ ШКОЛЕ“ ДО „ШКОЛЕ ПО МЕРИ ДЕТЕТА“

Апстракт: *Зачетке педагошке теорије и прва значајна разматрања педагошке проблематике можемо наћи посебно код софиста – Сократа, Платона и Аристотела. Платон у својим делима Држава и Закони, изграђује целовит систем васпитања, мада га идеализује као васпитање робовласничког друштва.*

Са реформацијом почиње да се јавља велика промена у погледу организације школства – неки протестанти се приближавају идеји основне школе. Такође, води се рачуна о детету као појединцу и његовим разликама у могућности.

Разредно-часовни-предметни систем наставе настао је још у XVII веку и осмислио га је Јан Амос Коменски, написавши дело Didactica magna, давне 1632.године. и од тада почињу покушаји реформације овог, још увек доминантног система образовања, нови идејама, погледима и схватањима.

У раду се даје ретроспектива најзначајнијих покрета и схватања реформе управо овог, разредно-часовно-предметног система, са упоредном анализом њихових предности и мана.

Кључне речи: образовање, деца, васпитање, основна школа

Разредно-часовни и предметни систем наставе настао је још у XVII веку, а у већини земаља, укључујући и нашу, и данас је доминантан, јер омогућује истовремени рад једног наставника са више ученика.

Разредно-предметно-часовни систем је осмислио Јан Амос Коменски (1592-1670) у свом делу Didactica magna још давне 1632.године. То је епохални догађај, револуционарна, научно утемељена организациона промена којом је омогућена не само рационалнија организација васпитно-образовног процеса у школи већ и демократизација образовања, стварање услова за масовније образовање.

Увођењем предметно-разредно-часовног система су превазиђена ограничења претходног недиференцираног индивидуалног концепта наставе у средњовековним школама.

У разредно-предметно-часовном систему садржаји су подељени по предметима, ученици приближно истог узраста и степена образовања су груписани по разредима а настава се одвијала на часовима.

³ radomir.arsic@pr.ac.rs

Међутим, ни разредно-предметно-часовни систем није био прихваћен као педагошка иновација. Идеје Коменског су у васпитно-образовни систем Европе ушле са закашњењем од неких 100 година, пред крај XVIII века, када је световна власт у многим државама узела школство у своје руке.

Увођење разредно-предметно-часовног система праћено је напорима за усавршавањем опште организације наставе. И сам Коменски, говорећи о разредно-предметно-часовном систему, није се задржао само на спољној страни организације наставе, већ је говорио и о томе каква треба да буде организација рада на часу, односно да наставник треба да изложи градиво целом разреду, живо, јасно да га разумеју, да је потребно пре часа побудити интересовање ученика, да у току рада треба постављати питања да би се видело како деца разумеју и слично.

И поред веома уочљивих позитивних страна разредно-часовног система, посебно његове доминантне економичности, уочљиве су и многе његове слабости и ограничења. Зато је подвргнут критици. Било је значајних покушаја, мање или више успешних, да се превазиђе ограниченост овог система и да се он усавршава.

КРИТИКА РАЗРЕДНО-ЧАСОВНОГ СИСТЕМА

Оштре критике су упућиване предметно-разредно-часовном систему зато што инсистира на асимилацији знања које је ограничено на учење и понављање, уместо да постигне инвентивност и креативност ученика. Оштрој критици су изложени и поједини дидактичари који су раније допринели да се наставни рад унесе више систематичности и организованости (на пример, Хербарт (Johann Friedrich Herbart), 1776- 1841). Критикован је његов формализам у организацији наставног часа у којој се наставник постарао да му рад тече утврђеним шаблоном, по формалним ступњевима. Предметно-разредно-часовни систем наследио је наставу која је била сасвим књишка и вербална, учење „ex cathedra“ наставу која није повезана са животом. Ученици добијају знања у готовом облику, уместо да сами истражују и излажу. Предметно-разредно-часовни систем се такве наставе није ослободио, него је напротив задржао. Ове критике су упућиване разредно-часовном систему, иако ове слабости не извиру из тог система, већ из избора садржаја и наставних метода. Примедбе да је настава у школи интелектуалистичка, вербална и књишка, далеко од живота, недовољно подешавана склоностима ученика и да не развија њихову активност највећим делом су оправдане, премда ће у настави увек бити знања које ће се предавати усмено а биће и знања која неће непосредно користити у свакодневном животу. У „старој школи“, запажали су критичари, рад и телесне активности нису схватане ни прихватане као средство сазнања, развоја и васпитања, већ се неговала „примена“ знања до којих се долазило механичким, вербалистичким и пасивним путем. Тежило се давању обимних знања које је према мишљењу критичара било, непотребно и које је доводило до преоптерећености ученика.

Спонтана активност ученика, дејја индивидуалност, природна интересовања, снаге и способности су такође, сматрали су они, биле занемариване у „старој школи“.

Уносећи у садржај наставе уметничко и техничко градиво, мануелне активности и истраживачки рад на упознавању околине и средине у којој ученици живе, као и слободан ученички рад могу се успешно отклонити уочени недостаци школе.

Ради отклањања тих недостатака настао је покрет за ново васпитање. Тај покрет чине разноврсни покушаји да се створе нови облици организације наставе и васпитања. Присталице покрета за ново васпитање дали су оштру критику тзв. „старој школи“. Поред осталог истицали су да „стара школа“ има посебно велики недостатак који је тешко отклонити без измене целе организације наставе.

Тај недостатак је у томе што „стара школа“ спречава индивидуални развитак деце, тј. не омогућава им слободно испољавање и развијање индивидуалних способности и правилно формирање њихове личности. Тако је Покрет за ново васпитање изнео нову концепцију васпитања подмладка.

Испољене су две нове концепције васпитања које изгледају међусобно супротне. По првој коју је формулисао Емил Дуркхајм (Emile Durkheim, 1858-1917), а затим Паул Берт (Paul Bert, 1833 – 1886), васпитање је друштвена функција којом се социјализује нове генерације, преношењем одабраних културних тековина и усвајањем форми понашања које одговарају друштву. По другој концепцији, васпитањем се развија и формира личност више слободним и спонтаним испољавањем, унутрашњих урођених тежњи, а мање спољашњим утицајем, јер дете има урођена интересовања и склоности. Ову концепцију најизразитије је изнео Жан Жак Русо (Jean-Jacques Rousseau, 1712-1778), а прихватиле су је и даље разрађивале присталице покрета за ново васпитање. У овом периоду у многим делима и пракзичним делатностима филозофа у земљама Европе (Erazma Rotterdamskog у Италији, Tomasa Mora у Енлеској, Huana Luisa Vivesa у Шпанији, Fransoa Rablea, Mišel de Montенја у Француској) све се више истиче природа детета, његови урођени потенцијали и радозналост, као и важност планирања и организовања васпитних поступака којима ће се омогућити испољавање и подстицање човекове природе. Оваква схватања и гледишта, која у центар педагошких и друштвених збивања стављају човека, односно дете, његову природу, индивидуалност, даље ће се развијати, а свој велики утицај на целокупну друштвену стварност ће остварити, пре свега у доба просветитељства у 18 веку. Лав Толстој, познати руски књижевник је такође имао слична схватања. Лав Николајевич Толстој (1828-1910) је познати руски писац, педагог и први представник индивидуалне педагогије коју је покушао да практично примени у школи у Јасној Пољани (1859.године) а са циљем откривања закона по којима народ живи и добијања одговора на питања која су корисна и интересантна за живот. Створио је и развијао своју концепцију теорије слободног васпитања и то кроз лични педагошки рад са децом. На његове идеје овакве школе највише су утицали Русо и Монтењ. Толстој верује у урођену доброту детета или како он сам каже у његову неискварену и племениту

природу, у његов хармонични склад лепоте, доброте и истине. Из тог разлога он за циљ васпитања поставља развој морално аутономне личности смисао човековог живота је стална тежња ка моралном усавршавању и зато су полазне основе код детета религија и морал. Толстој је своју школу у Јасној Пољани посматрао као на лабораторију у којој ученици се слободно баве оним питањима која њих интересују. Слободна настава је подразумевала и слободан избор предмета који се уче, а деца су имала могућност и да похађају часове који су у свери њиховог интересовања. У његовој школи су се у то време изучавали следећи предмети: механичко и логичко читање, писање, калиграфија, граматика, црквена историја, руска историја, сликарство, цртање, певање, математика, приче из природних наука и религија, а истовремено су се ученици бавили и занатима који су организовани у кабинетима.

Иако, на изглед ове опречне концепције васпитања, ипак се оне уједињују у данашњем схватању појма васпитања као две компоненте процеса васпитања и образовања.

На линији критике „старе школе“ и организације васпитно-образовног процеса у њој, па и разредно-предметног система и рада, крајем XIX века јавља се **покрет за уметничко васпитање**. Овај покрет започет је у Енглеској под утицајем Џона Раскина (John Ruskin, 1819–1900), па се после раширио и развијао у Немачкој. Овај покрет естетско васпитање ставља у нову фазу. Претходници овог покрета били су, руководилац хамбуршке уметничке галерије, Алфред Лихвард и познати естетичар Конрад Ланге који је аутор књиге „Уметничко васпитање немачке омладине“. Није чудно зашто се баш у овом покрету налазе људи чија се занимања тичу уметности, будући да је главна тежња покрета била да се човек врати у свету сурове индустријализације истинском себи и срећи путем јединог начина – уметности. Критикујући онај суви интелектуализам у школама, присталице овог покрета су истицале значај уметничког доживљавања за хармонични развитак личности. Нарочито су истицане вредности уметности и дејчјих игара. Игра и уметност имају изузетну васпитну вредност. Разуме се позитивног у истицању значаја естетског, уметничког у васпитању, ипак свако пренаглашавање овог а нарочито других страна и садржаја васпитања није прихватљиво.

Можемо бити поносни што теорију естетског васпитања, нашег педагога др. В. Ракића садржану у књизи „Васпитање игром и уметношћу“, можемо посматрати као тадашње најзначајније остварење из ове области. Ракић своју теорију заснива на биолошком схватању живота, као и схватању свесног живота кроз специјалне реакције, које формулише као све виталне функције. Надаље, он одваја игру и уметност од учења, сматрајући да су оне изузетно важне у раном периоду живота, али такође апострофира да се оне нису испољене исправно кроз праксу. Сматра да се све ове активности свде на учење, односно кроз наставу, што се коси са природом игре и уметности – да створе могућност за постизање слободе и потпуног уживања. Основна идеја његове теорије је да је човек јединствено биће које има потребу да то јединство очува и развија. Још представља протест облицима живота који се супродстављају овоме, сматрајући

естетско васпитање јединим могућим остварењем циља. Иако је ова теорија у тренутку настајања високо оцењена, она је касније трпела многа неслагања, али из ње су извучени корисни елементи за даље развијање естетског васпитања.

1954. године у Паризу оснива се Интернационално друштво за васпитање уметношћу (INSEA). У програму који оно објављује се инсистира на функцији уметности у општем развоју личности, а естетско васпитање се посматра као интегрални део опште културе.

Као реакција на онемогућавање индивидуалног развика у настави организованој по разредно-часовном систему јавља се и **покрет за васпитање личности**. Представник овог покрета је швеђанка Елен Кеј (Ellen Karolina Sofia Key, 1849-1926). Она даје оштру критику школе која гуши слободан развика личности и која, како она каже „производи робу на туце“ у којој су сви „једнако отесани“. Елен Кеј је у својим радовима дала релативно целовиту концепцију индивидуалног приступа у васпитању, што се може закључити из следећег њеног цитата: *„Дати детету мирноћу савести, да се одриче каквог општег мишљења, каквог текућег обичаја, или уобичајеног осећања, то је један темељни услов за васпитање једне индивидуалне, а не само колективне душе, која је једина врста душе, коју сад има већина људи! Покорити се добровољно спољашњем закону, који је моја савест испитала и добрим пронашла, безусловно се повиновати неписаном закону, који ја сама себи намећем, послушати свој унутрашњи закон, све кад би се осамљен ставио насупрот једном целом свету, то се зове имати индивидуалну савест“* (Кеј, 1919: 18). Дакле, из овог цитата се може уочити жеља Кеј, да тргне индивидуу из друштвене колотечине и друштвеног конформизма, да погледа ствари из сопственог, индивидуалног угла и да се препусти сопственим законима. Односно, да се појединац препусти својим потребама, својим интересовањима, својим могућностима и својој природи.

И овде је свакако, врло оштро скренута пажња на нужност индивидуализације наставног процеса а против колективизма који се остварује у разредно-предметном систему.

Као противљење традиционалној школи, која запоставља нове друштвене а нарочито радне потребе и који су критичари називали-вербалистичком, књишком, израстао је нови педагошки покрет под називом **радна школа**. Утицај овог покрета се нарочито осетио у прве три деценије XX века а чији је основни захтев био да деца требају да добију знања и умења не само вербалним учењем већ и мануелним активностима, мануелним радом. Најпознатији представници овог педагошког правца су Џон Дјуи (John Dewey, 1859-1952) и Георг Кершенштајнер (Georg Kerschensteiner, 1851-1932), у раду под називом: Школа рада – школа будућности.

Школа рада и покрет за ново васпитање тежи да се школа приближи друштвеном животу, јер то одговара и друштвеним и дејим психичким потребама. Требало је да школа рада уклони недостатке „старе школе“ а нарочито да уклони пасивност ученика при учењу. Школа рада је имала да се наслања на радно васпитање у кући, где дете ствара прве навике за рад у

вршењу домаћих послова и помагању родитељима. Настава рада, представља једну педагошку и социјалну потребу..., рад је Сејдел (Robert Sajdel, 1850-1933) објавио 1885. године, и у којем је он – како каже – „први пут у педагошкој литератури изнет доказ, да од свих наставних метода педагошки руковођен ручни рад има *највећу наставну и васпитну моћ за тело, дух, карактер и за уметничке и социјалне диспозиције човека*“ (Сајдел, 1914:6-7). Сајдел је, такође, схватио – за разлику од многих представника индивидуалне и социјалне педагогије – да васпитање има и индивидуалну и социјалну димензију, односно да се човек мора развијати и као индивидуално и као социјално биће.

Међутим, она је отишла у другу крајност, сувише истичући вредност ручног рада и мануелних активности запостављајући интелектуални рад и опште образовање. Зато се јавља посебна струја радне школе, чији је представник Хуго Гаудиг (Friedrich Eduard Hugo Gaudig, 1860-1923), који је истицао вредности слободне духовне делатности ученика и слободан развој личности. Ове две струје „мануелна“ и „духовна“ допринеле су обогаћивању радне школе. Касније је дошло до њихове синтезе, што је допринело да се истакне једнака важност и значај мануелног (телесног) и мисаоног развоја ученика. Едуард Клапаред (Edouard Claparède, 1873–1940) је истицао да ученик може бити подједнако пасиван и при интелектуалном раду уколико тај рад не извире из његовог интересовања као унутрашње потребе него му се присилно намеће споља. Клапаред истиче да није потребно посебно доказивати да *разлике у способностима* „код људи и деце“ постоје, јер је то очигледно. Клапаред, најпре, одређује (дефинише) способност и објашњава сложену структуру способности. Способност је „природна диспозиција за известан начин сналажења, да се човек у извесним стварима боље разумева или лепше осећа, или да радије врши извесну врсту радњи (способност за музику, за рачун, за стране језике итд.)“.

Вредност радне школе је пре свега, у истицању слабости дотадашње школе коју су притискали вербализам и књишки приступ, која је била затворена у себе и у тој затворености није сагледавала друштвене потребе. Она је отворила нову димензију образовања, радно образовање и истакла потребу повезивања са средином. Увођењем слободног индивидуалног и групног рада допринела је да се обогате наставни облици.

Једна од реакција на пасивну позицију ученика, који је у традиционалној школи сведен на слушаоца, је активна школа. **Активна школа** се јавља у Швајцарској, двадесетих година XX века, а њен главни представник је Адолф Феријер (1879-1960). Основне карактеристике ове школе су да се одреди школски рад, који мора бити спонтан, индивидуалан и продуктиван. Све се заснива на урођеним деčјим интересовањима а она су условљена биолошким развојем. Програм и начин рада подешавани су према свакој развојној етапи детета. Рад треба садржајно и методички прилагођавати урођеним деčјим интересовањима, унутрашњој потреби. Феријер је иначе одржао 1925 године, предавање и у Београду, заложивши се да се и средње школе организују на принципима активне школе. Активна школа – пише Феријер – „неће усвојити неке

дефиниције *a priori*, програме *a priori*, методе *a priori*“. Битно је – и у томе је њена суштина – да она омогући („настоји да реализује“) „развој онога што је најлепше у властитој дејој природи – у природи сваког детета“, а програми и методе могу бити различити.

Главна слабост активне школе као предшколског правца је у њеној погрешној теоријској основи која захтева да се наставни рад подешава претежном степену биолошког развоја. Друга озбиљна слабост је што се укупна настава своди на спонтану активност, ато значи да нема рационалног и плански организованог наставног процеса.

Касније су се јављали и многи други покрети у оквиру осавремењавања школе и наставе у њој у виду *система Марије Монтесори* (Maria Montessori, 1870-1952). Она је жестоко критиковала организацију школског рада и васпитања и при томе истицала да је све што окружује децу подешено према осталима. Настава је за децу право мучење, приморана су да по неколико часова седе у клупама, она тражи да се детету омогући да спонтано искаже своје могућности, да се детету ништа не намеће, да се слободно развија. У Монтесори систему највредније је то да васпитање деце није споља наметнута дисциплина ауторитетом васпитача, него је извирала из дејег интересовања да раде оно што изаберу и воле. Утицај Монтесори система снажно се осетио у више европских земља а нарочиту у времену између два светска рата. Схватања о дејем развоју, а самим тим и најбољем интересу за дете, имала је и Марија Монтесори. Залагала се за развој детата у складу са његовим могућностима, интересовањима и потенцијалима. „Дете је обдарено многим, нама чак и незнатим моћима које нас могу повести у светлу будућност. Ако заиста тежимо томе да створимо нови свет, онда циљ васпитања треба да буде развој свих тих скривених могућности детета“ (Монтесори, 2006: 32). Полазећи од става да код деце постоје два урођена нагона: нагон за активношћу и нагон за сазнањем, Монтесоријева је своју визију „научне педагогије“ базирала на детету, коме је у посебном амбијенту омогућен слободан развој. Суштина је, дакле, у томе да дете буде постављено у ситуацију самообразовања и самоактивности у дидактички организованој средини, где ће до изражаја доћи урођена својства детета (сазнајне могућности, природна радозналост, изражена мотивисаност, индивидуалне карактеристике, жеља и воља за откривање и сазнање света око себе). Подстицање и развој чулних органа основа је сваком даљем дејем развоју. Критикујући застарелу организацију школе, наставе и укупне организације васпитно-образовног рада са малом децом, крајем XIX и почетком XX века, када су деца и њихова права сведена на минимум, Монтесоријева се аргументовано и снажно борила за грађанска права детета. Она истиче „да је дете човек“ и захтева поштовање његове индивидуалности, неисцрпне виталности и духовних потенцијала које носи у својој структури. Визију детета она уздиже на ниво универзалног и космичког, борећи се за права детета у отелотворењу двоструког циља: да сачува човечанство и да себе оствари као личност.

Велика мана Монтесори система је што је у васпитном раду захтевао искључиво индивидуалистички приступ. Свако дете је остављено само себи,

није било дружења и социјализације, дете је било више изложено природним а мање друштвеним утицајима. Монтесори систем није јаче утицао на школски рад и није потиснуо разредно-часовни систем, који је Марија Монтесори тако жестоко критиковала. Али је њена критика утицала да се посвети већа пажња индивидуализацији наставе и развоју индивидуалних склоности сваког ученика.

Као што је Марија Монтесори заснива систем васпитања на спонтаном дечјем интересовању, тако и Овид Декроли (Jean-Ovide Decroly, 1871-1932), професор универзитета у Бриселу, сав рад у школи и настави заснива на центрима интересовања код деце. Та интересовања извиру из основних биолошких потреба: хране, одевања, одбране од опасности и непријатеља, групни рад и одмор. Заинтересованост да се задовоље ове потребе се спонтано јавља код свих ученика истог узраста. Декроли сматра да на „центрима интересовања“ треба градити програм основних школа, целокупну наставу и васпитни рад. Школа којој је Декроли дао посебно обележје је школа „по мери“ и треба да се прилагоди и педагошким могућностима и потребама ученика одређеног узраста.

Декролијев метод има биолошко-социолошки и психички карактер са знатном природњачком и прагматичном основом. Његове слабости су веома озбиљне, а највеће је што дечја интересовања тумачи искључиво биолошким чиниоцем, наслеђем. Декроли је својим ставом да једино дете и његова интересовања одређују циљ и садржај наставног рада пао на позиције педоцентризма. Његова четри центра интересовања су толико разуђена и допуштају да се у току наставе прича о свему и свачему, тако да не може бити довољно планираног и чврсто организованог рада. Ипак, његово указивање да наставу треба заснивати на интересовањима ученика је умесно, јер доприноси повећању радне мотивације. „План Декроли“ поставља основна правила за социјалну адаптацију биолошког организма, у конкретном случају, деце. Он закључује да је потребно за школовање деце да задовоље своје „биосоцијалне“ потребе. Следбеници Декролија су отишли даље на креирање и почетак школовања где треба да се првенствено концентришемо на овим „биосоцијалним потребама“, и тако боље повећавати едукативно искуство студента.

Покушаји да се на основу критике разредно-предметно-часовног система пронађу боље организовани модели, испојили су се у оквиру тзв. **Далтон плана**. Далтон план је створила, развила и практично применила америчка учитељица Хелен Паркхерст (Helen Parkhurst, 1887-1973) од 1904 до 1920. године. Свој облик организације наставе прво је применила у граду Далтону по коме је ио добио име. Карактеристика овог система је да се настава не изводи са целим разредом, већ углавном индивидуално. Напушта се фронтални облик рада и устаљени распоред часова. Наставни план и програм су заједнички за све ученике али је дат у три нивоа: минимални, средњи и максимални, што омогућава ученику да изабере онај ниво који одговара његовим способностима и предзнању. Сваки ученик напредује својим ритмом и темпом у складу са претходним знањем, трудом и способностима. Програм је дељен на месеце а месеци на седмице. Да би се ученици снашли у самосталном раду, задаци су

дељени на наставне јединице. Задаци су били давани у писаној форми уз детаљно упуство за рад. „Ја сам мишљења да је утицај разговора наставног особља са појединачним дететом, за било који наставни предмет много моћнији него што је речено у класичној лекцији. Они који су старији од нас често проповедају или предају тако да нас инспиришу, и ако само имамо још и привилегију да се разговара преко тачака са предавачем после тога, ефекат је много виши и трајни, али колико само лекција морају деца да слушају а које су досадне и бескорисне, и друго, где деца нису довољно заинтересовани за постављање питања, користимо разредну наставу и индивидуални рад на одговарајућем месту Најбољи резултати ће уследити после тога“ (речи Хелен Паркхерст).

Овим су постављени темељи индивидуално планираној и индивидуално вођеној настави. У школи нису постојале учионице него лабораторије за сваки предмет. По Далтон плану рад ученика контролисали су, уместо разредних учитеља, предметни наставници. Овај систем наставе омогућава ученицима довољно слободе и саморадње и допушта им да напредују у раду према својим способностима. Он има и озбиљних тешкоћа и недостатака због којих није могао да потисне досадашњи разредно-часовни систем. Сводећи рад са целим разредом на најмању меру, Далтон план је тиме разорио и све вредности које има наставни рад са целим разредом. Смањен је корисни утицај колектива, изостало је формирање сарадничког духа. Ученик и у овом систему прима готова знања само сада не од наставника него из књига. За учење вештина Далтон план је врло непогодан. Поред тога за овакву организацију наставе потребно је доста простора, много стручних сарадника, опреме и наставних средстава. Ипак је овај систем имао утицај у разредно-часовном систему, јер су поред рада са целим разредом уведени у наставни процес и облици индивидуалног, индивидуализованог и групног рада.

Концепт *Лабораторијског плана* (касније названог и *лабораторијски Далтон план*) био је завршен 1913 године а са циљем потпуне реорганизације школског живота. У основи овог плана се налазе идеје о потреби реконструкције традиционалног начина школског рада, индивидуализације наставе, осигурања веће слободе ученицима и изменама у окружењу учења, које треба да буде прилагођено специфичностима појединих предмета. Хелен Перкуст је настојала да креира услове који би сваком поједином ученику могли да пруже једнаке могућности за напредовање, рад и учење. Устаљен распоред рада је елиминисала и ученицима је омогућила слободан избор рада у лабораторијама, њена је намера била да школу трансформише у *социлошку лабораторију* у којој ученици спроводе експерименте, прихватају одговорност и раде према сопственом темпу, самостално или уз помоћ другог ученика или пак предметног наставника.

По угледу на Далтон план била је организована настава у школама Совјетског Савеза после октобарске револуције. Совјетски педагог Блонски (Павел Петровић Блόνский, 1884–1941), је примењивао бригадно-лабораторијски метод по коме су формиран парови и групе од 2-7 ученика који су делили задатке међу собом, самостално их решавали а при презентацији одговора удруживали у веће групе.

Да би се поред индивидуалног развитака, обезбедио и развитака социјалне свести код ученика, уместо самосталног индивидуалног рада уведен је и самостални рад сталних група ученика. Те групе су се звале бригаде а организација рада **лабораторијско-бригадни метод**. Циљ је био да ученици самостално стичу знања и вештине. За реализацију задатака био је одговоран ученик-бригадир. Идеја од које се пошло у лабораторијско-бригадном систему је несумњиво добра, хтела се постићи самосталност ученика којој је тежио Далтон план, а истовремено избећи главна слабост тог плана – изостајање сарадничког духа и колективног васпитања. Колективни рад у бригади требало је да буде основа за социјализацију. Ипак и овај систем имао је и слабости (снижавање образовног и васпитног значаја наставе, стицање несистематизованих знања, олападање личне иницијативе, појава неодговорности), па је зато и напуштен. Пошто су били укинута разреди и предавања, а улога наставника сведена на консултативну, лабораторијско-бригадни систем се претворио у организацију за самообразовање.

У том колективном раду изостајала је појединачна одговорност ученика, лична иницијатива и умањиван је васпитни и образовни значај наставе. Много је сметало и то, што у таквом систему, није могло да буде чвршћег планирања. По овом систему, организације извођена је настава све до 1932. године, када је укинут и када је поново заведен чврст разредно-часовни систем наставе.

У циљу превазилажења ограничења разредно-часовног система после Првог светског рата разрађен је **Винетка (Winnetka) план**, који је дао амерички педагог Карлетон Вошберн (Carleton Washburne, 1889-1968). Слично Далтон плану, он је разрадио систем школског рада. Он полази од основе да наставу треба прилагодити менталном развитуку ученика и омогућити им да учећи живе својим животом. Главне карактеристике овог плана су: основна знања и способности развити код свих ученика савлађивањем минималног наставног програма, сви ученици треба да овладају ефикасним методама за самостално стицање знања, за спонтани стваралачки индивидуални и заједнички рад ученика треба обезбедити време и услове, сваком ученику треба обезбедити да напредује својим ритмом, код ученика треба развијати социјална осећања и свест кроз ученичку самоуправу. Оним ученицима који могу више и боље, остављена је могућност бржрег напредовања. Овим су створени темељи за школу без разреда и двојни план прогреса.

Рад у школи је организован у два дела: самостални рад и колективни рад ученика. Овај систем је примењиван у САД-у, Швајцарској и Аустрији. Основна идејама је била да из Далтон плана задржи потребну индивидуализацију али и да развија смисао за друштвеним животом. Програм по Винетка плану је претерано уско и утилитаристички конципиран, а однос између ученика и наставника доста редукован. За организацију рада по овом систему, потребна су далеко већа материјална средства него за класичан начин рада. И поред слабости, које нису мале, Винетка план је доста допринео да се, енциклопедизмом оптерећени, школски програми рестарете и да се отколе или бар ублаже, селективност основне школе коју треба да заврше сви грађани. Он у Сан Франциску отвара лабораторијске

школе, у којима су развијани у различитим студијама да би омогућили ученицима да напредују сопственим темпом као „индивидуални систем“.

И **Метод Рожеа Кузине или слободни рад по групама**, био је усмерен на то да више омогући индивидуализацију наставе. Да би отклонио слабости организације разредно-часовног система, у коме сваки ученик ради за себе, а друге гледа као ривале, Кузина (Roger Cousinet, 1881-1973) је покушао радом по групама да развије социјалну свест и одговорност за успех групе као целине, користио је групе 8-9 годишњака који су груписани у групе од њих 5-6, свака од група је бирала своје задатке и теме (рад у области друштвених и хуманистичких наука, математичке дисциплине, физички рад, прављење колекције, позоришне представе и сл.). Овај принци се и данас користи у француским нижим школама.

Кузине је тврдио да примена његовог метода даје добре резултате. Ученици кроз слободан рад у групама науче да примају стечена знања и стичу нова. У групном раду васпитава се сараднички дух, формирају морални ставови.

Тешкоће и ограничења слободног рада у групама су знатни. У масовном школовању тешко је обезбедити материјална средства, а и кадар који ће прихватити овакав рад. Недостатак је и то што ученици који раде по Кузиновом методу, излазе из школе са мањим знањима од ученика са којима се радило на класичан начин. Иако су знања ових других мање трајна, оно што су некада научили не може се неповратно изгубити и потпуно нестати. У слободном раду у групама нема планирања а без планског рада тешко је стећи систематизована знања нарочито у областима које захтевају висок ниво апстрактног мишљења.

Слободан рад у групама може бити само један од врста организације наставе а никако једини, нарочито не у школама које изводе наставу по прописаном наставном плану и програму.

Организација наставе по **Јена плану** је такође усмерена против рада са целим разредом. Аутор овог система је Петар Петерсен (Peter Petersen, 1884 - 1952), професор педагогије у немачком граду Јени. Он сматра да школа треба да буде организована као породична заједница ученика, наставника и ђачких родитеља. Школа треба да подстиче развој личног потенцијала сваког ученика и да истовремено васпитава. У школи треба организовати такве форме рада које ће омогућити да се ученици међусобно боље упознају, да стварају топли однос. Петерсен није прихватио устаљену поделу ученика на разреде. Он ученике осморазредне основне школе дели у три групе, према годиштима : најмлађу (три најмлађа годишта; прво, друго и треће); средњу (четврто, пето и шесто годиште); и најстарију (седмо и осмо годиште). Бољи ученици помагали су слабијима, способнији и вреднији могли су да брже напредују. Оваква подела ученика омогућава да слаби ученици не понављају разред, раде области из којих су слаби са млађим ученицима и тако прелазе из групе у груп. Тиме се хтело избећи стварање комплекса инфериорности код слабих ученика, због понављања разреда а даровитим ученицима омогућити напредовање уз старије ученике.

Петерсен прецењује духовне способности ученика, сматрајући да ће они сами да стекну сва знања која су им потребна за живот. Овакав слободан рад

могуће је извести ако се не води рачуна ни о каквом плану и програму који треба остварити у току школовања. Јена план подсећа на рад у комбинованим одељењима. Рад по овом систему захтева више материјалних издатака, више школског простора и мањи број ученика на једног наставника. Сем тога овим системом рада ученици стичу мању количину знања. Зато овај систем није могао потиснути досадашњи систем организације наставе.

И кроз организацију наставе по **Пројект методу** кога су замислили и остварили Џон Дјуи (John Dewey, 1859-1952) и Вилијам Килпатрик (William Heard Kilpatrick, 1871 – 1965), рад у школи се организује као заједница рада, учење се изводи по групама уместо са целим разредом. Циљ је стицање знања и умења али и морално васпитавање деце. Овде се ради на основу пројекта а не програма. Пројекат узима и разрађује неки проблем који је побудио интересовање ученика а у вези са друштвеним убивањима. Пројекат метод се уводи у предавања у 18. веку у школама архитектуре и инжењеринга у Европи, када је дипломирани студент морао да примени знања и вештине које је научио у току студија на проблеме које су имали да реше а Вилијем Килпатрик га је проширио и на остале врсте образовања, уз услов да ученик самостално прилази решавању проблема а посао наставника јесте да га усмерава, односно буде посредник у решавању проблема.

И у овом систему рада наставник није онај који планира извођење наставе, већ је више помагач и саветодавац ученика. Добра страна овог система је што максимално повезује наставу и живот, осамостаљује ученике, развија њихово критичко мишљење и припрема из за рад. А слабија страна је што је потпуно укидајући предметни систем, озбиљно оштетио систематичност, јер неки важни делови грађе остају изван проблема који су наставом решавани. Пројект методом не могу се стећи сва знања и умења. Има знања која се морају стицати дужим бављењем под руководством наставника. Пројект метода може да послужи као допуна при раду по разредно-часовном систему, нарочито у области примене знања и истраживачких, производних и мануелних радова.

Постоје и покушаји да се у оквиру разредно-часовног система сви ученици истог разреда поделе према менталним развојку и успеху у раду у паралелна одељења па да им се тако омогући да раде и напредују према својим способностима. Такву организацију наставе назвали су **Манхајмски систем**, а уведен је у граду Манхајму, 1900. године (Немачка). Увео га је доктор Јозеф Сикингер (Joseph Anton Sickinger, 1858.-1930). Основна идеја у Сикингеровој организацији наставе је била да сваки ученик напредује према својим могућностима, способностима.

Сикингер је ученике једног разреда делио на четири паралелне, хомогене групе (одељења) према способностима : ученици нормалних способности који успешно савладавају наставни програм; ученици нормалних способности који из неког разлога заостају па им треба помоћ да савладају пропуштено; ментално заостали ученици; изузетно обдарени ученици. Одељења су радила по различитим програмима, уобичајено, нешто скраћено, минималном и максималном. Едуард Клаперд (Édouard Claparède, 1873-1940) је овакву

организацију назвао „школом по мери“ и позитивно оценио. Али, она има доста слабости. Код најслабијих ствара комплекс инфериорности а код најбољих комплекс супериорности. Она развија супарништво, ривалитет а потискује сарадњу и међусобно помагање. У таквој подели тешко се остварује социјализација, јер свако води рачина само о свом напретку, нема бриге за колективни успех. Посебну тешкоћу изазива подела на хомогене групе. У групи најспособнијих могу доћи ученици који по потенцијалу нису најспособнији, али имају најбоље радне услове јер им то допушта социјално порекло.

Поред Манхајмског система, који омогућује ученицима, не обухватајући разредо-часовни систем, да се развијају и напредују, у настави према својим способностима учињен је покушај **индивидуализације наставе** помоћу **рада на наставним листићима**. Овај начин рада не одбацује колективну наставу и фронтални облик рада са целим разредом већ служи као допуна тога рада и отклања недостатке колективне наставе. Омогућује ученицима да с времена на време раде самостално и индивидуално и да се тако што више развијају према својим способностима и интересовању. Творац овог система је Роберт Дотан, професор из Женева (Швајцарска). Дотан је листиће сврстао у четири групе: листиће за надокнађивање, којим треба да се попуне празнине у знању; листићи за вежбање, ради увежбавања делова градива; листићи за самостално учење; листићи који су намењени најбољима да би проширили своје знање.

Листићи служе као додатак, корективна допуна колективној настави и омогућују да се настави рад у извесној мери индивидуализује и тако ублаже слабости фронталне наставе. Ученици се осамостаљују а наставник може проверити знање ученика, на основу резултата могу се предузимати мере за ефикаснији рад зато што се при њиховом конципирању полази од редовних наставних програма. Дотан је у својој књизи описао 26-годишње искуство експерименталне школе у Мајлу у примени индивидуализоване наставе где се рад одвијао на следећи начин: учитељ изложи своју методску јединицу или да упутства како да се одређени садржај прочита, посматра или истражи. Ученици решавају задатке, а приликом проверавања, учитељ открива да ли су ученици добро схватили и решили задатке и тада се прибегава картончићима за индивидуализацију које бира сваки ученик. Када ове савладају ученици бирају нове картончиће са тежим задацима. Наставни листић (фиша, од француске речи “fiche”- картон, лист, цедуља) представља картон (20x12cm или сличних димензија) са задатком и инструкцијом за његово решавање с једне и решењем с друге стране листића. Решење може бити исписано и на наредном листићу или на посебном картону с истим ознакама за распознавање који се налазе код наставника. Сваки ученик добија листић са задатком и рад обавља индивидуално и сопственим темпом. Добија потребне информације, даје му се упутство за рад, након чега се врши провера и на тај начин добије повратна информација. На листићима се могу наћи допунски задаци за продубљивање знања и информације о другим изворима знања и за коришћење шире литературе. Листићи су сврстани у серије које представљају другачију варијанту

по тежини. На крају краћег наставног периода или по завршеном решавању серије провера се врши низом контролних наставних листића.

ЗАКЉУЧАК

У раду су укратко изложени педагошки покрети за „ново васпитање“ и покушаји да се изграде нови облици организације наставе који су имали највише утицаја на педагошку теорију и праксу. Ови покрети су дали оштру критику школе и организацију настава по разредно-часовном систему, називајући такву школу „старом“ или „школом учења“. Те критике су делом оправдане али и добрим делом и претеране.

Из овог прегледа се може, такође видети да неки аутори нових облика организације наставе захтевају радикалне измене у школи и да потпуно одбацују организацију наставе по разредно-часовном систему, док су други умеренији и покушавају да нове облике организације наставе ускладе мање или више са старом, задржавајући оно што је у њој позитивно. Размишљања о активном учењу потичу из радова Керенштахнера (радна школа), Лаја, Декролија (школа за живот и кроз живот), Клапареда (школа по мери), Дјуија (прагматична концепција), Монтесоријеве, Фериера (активна школа), Френоа, Далтон-плана, Винтека-плана, а у последње време из теорија психичког развоја деце Пијажеа и Виготског.

Сваки од ових покушаја, унео је понешто ново и корисно у наставу, али ни један није досегао организованост и систематичност разредно-часовног система. Највећи степен индивидуализације се обезбеђује програмираном наставом али и она није без слабости.

Разредно-часовни систем однео је превагу над свим осталим облицима организације наставе, баш због тога што је погодан за масовне школе. Зато се он још и данас не може одбацити, мада га треба уколико је то могуће, мењати да би се отклониле оне његове слабости о којима је било речи. Те измене би најпре требале бити у томе што би се, сем колективне наставе, односно рада са целим разредом, увели и други облици рада који су истакли новији педагошки покрети у свету, који теже да се превазиђу слабости разредно-часовног система. Они теже и да васпитно-образовни рад учине ближим духу нашег времена. Тако су настали познати системи као што је „школа без разреда“, двајни план прогреса, примена флексибилног распореда часова, различити модели наставе и неке друге педагошке иновације.

Наша школа је задржаја класични разредно-часовни систем зато што представља најпогоднију основу да се уз сталну доградњу и осавремењивање учини још ефикаснијом.

Литература

- Баковљев, М. (1988) : *Дидактика*, Научна књига, Београд;
- Вилотијевић, М. (2000) : *Дидактика*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
- Јањушевић, М. (1967) : *Дидактика*, Вук Караџић, Београд;
- Кеј, Е. (1919). *О васпитању дјетета код куће*, Земаљска штампарија: Сарајево,
- Клапаред, Е. (1929): *Школа по мери*. Београд: Штампарија Драг. Грегорића.
- Круљ, Р., Качапор, С., Кулић Р. (2002) : *Педагогија*, Свет књиге, Београд;
- Монтесори, М. (2006). *Упијајући ум*, ДН центар: Београд
- Сајдел, Р. (1914): *Школа будућности – школа рада*, Библиотека „Будућност“, св. 12. Београд.

Radomir Arsic, Ph.D.

Teacher Training Faculty in Prizren – Leposavic

FROM „NEW SCHOOL“ TO „THE SCHOOL ACCORDING TO THE INDIVIDUAL CHILD NEEDS“

Summary: *The beginnings of pedagogic theory and first considerable studies of pedagogic issues could be found in the work of the Sophists- particularly Socrates, Plato and Aristotle. Plato builds the whole system of education although he idealizes it as an education of slavery owners system.*

With the Reformation comes a great change in the area of school organization – some protestants are close to the idea of elementary schools. Also, a child is seen as an individual with individual potentials.

Grade-Class- Subject system of teaching was founded even in XVII century and was created by Jan Amos Komenský who wrote Didactica Magna in 1632. Numerous attempts of reformation of such, still dominant, system of education have being done through new ideas, views and conceptions.

A retrospective of the most important movements and concepts of reforms of this system, together with their advantages and disadvantages are presented in the paper.

Key words: education, children, elementary school.

Проф. др Перо Спасојевић⁴

Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет Бијељина

Мр Мирјана Јефтовић⁵

Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет Пале

Мр Марица Цвјетковић⁶

Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет Бијељина

КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА И ЊИХОВ ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ У ФУНКЦИЈИ УНАПРЕЂИВАЊА КВАЛИТЕТА РАДА У ДЈЕЧИЈИМ ВРТИЋИМА

***Апстракт:** Квалитет васпитно-образовног процеса у дјечијим вртићима више је условљен низом материјалних претпоставки, него реалном моћи компетенција васпитача, који су носиоци васпитно-образовног рада у свим фазама васпитања и образовања у дјечијим вртићима. Након иницијалног образовања за позив најбоља каснија оријентација професионалног развоја требала би бити истраживање праксе, њено објективно процјењивање у погледу остварења, у односу на теоријска упоришта на којима се заснива програм и методички модел који се примјењује, што ће захтијевати нове компетенције и склоности васпитача за научни приступ сопственој пракси, много повољнију методолошку културу, али и јачање институција за подршку самоусавршавању. Овај рад првенствено је посвећен расправи и тумачењу значаја компетенција за квалитетно планирање, вођење и евалуирање процеса предшколског учења, али и низу других проблема који припадају перманентном учењу, усавршавању и иновирању знања васпитача. Будући да континуиран професионални развој не захтјева само стварање услова и прилика за учење, да подразумијева стално учење и иновирање праксе, објективно је могуће да се на тај начин испуњава личност васпитача и омогућава му да се реализује, да на најбољи начин оствари одговарајући успех у професији. С циљем да се испита како васпитачи процењују своје компетенције којима се доприноси квалитетнијем раду и професионалном развоју у зависности од дужине радног стажа у вртићу и школске спреме, фебруара 2013. године спроведено је истраживање на узорку од 111 васпитача запослених у дјечјим вртићима у Републици Српској, које је приказано у овом раду. Подаци прикупљени Сакалером - ПКВ, обрађени су једнофакторском униваријантном анализом. Резултати истраживања приказани су у форми закључка и дате су педагошке импликације.*

Кључне речи: васпитач, компетенције, унапређење квалитета, професионални развој.

⁴ spero@teol.net

⁵ midamira2012@yahoo.com

⁶ maricacpf@gmail.com

УВОДНО ОБЈАШЊЕЊЕ

Педагошко наслеђе праксе у вртићима углавном је засновано на опонашању школе, као старијег и моћнијег (обавезнијег) микро-система. Будући да логика тог система највеће повјерење поклања обавезности садржаја учења, посљедица таквог односа је занемаривање дијетета као актера процеса и свих његових реалних развојних потреба и могућности. Посматрано из перспективе дјетета и њиховог ослањања на емпиризим као доминантну стратегију сазнавања, то не значи ништа друго већ суштинско робовање дидактичком формализму и материјализму, неминовној оријентацији ка вањском наметању циљева и снажном присиљавању дјецe на учење. Активно дијете и његово покретање у таквим околностима се увијек могу довести у питање, унутарњи мотиви су занемарени, васпитач одређује шта је за дијете корисно, а шта није, без обзира да ли је оно дорасло захтјевима који му се постављају програмом учења. Васпитач дакле није дужан да прати и дијагностикује постигнућа појединца и све развојне промјене које би се могле приписати квалитету васпитно-образовног процеса, већ групу и њена просјечна, општа остварења, у којима се поједино дијете не може увидјети. То је суштински „мала школа“, или „припрема за школу“, чиме се у први план ипак стављају само академска знања, која не морају бити ефекат искуственог учења, ка чему су предшколска дјеца, без изузетка углавном определијелена. Умјесто тога, углавном ће се поштовати репродуктивне димензије сазнања а далеко мање трансмисивне вриједности у компетенцијама и функционална знања за оно што се често популарно назива „школа живљења“.

С друге стране, то ће у доброј мјери условљавати методолошки оквир процеса, увијек ће се радије посезати за поучавањем него методама активног учења, па се оправдано поставља болно питање праксе, чему су то предшколска дјеца уопште дорасла и каква је њихова објективана моћ самоизградње, шта највише одређује добар програм раног учења. Ово преиспитивање код нас је ипак закашњело, више је преиспитивање савјести зашто се робовало академским програмима раног учења, зашто се и данас одржала заблуда и низ стереотипа да у раном дјетињству нема учења, зашто се бјежало од најбољих искустава свијета, нпр. из покрета монтеоријанства или идеја из валдорфске педагогије, зашто су као изазов још увијек код нас доминантни почетно описмењавање иако је сам појам писменост у новој доби попримио сасвим друга значења? Зашто се бјежи од холистичких програма и индивидуализације учења, о којој постоји само добра теорија и која је најпогоднија баш за рано дјетињство, иако су њене предности сасвим евидентне и на каснијим развојним узрастима. Из свега произилазе озбиљне посљедице које се односе на професионални развој и оспособљавање васпитача, запараво највише оне које се односе на јасно дефинисање методике рада са дјецом у раном дјетињству. Актуелна пракса у том погледу има дугогодишње наслеђе поистовјеђивања ове методике са наставним радом у основној школи, због чега је доминантно поучавање и предметна – садржајна оријентација усмјерених активности. Током иницијалног образовања и у систему стручног усавршавања васпитача још увијек опстају посебне предметне методике које су мало „разблажене“ у захтјевима у односу на разредну наставу, а што углавном зависи од наставника и његовог разумијевања раног дјетињства. Најбитнији недостатак

оваквог приступа је негирање поријекла тих методика у предшколској педагогији, научној дисциплини која се бави законитостима развоја и учења у раном дјетињству. Ријеч је дакле, осим о холистичком карактеру програма раног учења, као првом и елементарном услову промјена у предшколству, већ и о неизбјежној потреби изградње јединствене *нове методике*, као другом изазову реформе, значајном за јасну визију о компетенцијама васпитача за вртиће будућности.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ ИСТРАЖИВАЊА

За потребе овог рада, од посебног значаја је да се на одговарајући начин дефинишу *компетенције васпитача уопште*, као реалан оквир за професионални развој и напредовање, а осим тога, оне могу бити поуздана рационала којом се уводи ред у праксу предшколства, у погледу избора програма, начина њихове интерпретације и друштвена очекивања у погледу исхода и доприноса општем друштвеном развоју. То би, без икакве сумње, могло позитивно дјеловати на развој предшколства и повољнији однос заједнице према потребама предшколске дјеце, будући да су, под утицајем реформи у осталим подсистемима образовања, већина функција предшколства у великој мјери занемарене у приоритетима друштвеног развоја, а моћ предшколства у цјелости потцијењена (Спасојевић и Каменов, 2008). Ријетке су земље у ближем окружењу у којима се толико потцијењује предшколство као у Босни и Херцеговини и, врло вјероватно, она је једна од земаља у којој има више студената на универзитетима него предшколске дјеце у вртићима. Такав однос сигурно није ни приближно подударан са интенцијом да се БиХ брже придружи европским интеграцијама.

С друге стране, компетенције се често поистовјећују са квалификацијом, формалном школском спремом, иако су оне мултидимензионалне, што се поготово не може прихватити у професији васпитач, јер она у себи мора да садржи јасну вриједносну, хуманистичку оријентацију, ставове и осјећања, бројне особине личности које је неопходно увидјети као предиспозиције прије избора професије. Такав приступ компетенцијама васпитача не смије дјеловати обесхрабрујуће на постојеће кадрове, нити се административним мјерама у евентуалном екстерном оцјењивању квалитета, они могу „довести у ред“, већ постепеном, стрпљивом стратегијом њиховог професионалног јачања и, упоредо с тим, оспособљавања васпитача у погледу компетенција за сигурну будућност предшколства.

Имајући у виду претходне ставове, опште професионалне компетенције васпитача ћемо дефинисати као најбољу комбинацију вриједносне оријентације, особина личности, ставова, мотива, знања и вјештина које се развијају током иницијалног професионалног развоја, за професију звану васпитач (Спасојевић, 2010). Сврха квалитетног дефинисања компетенција васпитача је постепено увођење сигурних стандарда за развој предшколства у блиској будућности и њихово увођење у норме које ће поштовати институције одговорне за развој предшколства, прије свега високошколске установе које су одговорне за професионални развој, а затим и извршни органи власти одговорни за образовање, институције за професионално усавршавање васпитача у пракси предшколства.

Систем компетенција у овој професији треба разумјети као посебну моћ појединаца да успјешно раде са предшколском дјецом, у погледу уважавања и поштовања њихових потреба, разумијевања програмских концепција којима се то

постиже и одговарајуће подршке оптималном развоју дјете кроз сврхом уређене срединске чиниоце, откривање и поштовање наслијеђених потенцијала сваког дјетета и обезбјеђивање позиције дјетета – актера сопствене изградње. Очигледно је ријеч о сложеним способностима које се не могу посједовати само кроз формална знања, већ њихову трансформацију у поступке којима се активно провоцира дјечији развој ка вишим развојним нивоима, којима се утиче на организацију и садржај праксе и, на тај начин, користи моћ професионалних компетенција“. У стварности се често стичу погрешне представе о „компетенцијама васпитача, јер им ништа друго није наклоњено, почев од општих просторних и других материјалних услова, у правилу пребукираних група у којима се постојање педагошких стандарда или њихово нарушавање не доводе у везу са ефектима, изостајања активне развојне педагошке службе, која се често надомјешта површним надгледањем и то само у бесмисленом и потпуно споредном „администрирању“, без покушаја трагања за манифестацијама које указују на педагошки квалитет професионалне улоге. С тим у вези, *систем компетенција* треба јасно да укаже и на ограничења која настају непоштовањем стандарда који су у синергијском дејству са компетенцијама васпитача. Све компетенције појединца се најбоље тестирају на дјелу, у сасвим конкретним околностима, због чега се морају разумјети искључиво као флексибилан и ненаметнут оквир, са очекивањем да оне могу имати позитивна (афирмативна) обиљежја (јасне и недвосмислене индикаторе да неко нешто зна и умије да ради) али и негативна (са тенденцијама откривања недостатка, баријера које спречавају повољнији квалитет и сл.).

У једном Пројекту изградње стандарда на којима је заснован систем компетенција за предшколство у БиХ тим експерата у којем су учествовали и аутори овог текста током двогодишњег проучавања и истраживања дошао је до хипотетичког модела система и његове унутрашње структуре, што је касније у званичном документу допуњено и низом индикатора и промовисано као „20 професионалних компетенција васпитача“, који ћемо представити у скраћеном облику: 1) *педагошке компетенције* (а) разумијевање филозофије васпитања и темељних принципа предшколства, б) познавање карактеристика развоја дјете, в) познавање и разумијевање начина на који дјеца уче, г) познавање различитих техника посматрања и праћења дјете, д) склоности партнерству са породицом и локалном заједницом и ђ) оспособљеност за праћење и вредновање процеса и исхода развоја); 2) *Социјално-комуникацијске компетенције* (а) општа језичка и комуникацијска писменост (и култура комуницирања), б) слушање и разумијевање, в) емпатија и способност самоконтроле, г) уважавање различитости, демократски принципи и д) способност рада у тиму и сарадња) (Миленовић и Јефтовић, 2013); 3) *Методичко-акционе компетенције* (а) планирање на принципима интегрисаног курикулума, б) савремене стратегије учења и поучавања, в) креирање климе повјерења и сарадње у процесу учења и г) креирање подстицајног физичког окружења) и 4) *Професионални развој, одговорност и етичност професије* (а) способност рефлексije и професионалног усавршавања, б) склоност сарадњи и тимском раду – квалитет вртића као цјелине, в) познавање и поштивање Конвенције о правима дјетета, г) промовисање вриједности предшколског васпитања и д) професионална етичност (Стандарди квалитета рада васпитача, педагога и директора у предшколском васпитању и образовању, 2011).

Као теоријски модел оваква структура компетенција мора остати отворена, јер, за потребе рада са интегрисаним курикулумом, што суштински јесу нови програми предшколског васпитања и образовања, међу значајније претпоставке није могуће, нити је добро да се, у приступу компетенцијама васпитача, не подразумејева и *другачије гледање на дидактику предшколског учења и методiku предшколског васпитања и образовања* у систему педагошких дисциплина. Потпуно је извјесно да ова дидактика не може бити теорија наставе, јер је она у предшколским групама незамислива, учеће активности дјеце не траже стабилне наставне системе, иако су подударности са теоријском дидактиком намијењеном школским програмима учења сасвим могуће. Међутим, основни проблем је ипак методика, заснована првенствено на холистичком приступу, на интеграцији умјесто предметизације знања, на поштовању цјеловитог доживљаја свијета и доминантног начина на којем се сазнавање код предшколске дјеце заснива (Спасојевић, 2013). Емпиријска природа свих учећих активности код дјетета, не ставља у први план предмет или научну дисциплину којој припадају садржаји учења - наставе, по узору на конзервативне, хербартовске парадигме, већ учествовање и моћ изградње и богаћења искустава, која ће бити нове сазнајне вриједности, а да се, при томе, не морају обавезно репродуковати или провјеравати у смислу постигнућа. Тиме се не негира значај вјежбања, понављања па и репродуковања стечених умијећа, шта више, они су код предшколске дјеце неисцрпан извор дужег трајања интереса за предшколско учење, ваљане унутрашње мотивације засноване на култивисању интересовања за нове сазнајне вриједности. Само специјалне (или посебне) методике имају извјесна оправдања, и то због специфичности њиховог конституисања, оних који се не заснивају на систему наука (природне и друштвене науке, математика), већ на умјетности и култури, као симболичким системима којима се посредује процесом учења између предшколског дјетета и цивилизацијских остварења човјечанства. Али и у њима се мора напустити наслијеђе хербартијанства у „дисциплиновању тијела и духа“, јер методика уопште, будући да јој се често оспоравају припадајућа својства педагошке дисциплине, на тај начин, тешко може остварити мисију васпитања као предмета педагогије.

С тим у вези, нарочито су наглашени неспоразуми о томе ко уопште може бити методичар у образовању наставника и васпитача, специјалисти са академским знањима из научне дисциплине којој припада предмет, или свестраније образовани педагози? Ако се под појмом методика, прије свега, подразумејева примијењена педагогија, што јој се не може било чим оспорити нити негирати, јер се и она, по дефиницији, разврстава у тзв. специјалне дидактике (методике) предмета, онда треба, као најважнију димензију, поштовати узрасне нивое васпитања и образовања, јер су академска знања предмета нужност тек у средњој школи и на универзитету, али, ни то није, само по себи, довољно, тиме се не доводи у питање нужност доброг познавања више педагошких и психолошких дисциплина, прије свега савремене дидактике, теорија школе и школских доктрина, развојне и социјалне психологије и теорија учења. Дакле, методичарима је потребно и једно и друго, што значи да педагози не могу образовати наставнике за средњу школу и универзитете, али су и те како добри за образовање учитеља и васпитача, јер није логично да они у претходном образовању нису стекли општа сазнања која надмашују програме основношколског и предшколског учења, као што није логично, нити на науци

засновано становиште, да су за методику важнија акедмска знања научних дисциплина којима припадају предмети у основној школи, а поготово холистички засновани предшколски програми учења, од начина на који дјеца функционишу на овим нивоима програма учења. Осим тога поставља се веома значајна научна дилема о односу општег и посебног, при чему је апсурдно да посебно не произилази из општег (у нашем случају методике као посебност никако не могу бити одвојене од фундамнеталне дисциплине на којој се заснивају, од предшколске педагогије). Будући да нема посебне „школе за методичаре“, за васпитно-образовни систем вјероватно је најбоље рјешење и једно и друго, и фундаментална академска знања и специјалистичка општа педагошка и методичка обука на одговарајућим универзитетским постдипломским студијама, прије свега, на њиховим припадајућим матичним студијским програмима. Посебан проблем је и скромно педагошко образовање наставника на тзв. наставничким факултетима, на којима се, осим филозофских, у најбољем случају, изучава само општа педагогија. Оваква ситуација захтијева да се донесе *национална стратегија за образовање свих профила и свих нивоа наставника од вртића до универзитета*, која би била заснована на јасној и сигурној визији развоја система васпитња и образовања „на дуге стазе“ и на јасним стандардима у погледу компетенција које, током професионалног развоја треба постићи систематским оспособљавањем, учењем најсавременије теорије и праксе одређене дјелатности.

Посебан проблем професионалне изградње наставника је пракса, шта више, нису ријетки парадоксални сукоби „модерне праксе“ са „конзервативним теоријским наслијеђем“ који су, на жалост, доста често генерисани и са универзитета. У претходној расправи о методичарима, најслабија страна и јесте наглашено „бјежање од праксе“ и хиперпродукција „стерилне теорије предмета“, којом се најчешће само понавља теорија научне дисциплине, а далеко мање „примјена теорије“ у цјеловитим моделима учења и развоја, у животу вртића и школе, што је за наставнике и васпитаче и за систем најважније. Парадоксална је, сама по себи, и идеја да методичари који образују учитеље и васпитаче на факултетима, ријетко, или никако не залазе у школе или вртиће, да би директније указали на моделе о којима говоре у теорији, да би остварили живу везу са праксом. Практично оспособљавање наставника, будући да се не може до краја изградити на факултетима, морало би се наставити константном и активном методичком подршком „отвореним, наставним центром“ са којим наставници никад не прекидају суштинске везе, с правом ишчекујући, да буду укључени у иновирање праксе, да буду најважнији ослонац тог процеса.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

У ширем смислу, предмет рада је проучавање компетенција васпитача у дејчијим вртићима, а у ужем истраживање компетенција васпитача које доприносе њиховом квалитету рада и професионалном развоју. Циљ истраживања је идентификација процјена васпитача о компетенцијама које доприносе њиховом квалитету рада и професионалном развоју. Према педмету и циљу рада, постављени су задаци истраживања према којима је требало утврдити постоји ли разлика у процјенама васпитача о компетенцијама које доприносе њиховом квалитету рада и

професионалном развоју у зависности од дужине радног стажа у дјечијем вртићу и образовног нивоа васпитача. У истраживању се пошло од опште хипотезе да васпитачи у предшколским установама сматрају да су компетентни за васпитно-образовни рад у предшколској установи, али да не процењују подједнако баш сви васпитачи своје компетенције које доприносе квалитету рада и професионалном развоју. Полазећи од опште хипотезе и од задатака истраживања, посебне хипотезе су да не постоји значајна разлика у процјенама васпитача о компетенцијама које доприносе њиховом квалитету рада и професионалном развоју у зависности од дужине радног стажа у дјечијем вртићу и образовног нивоа васпитача. Независне варијабле су: 1) дужина радног стажа васпитача у дјечијим вртићима (варијаблом су понуђене слједеће могућности: а) до 10, б) 11-20, в) 21-30 и г) преко 30 година) и 2) школска спрема васпитача (варијаблом су понуђене слједеће могућности: а) виша и б) висока). Зависну варијаблу представљају процјене васпитача о компетенцијама које доприносе њиховом квалитету рада и професионалном развоју. Испитиване су на Скалеру - ПКВ.

Мјерни инструмент

Примијењен је компаративни и трансферзални поступак. Коришћене су слједеће методе: Коришћена је дескриптивна и трансферзална метода. Истраживачка техника је скалирање. Сprovedено је примјеном Скале процена компетенција васпитача (Скалер – ПКВ). Скалер је Ликертовог типа и петостепени је. Састоји се од 15 тврдњи са скалом интензитета учесталости (а) не, никад, б) ријетко, в) неодлучна сам, г) понекад и д) да, увијек). Конструисан је за ово истраживање. На самом истраживању испитиване су метријске карактеристике скалера када је и извршена корекција инструмента.

Узорак истраживања

Популацију чине сви васпитачи који су мјесеца фебруара 2013. године били запослени у дјечијим вртићима на подручју Републике Српске. У узорку су 111 васпитача који су обухваћени истраживањем. Узорак је случајан и репрезентативан.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Резултати истраживања о утицају дужине радног стажа васпитача у дјечијем вртићу на њихове процјене о компетенцијама које им доприносе у квалитетнијем раду и професионалном развоју, приказани су према подацима добијеним једнофакторском униваријантном анализом варијансе.

Табела 1. – Дужина радног стажа и процјене васпитача о њиховим компетенцијама којима се доприноси квалитетнијем раду и професионалном развоју (Levene Statistics)

Левенов тест	df1	df2	p
1,920	3	107	,131

Величина значајности разлике Левеновог теста износи 1,920. Како је тај број већи од 0,05, закључује се да вриједност Левеновог теста није значајна на нивоу

$p < 0,05$ ($p = 1,920$) и да није прекршена претпоставка о хомогености варијансе (*Табела 1.*). Из наведеног разлога нису рађени Велч и Браун-Форсајтов тест.

Табела 2. – Дужина радног стажа и процјене васпитача о њиховим компетенцијама којима се доприноси квалитетнијем раду и професионалном развоју (ANOVA)

	Сума скорова	df	M	F	p
Унутар групе	550,801	3	183,600	2,098	,105
Између група	9362,298	107	87,498		
Укупно:	9913,099	110			

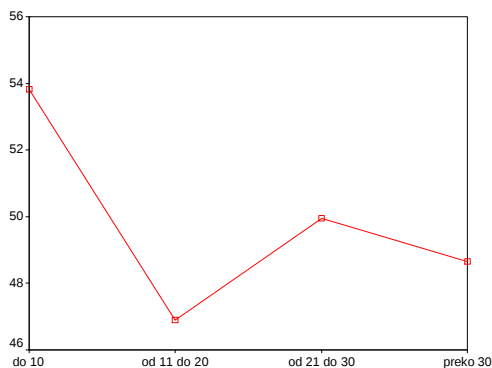
Вриједност Ф-теста ($F = 2,098$), при три степена слободе ($df = 3$), статистички није значајна на нивоу $p < 0,05$ ($p = 0,105$) (*Табела 2.*).

Табела 3. – Дужина радног стажа и процјене васпитача о њиховим компетенцијама којима се доприноси квалитетнијем раду и професионалном развоју (Descriptives)

	N	M	SD	σ	95% интервал средње вриједности	
					Доња граница	Горња граница
до 10	17	53.82	8.049	1.952	49.69	57.96
11-20	31	46.90	8.109	1.456	43.93	49.88
21-30	40	49.95	9.933	1.571	46.77	53.13
преко 30	23	48.65	10.671	2.225	44.04	53.27
Укупно:	111	49.42	9.493	.901	47.64	51.21

Подаци показују (*Табела 3.*), да највећу средњу вриједност (M) има група васпитача који у дјечијем вртићу раде мање од 10 година (M-53,82), при стандардном одступању (SD-8,049) и уз стандардну грешку (σ -1,952). Потом слиједе васпитачи који у дјечијем вртићу раде између 21 и 30 година (M-49,95, SD-9,933 и σ -1,571), а затим васпитачи који у дјечијем вртићу раде преко 30 година (M-48,65, SD-10,671 и σ -2,225). Најмања средња вриједност, израчуната је код васпитача који у дјечијем вртићу раде између 11 и 20 година (M-46,90, SD-8,109 и σ -1,456). Ова анализа варијансе је показала, да међу упоређеним варијаблама о дужини радног стажа васпитача и њиховим процјенама о компетенцијама којима се доприноси квалитетнијем раду и професионалном развоју нема значајне разлике.

Дијаграм 1. - Дужина радног стажа и процјене васпитача о њиховим компетенцијама којима се доприноси квалитетнијем раду и професионалном развоју (Scree Plot)



Без обзира што међу упоређеним варијаблама о дужини радног стажа васпитача у дјечијем вртићу и њихових процјенама о компетенцијама којима се

доприноси квалитетнијем раду и професионалном развоју није утврђена статистички значајна разлика, извјесна разлика ипак постоји. Према нагнутости изломљене линије, уочљива је највећа разлика између васпитача који у дјечијем вртићу раде мање од 10 година и васпитача који у дјечијем вртићу раде између 11 и 20 година. Знатно мање је изражена између групе васпитача који у дјечијем вртићу раде између 11 и 20 година, у односу на групу васпитача који у дјечијем вртићу раде између 21 и 30 година. Најмања разлика, уочљива је између групе васпитача која у дјечијем вртићу ради између 21 и 30 година и групе васпитача која у вртићу ради преко 30 година. (*Дијаграм 1.*).

Приказани резултати истраживања не разликују се значајно од неких других истраживања у којима је једна од критеријумских варијабли била дужина радног стажа васпитача. То се посебно односи на резултате истраживања психолога. По њима, по годинама старије особе, а тиме и по дужини радног стажа, због дуготрајног обављања једног истог посла, постају засићени њиме (Гузина, 1980). Све то утиче на њихову мотивацију за обављањем истог посла, што посебно важи за спремност ових особа да јачају компетенције којима се доприноси квалитетнијем раду и професионалном развоју.

Професионални развој, један је од кључних услова успјешности васпитача у раду. Резултати о израчунатим аритметичким срединама у овом спроведеном истраживању су показали, да највећи допринос развоју компетенција којима се доприноси квалитетнијем раду и професионалном развоју виде васпитачи са најкраћим радним стажем. Оправдање за овакве процјене лица из узорка овог истраживања, потребно је с једне стране тражити и у подјели на године радног стажа у вртићу коју смо користили у овом истраживању.

Прва подјела до десет година радног стажа обухвата двије фазе: а) фазу приправника/почетника (од 1 до 3 године радног стажа) увођење у васпитачко занимање тзв. предпрофесионално раздобље и б) фазу стабилности (од 5 до 10 година радног стажа). У овом раздобљу млади васпитачи улазе у раздобље аутономног професионализма. Васпитачи у фази стабилности постоје преданији послу, почињу се систематски бавити свим аспектима свог посла. Постају све одважнији и самосталнији у односу према колегама. Коначно, у фази стабилизације васпитачи овладавају готово свим педагошким методама. Мање су окупирани доказивањем, а више професионалним развојем и усавршавањем. Спонтаније и лакше рјешавају непредвидиве ситуације. Потпуно се уклапају у васпитно-бразовни процес и започињу усавршавати свој лични приступ дјечи. С друге стране, ови васпитачи су у току свог иницијалног професионалног образовања стекли знања о савременом васпитно-образовном раду са дјецом предшколског узраста. Зато су и показали већу спремност за развој компетенција којима се доприноси квалитетнијем раду и професионалном развоју у односу на по годинама радног стажа старије васпитаче.

Разлог за највећу разлику који уочавамо (*Дијаграм 1.*) између процјена васпитача који у дјечијем вртићу раде мање од 10 година и васпитача који у дјечијем вртићу раде између 11 и 20 година можемо тражити у чињеници што васпитачи који имају између 11 и 20 година радног стажа у вртићу имају осјећај рутине у раду, услед устаљених правила, истог дневног распореда, истог плана и програма, припреме за активности и др. Свети пламен који их је једном загријао за

рад сада само тиња. Васпитачева монотонија свакодневнице у васпитној групи доводи до поновног самопроцјењивања у професионалном смислу и сумње у себе. Васпитачима је у овој фази потребна помоћ да прођу тежи дио јер су врло емоционални, а често и исцрпљени. Важну улогу у тој фази има колегијална подршка у професионалном развоју. Подршку у професионалном развоју васпитачу требају пружити и директор вртића и педагошки савјетници. Директор је особа која се налази у непосредној близини васпитача и у позицији је да прати његов професионални развој и потребе. Његова је улога у овом периоду је посебно важна.

Знатно мања разлика уочена је између процјена васпитача који у дјечијем вртићу раде између 11 и 20 година и васпитача који у дјечијем вртићу раде између 21 и 30 година. Васпитачи који имају од 21 до 30 година радног стажа доживљавају професионалну смиреност. Доживљавају самопоуздање и спокој у професионалном развоју. Постају све одважнији и самосталнији у односу према колегама. С тога је и разумљиво да ови васпитачи у односу на васпитаче са радним стажем између 11 и 20 година уочавају да им посједовање компетенција које доприносе професионалном развоју значајно помажу и у успјешној реализацији васпитно-образовних активности у вртићу. То је посебно значајно, ако се у обзир узме чињеница, да васпитачи са 21-30 година радног стажа на овај начин мотивишу остале васпитаче у дјечијим вртићима, да слиједећи њихов примјер, непосредније развијају компетенције које ће им допринијети квалитетнијем раду и професионалном развоју.

Старији васпитачи са преко 30 година радног стажа нису током свог иницијалног професионалног образовања били оспособљавани за методолошка истраживања и знања о савременом васпитно-образовном раду са дјецом предшколског узраста и логично је претпоставити да су током рада стекли скромно одређено искуство које им не омогућује позитивнију самопроцјену ових компетенција. Анализа варијансе је међутим показала да међу упоређеним варијаблама о дужини радног стажа васпитача и њиховим процјенама о компетенцијама које доприносе квалитету рада и професионалног развоја нема статистички значајне разлике.

Васпитачи обухваћени овим истраживањем су углавном вољни да напредују у професији тј. да развијају компетенције којима се доприноси квалитетнијем раду и професионалном развоју. То код њих подстиче пробитачност и жељу за новим сазнањима (Хрњица, 2005). Зато су они и спремни за већим залагањем у раду, како би се као васпитачи остварили и успјели у послу којим се баве (Borwn, 2006; Beart & Galton, 1989). Свакако да то утиче и на њихову спремност да више развијају компетенције којима се доприноси квалитетнијем раду и професионалном развоју, што се као значајан фактор одражава и на успјешност цјелокупног васпитно-образовног рада у дјечијем вртићу. Полазећи од ових чињеница, код данашњих васпитача све више сазрјева и свијест о значају и потреби непосреднијег залагања у професионалном развоју. Зато се васпитачи и залажу у раду, да би успјешније радили и били признати као професионалци, а не искључиво ради свог положаја у дјечијем вртићу.

Резултати истраживања о утицају школске спреме васпитача на њихове процјене о компетенцијама које доприносе квалитету рада и професионалног развоја, приказани су према подацима добијеним поређењем средњих вриједности *t*-testom независних узорака.

Табела 4. – Школска спрема и процјене васпитача о њиховим компетенцијама које доприносе квалитету рада и професионалног развоја (Group Statistics)

	Школска спрема	N	M	SD	σ
Школска спрема васпитача	виша	44	49.02	9.250	1.394
	висока	67	49.69	9.710	1.186

У **Табели 4.** приказани су подаци о броју, средњим вриједностима, стандардној девијацији и стандардним грешкама група васпитача са вишом и високом школском спремом. Средња вриједност васпитача са вишом школском спремом (M) износи 49,02 при стандардном одступању (SD) 9,250 и уз стандардну грешку (σ) 1,394. Средња вриједност (M) васпитача са високом школском спремом износи 49,69, при стандардном одступању (SD) 9,710 и уз стандардну грешку (σ) 1,186.

Табела 5. – Школска спрема и процјене васпитача о њиховим компетенцијама које доприносе квалитету рада и професионалног развоја (Independent Samples Test)

	Левенов тест једнакости варијансе		t-тест једнакости средњих вриједности				
	F	p	t	p-2	Средња разлика	95% интервал разлике	
						Доња граница	Горња граница
Претпоставка о једнакости варијансе	0,117	,733	-0,359	,720	-0,66	-4,329	3,002
Преузета једнакост варијансе			-0,363	,718	-0,66	-4,298	2,971

Према подацима приказаним у **Табели 5.** се види, да је израчунат случај једнаких варијанси. На то указује и величина значајности која је већа од вриједности 0,05 ($p=0,733$). Из наведеног разлога, за даље тумачење резултата истраживања, користе се подаци о претпоставки о једнакости варијансе приказани у првом реду. Ниво значајности Левеновог теста није значајан на нивоу $p<0,05$ ($p=0,720$). Како је израчуната вриједност значајности разлике већа од граничне вриједности 0,05, то потврђује да у истраживању не постоји статистички значајна разлика између средњих вриједности процјена васпитача са вишом и високом стручном спремом.

Истраживањем је утврђено да васпитачи, без обзира на школску спрему, процјењују значајним своје компетенције којима се доприноси квалитету рада и професионалном развоју. Овакви резултати истраживања само на први поглед дјелују неочекивано. Полазећи од чињенице да су студијски програми за васпитаче у предшколским установама на данашњим високим школама и факултетима, комплекснији, садржајнији и свеобухватнији, па се стога и очекивало да васпитачи са високом школском спремом имају и израженију свијест о потреби развијања и унапређивања компетенција којима се доприноси квалитету рада и професионалном развоју. Но без обзира на то, може се рећи да су сви васпитачи, свјесни чињенице да је развијање и унапређивање компетенција којима се доприноси квалитету рада и професионалном развоју у данашњим околностима један од кључних фактора успјешности васпитно-образовног рада у дјечијем вртићу. То су уосталом потврдили и резултати приказани у претходној анализи о међузависности дужине радног стажа

васпитача и њихове процјене компетенција којима се доприноси квалитету рада и професионалном развоју.

У прилог приказаним резултатима истраживања, иде и чињеница да је у узорку овог спроведеног истраживања знатно више васпитача са високом школском спремом (60,40%) у односу на 39,60% васпитача са вишом школском спремом. Поред тога, већина васпитача обухваћених овим истраживањем који имају вишу школску спрему, у процесу је доквалификације и стицања високе школске спреме, тако да су резултати истраживања разумљиви и из овог разлога.

ЗАКЉУЧЦИ И ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

У емпиријском дијелу истраживања, компетенције којима се доприноси квалитетнијем раду и професионалном развоју васпитача истраживане су на скали процјене компетентности васпитача у зависности од дужине њиховог рада у дјечијем вртићу, као и стручне спреме. Утврђено је да не постоји значајна разлика у њиховим процјенама о компетенцијама којима се доприноси квалитетнијем раду и професионалном развоју.

На тај начин потврђене су све хипотезе истраживања. У прилог оваквим резултатима истраживања, иде и чињеница да се професионалном развоју васпитача у данашњим околностима приступа на нов и другачији начин. То је повезано и са све чешћим указивањима на значај и улогу јачања компетенција у теоријским и практичним апликацијама модела учења и примјене предшколских програма учења. Подразумјевајући под тим знатно шира знања која се односе на филозофију васпитања и општа стручна знања, без којих нема ни ужестручног знања и моћи компетенција. Основни смјер професионалног развоја-усавршавања васпитача је заправо простор унапређивања и константног смисленог мијењања и усавршавања праксе. Осим наведеног васпитачи би требали да се оспособе и за акциона истраживања, за кооперативне поступке и ослањање на стратегије тимског рада, са акцентом на укључивање родитеља у остваривању васпитно-образовних задатака са дјецом предшколског узраста и са наглашеном тежњом ка креативним улогама појединца. Тога су свјесни сви васпитачи обухваћени овим истраживањем.

Предшколско васпитање и образовање, иако је евидентно најслабија карика јединственог система васпитања и образовања, заслужује већу пажњу у реформисању, јер се, на тај начин, отварају значајно другачије перспективе развоја образовања, као цјелине, прије свега у погледу његовог фундаменталног значаја у развоју дјете. Ако се, ослонимо на изнесене чињенице и ставове у овом раду наслућују се сљедеће педагошке импликације: 1) у погледу професионалног развоја кадрова за предшколство високошколске институције морају интензивирати истраживања праксе и теорије предшколства, како би се боље освјетлила најважнија питања за бржи развој, убрзало освјешћивање о значају учења у раном дјетињству у јавном мишљењу, обогатила тренутно скромна теорија предшколског васпитања и образовања и научна упоришта у изградњи најбољих практичних модела предшколских установа, и да се успостави континуитет са наредним подсистемима образовања, али и јачање професионалних компетенција васпитача како би они постали сигуран ослонац свих промјена у предшколству; 2) велика одговорност високошколских установа је неизбјежна потреба изградње *нове*

методике рада са предшколском дјецом, као подршке реформи предшколства, значајном за визију о компетенцијама васпитача за вртиће будућности, заснивањем методичких искустава на интегрисаном курикулуму и холистичком приступу; 3) проблеми професионалног оспособљавања васпитача, за потребе успјешнијег рада у вртићима, посебно дошколовавања раније образованих васпитача, на шта су Законом обавезани неопходно је разријешити доношењем *националне стратегије за образовање свих профила и свих нивоа наставника од вртића до универзитета*, која би била заснована на јасној и сигурној визији развоја система васпитања и образовања на дуге стазе и на јасним стандардима у погледу компетенција које, током професионалног развоја треба постићи систематским учењем и оспособљавањем кроз праксу и 4) од великог значаја би било и много комплетније јачање система предшколског васпитања и образовања новим профилима стручњака, предшколским педагозима прије свега, али и стручњацима другог профила (логопедима, сарадницима за више области за подршку развоја креативности и сл.).

Литература

- Beart, G., Galton, M. (1989). *Inovacije u osnovnom obrazovanju*. Zagreb: Školske novine.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju 1995 [White Paper on Education in the Republic of Slovenia]. Ljubljana: MŠŠ, 2011.
- Borwn, A. (2006). Equality of Opportunity for Education: One-off or Lifelong? *Journal of Philosophy of Education*, 40(1), 63-84.
- Гузина, М. (1980). *Кадровска психологија*. Београд: Научна књига.
- Dryden, G., Vos, J. (2004). *Револуција у учењу, Како променити начин на који свет учи*. Београд: Тимграф.
- Каменов, Е., Спасојевић, П. (2008). *Предшколска педагогија*. Бијељина: Педагошки факултет.
- Квалитет предшколског одгоја и образовања у Босни и Херцеговини*. Сарајево: Агенција за предшколско, основно и средње образовање, 2011.
- Миленовић, Ж., Јефтовић, М. (2013). *Социјално-комуникацијске компетенције васпитача*. У: Перо Спасојевић (ур.) (2013). *Зборник радова Савремено образовање и компетенције васпитача у предшколским установама са Прве стручно-научне конференције БАПТА*, одржаног у Станишићима, 02-03.03.2012. године (29-48). Бијељина: Балкански савез удружења васпитача БАПТА из Београда.
- Спасојевић, П. (2010). *Предшколско васпитање и образовање између традиције и реформе*. Наша школа, 3-4, 103-123.
- Спасојевић, П. (2013). *Методика предшколског васпитања и образовања – теорија и пракса цјеловитих програма предшколског учења*. Бањалука: Филозофски факултет и ИП „Нова школа плус“.
- Стандарди квалитета рада васпитача, педагога и директора у предшколском васпитању и образовању*. Сарајево: Агенција за предшколско, основно и средње образовање, 2011.
- Стратегија и концепција промјена у васпитању и образовању Републике Српске*. Бања Лука. Министарство просвете, 1998.
- Хрњица, С. (2005). *Опита психологија са психологијом личности*. Београд: Научна књига Нова.

Pero Spasojevic, Ph.D.

University of East Sarajevo, Faculty of Education Bijeljina

Mirjana Jeftovic, MA

University of East Sarajevo, Faculty of Philosophy Pale

Marica Cvjetkovic, MA

University of East Sarajevo, Faculty of Education Bijeljina

COMPETENCE OF PRE-SCHOOL TEACHERS AND THEIR PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN REGARD TO THE WORK QUALITY IMPROVEMENT IN KINDERGARTENS

Summary: *Quality of education process in kindergartens is conditioned more by a range of financial issues rather than pre-school teachers, who are holders of education work in all the phases of education in kindergartens. After having completed initial professional education, the best orientation in their further work should be practice research, an objective estimation in its realization regarding theoretical issues on which the program and methodological model are based, which will then be followed by requirements of the new competencies and affinities of the pre-school teachers, much more favorable methodological culture, and strengthening of the supportive institutions for self improvement. This paper is primarily dedicated to the discussion and interpretation of importance of competencies for qualitative planning, leading and evaluating the process of pre-school teaching, but also in the range of other problems that belong to the permanent learning, development and knowledge innovation of pre-school teachers. As future professional development does not comprises only conditions and opportunities for studying and practice innovation, it is possible to, in that way, realize pre-school teacher personality and enable him/her to express it, thus achieving an adequate success in their profession. In order to find out the ways pre-school teachers estimate their competencies that contribute to more quality work and professional development depending on the length of their work in kindergartens and their qualifications, a research on the sample of 111 pre-school teachers employed in kindergartens in the Republic of Srpska, was conducted in February 2013. The data collected by SAKALER –PKV was processed by one factor univariate analysis. The research results are presented in the form of conclusion and pedagogic implications are being given.*

Key words: pre-school teacher, competencies, quality development, professional development.

Доц. др Весна Минић⁷

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

СТАВОВИ НАСТАВНИКА СТРАНИХ ЈЕЗИКА О ОПШТЕМ ОБРАЗОВАЊУ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ НА КОСОВУ И МЕТОХИЈИ⁸

Апстракт: Пошто живимо у времену пуном бурних промена које нам свакодневно мењају темпо живота и рада, знања општеобразовног карактера су нам неопходна како бисмо могли да их пратимо и успешно им се прилагодимо. Опште образовање је пасош за живот који људима омогућава да изаберу шта ће радити, да на себе преузму део изградње заједничке будућности и да наставе да уче. То је својеврсна припрема за живот и треба га организовати тако да буде доступно свима, без изузетка. Данас се пред општим образовањем постављају нови и другачији задаци припреме младих људи за живот и рад у информационо и технолошки, не само промењеним, већ и нестабилним, непредвидивим, неизвесним и захтевним условима.

Сprovedено истраживање у школама северног дела Косовске Митровице, (обухваћене су и школе које су привремено измештене из јужног дела града и околине) односило се на ставове наставника страних језика о битним питањима општег образовања и васпитања у основној школи (заступљености садржаја општег образовања и васпитања у наставним плановима и програмима, њиховој усклађености са развојем науке и технике, утицаја на одабир професије ученика, усклађеност са развојним могућностима ученика и значају за савремено образовање). Добијени резултати и закључци до којих смо дошли могу да допринесу актуелизацији, популаризацији и квалитету општег основношколског васпитања и образовања.

Кључне речи: Опште образовање и васпитање, основна школа, наставници, страни језици, Косово и Метохија.

⁷ yesna.minic@pr.ac.rs

⁸ Рад је резултат истраживања у оквиру пројекта III 47023 "Косово и Метохија између националног идентитета и евроинтеграција", које финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Опште образовање и васпитање прати тековине цивилизације и културе које су потребне сваком човеку једне друштвене заједнице и историјске епохе, без обзира на то којим ће се конкретним занимањима и позивом (професијом) бавити. Њему су потребна знања из различитих области: науке, културе, уметности, језика, друштвеног живота, технике, технологије, рада, односа међу људима, спорта и сл. Оваква знања називају се општим знањима, а образовање које обухвата знања из ових области, општим образовањем. Ово образовање и васпитање се стиче у разним институцијама и различитим ситуацијама. Међутим, најорганизованији видови општег образовања и васпитања стичу се у основним школама, посебно организованим установама знања, искустава и сл.

Опште образовање и васпитање су битни елементи у формирању комплетне хармонијске личности, што ће рећи да без њега као базе (основе) нема ни правилно изграђене личности појединца. Такође, опште образовање је плодна подлога за развој стручног образовања, изградњу ставова и погледа на живот и свет који окружује човека, као и схватање његове позиције у том свету.

Садржаји општег образовања и васпитања мењају се са развојем људске заједнице. На њих утиче велики број чиниоца. У првом реду треба навести промене које се дешавају у датом друштву настале развојем индустрије, технике, политичким устројством и др. Брзи развој науке, технологије, информатике и других области приморава нас да стално пратимо њихов ток, усавршавамо се и мењамо. Да би смо то могли постићи потребна нам је широка лепеза знања и способности из наведених области, а и шире, које ћемо свакодневно стицати.

1. ПРЕДМЕТ И ЗНАЧАЈ ИСТРАЖИВАЊА

Кључни разлог спровођења овог истраживања је све већа потреба човека да успешно живи и ради у сложенем, динамичном, друштвеном окружењу, које се свакодневно мења и поприма неке нове форме под утицајем промена из свих области живота и рада. Предмет истраживања били су ставови наставника страних језика о савременим тенденцијама општег образовања и васпитања. У обзир су узети садржаји општег образовања, њихова концепција и структура и крајњи резултати.

2. ДЕФИНИСАЊЕ ОСНОВНИХ ПОЈМОВА

1. *Опште образовање* подразумева стицање знања, навика и умења, као и вредности из разних области науке, културе, уметности, језика, друштвеног живота и рада, односа међу људима, спорта, рекреације, забаве и сл. Ове тековине неопходне су сваком човеку без обзира на избор будућег занимања;
2. *Основно образовање* је обавезан и општеобразовни саставни елемент

образовања и васпитања, намењен свој деци у нашем друштву; 3. *Обавезно образовање* је законска обавеза деце да посећују школу; 4. *Базично образовање* је идентично појму основно образовање и односи се на програм основног савременог васпитања и општег образовања.

3. ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА

Циљ овог истраживања био је да се изврши анализа ставова наставника страних језика о битним питањима општег основношколског образовања и васпитања.

4. ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА

Испитивање постојања разлика у ставовима наставника страних језика о: 1. Заступљености садржаја општег образовања и васпитања у наставним плановима и програмима; 2. Потреби усклађености општег образовања и васпитања са науком и техничким развојем; 3. Утицају општег образовања и васпитања на избор професије (занимања) ученика; 4. Потреби усклађивања општег образовања и васпитања са развојним могућностима ученика, и 5. Значају општег образовања за савремено образовање у зависности од пола, стручне спреме и година радног стажа учитеља.

5. ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА

Очекује се да пол, стручна спрема и године радног стажа наставника страних језика значајно одређују разлике у њиховим ставовима о: 1. Заступљености садржаја општег образовања и васпитања у наставним плановима и програмима; 2. Потреби усклађивања општег образовања и васпитања са развојем науке и технике; 3. Утицају општег образовања и васпитања на избор професије (занимања) ученика; 4. Потреби усклађивања општег образовања и васпитања са развојним могућностима ученика; 5. Значају општег образовања и васпитања за савремено образовање.

6. ВАРИЈАБЛЕ ИСТРАЖИВАЊА

Неизоставни елемент истраживања свакако су чиниле варијабле. Прва варијабла је *пол* наставника страних језика и његов утицај на тумачење општег образовања и његових садржаја. Она се јавља у две варијанте: *мушки* и *женски*. Друга варијабла је *школска спрема* наставника страних језика и њен утицај на реализацију садржаја општег образовања, и она има две варијанте: *виша* и *висока школска спрема*. Трећу варијаблу чиниле су *године стажа* наставника страних језика, да би се схватило како године радног стажа утичу на разјашњавање садржаја општег образовања. Године стажа подељене су: *од 1 до 10; од 11 до 30; и од 31 до 40*.

7. МЕТОДЕ ИСТРАЖИВАЊА

У истраживању су коришћене следеће методе:

1. *Метода теоријске анализе*, која је била неопходна приликом анализирања одређене документације (наставних планова и програма, уџбеника, часописа и др.); 2. *Дескриптивна метода*, коришћена приликом описивања и анализирања стања општег образовања и његових садржаја, као

и њихове реализације у школама; 3. *Генетичка (развојна) метода*, коришћена приликом тумачења стања општег образовања данас и његовог утицаја на развој појединца.

8. ТЕХНИКЕ И ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА

У истраживању је примењена техника *анкетирања* и *упитник* као инструмент. Он је садржао питања која су се односила на ставове наставника страних језика о обиму, значају и целовитости општег образовања; о усклађености садржаја општег образовања са новим постигнућима; о усклађености општег образовања са потребама и могућностима деце; о утицају на избор професије и др.

9. УЗОРАК ИСТРАЖИВАЊА

У истраживању је коришћен *намеран узорак*. При томе су биране школе које су одговарале како по капацитетима, тако и по наставном кадру који је био неопходан за ово истраживање. Преглед ставова наставника страних језика је саставни део ширег истраживања (узорак од 250 учитеља и 250 наставника) спроведеног са учитељима и наставницима (српског језика, математике, природних наука, друштвених наука и уметности) у основној школи, али због обимности истог у овом раду представљени су само ставови наставника страних језика. На питања у упитнику за *наставнике страних језика* одговорило је 20 наставника следећих основних школа: у Лепосавићу (једна основна школа - „Лепосавић“), у Сочаници (једна основна школа – „Вук Караџић“), у Лешку (једна основна школа – „Стана Бачанин“), у Звечану (једна основна школа – „Вук Караџић“), у Косовској Митровици (седам основних школа – „Свети Сава“, „Бранко Радичевић“, „Доситеј Обрадовић“, „Вељко Банашевић“, „Десанка Максимовић“, „Предраг и Миодраг Михајловић“ и „Владо Ћетковић“), у Зубином Потону (две основне школе – „Јован Цвијић“ и „Благоје Радић“). Због потребе за већим узорком, истраживање је проширено и на Рашку (једна основна школа – „Рашка“), Баљевац (једна основна школа – „Јосиф Панчић“) и Нови Пазар (шест основних школа – „Братство“, „Стефан Немања“, „Јован Јовановић Змај“, „Десанка Максимовић“, „Вук Караџић“ и „Меша Селимовић“).

10. ОРГАНИЗАЦИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је реализовано тако што је свим наставницима страних језика био додељен већ састављен упитник са упутством, који су испуњавали одговарајући на постављена питања.

11. ОБРАДА ПОДАТАКА

Обрада података статистички је урађена, помоћу: *табела, фреквенција, процена, коефицијента контингенције и хи-квадрат теста*.

МИШЉЕЊА НАСТАВНИКА СТРАНИХ ЈЕЗИКА О БИТНИМ ПИТАЊИМА ОПШТЕГ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Након обављеног истраживања, прикупљених и обрађених података, у овом делу рада извршено је анализирање мишљења наставника страних језика о битним питањима општег образовања и васпитања.

ЗАСТУПЉЕНОСТ САДРЖАЈА ОПШТЕГ ОБРАЗОВАЊА У НАСТАВНИМ ПЛАНОВИМА И ПРОГРАМИМА

Овим питањем пошло се од хипотезе да све три варијабле (*пол, стручна спрема и године стажа*) одређују статистички значајне разлике у мишљењима анкетираних наставника страних језика.

а) Мишљења наставника страних језика о заступљености садржаја општег образовања у наставним плановима и програмима – у зависности од пола

Табела 1.

СТРАНИ ЈЕЗИЦИ							
ПОЛ	а) Заступљени у довољној мери		б) Мало заступљени		в) Недовољно заступљени		Н
	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%	
а) МУШКИ	2	50.00	1	25.00	1	25.00	4
б) ЖЕНСКИ	12	75.00	3	18.75	1	6.25	16
УКУПНО:	14		4		2		20
<i>Хи квадрат: 1,48; df 2°: 0,05 – 5,99; 0,01 – 9,21; c= 0,26</i>							

Наставници страних језика мисле слично у зависности од *пола* по питању заступљености садржаја општег образовања у наставним плановима и програмима. Наставници мушког пола највише одговора, 50,00%, дали су првој категорији одговора – *заступљени у довољној мери*, подједнако одговора, по 25,00%, дали су другој и трећој категорији одговора – *мало заступљени* и *недовољно заступљени*. Наставници женског пола такође су са највишим процентом, 75,00%, исказали своје мишљење у првој категорији одговора – *заступљени у довољној мери*, мањим процентом од 18,75% у другој – *мало заступљени* и најмањим процентом од 6,25% у трећој категорији одговора, да су садржаји општег образовања *недовољно заступљени* у наставним плановима и програмима. Вредност хи-квадрат теста 1,48 мања је од граничне df 2° (5,99) па се сматра да *не постоје статистички значајне разлике* у мишљењима наставника страних језика о заступљености садржаја општег образовања у наставним плановима и

програмима у зависности од пола. На основу израчунатог *коэффициента контингенције* $C=0,26$ закључујемо да постоји *ниска корелација* између пола наставника страних језика и њиховог мишљења о заступљености садржаја општег образовања у наставним плановима и програмима.

б) *Мишљења наставника страних језика о заступљености садржаја општег образовања у наставним плановима и програмима – у зависности од стручне спреме*

Табела 2.

СТРАНИ ЈЕЗИЦИ							
СТРУЧНА СПРЕМА	а) Заступљени у довољној		б) Мало заступљени		в) Недовољно заступљени		Н
	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%	Укупно
а) ВИША Ш.	2	33.33	2	33.33	2	33.33	6
б) ФАКУЛТЕТ	12	85.71	2	14.29	0	0.00	14
УКУПНО:	14		4		2		20
<i>Хи квадрат: 9,87; df 2°: 0,05 – 5,99; 0,01 – 9,21; c= 0,57</i>							

У зависности од стручне спреме (више и високе) о питању заступљености садржаја општег образовања у наставним плановима и програмима, наставници страних језика мисле на следећи начин. Са истим процентима 33,33% исказали су своје мишљења наставници *више стручне спреме* у све три категорије одговора (*заступљени у довољној мери*, *мало заступљени* и *недовољно заступљени*). Наставници високе стручне спреме имају другачији поредак процената. Највише њих, 85,71% исказало је своје мишљење у првој категорији одговора (*заступљени у довољној мери*), 14,29% дало је своје мишљење другој категорији одговора (*мало заступљени*), док се за трећу категорију одговора (*недовољно заступљени*) наставници високе стручне спреме нису одлучили. Вредност *хи-квадрата* 9,87 говори да *постоји статистички значајна разлика* у мишљењима наставника страних језика о заступљености садржаја општег образовања у наставним плановима и програмима, у зависности од степена стручне спреме, јер је његова вредност већа од граничне $df\ 2^\circ$; за значајност на нивоу 0,05 (5,99). На основу израчунатог *коэффициента контингенције* који износи $C = 0,57$ може се закључити да постоји *умерена корелација* између пола наставника страних језика и њиховог мишљења о заступљености садржаја општег образовања у наставним плановима и програмима.

в) *Мишљења наставника страних језика о заступљености садржаја општег образовања у наставним плановима и програмима – у зависности од година стажа*

Табела 3.

СТРАНИ ЈЕЗИЦИ							
ГОДИНЕ СТАЖА	а) Заступљени у довољној мери		б) Мало заступљени		в) Недовољно заступљени		Н
	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%	укупно
од 1 до 10 год.	6	75.00	2	25.00	0	0.00	8
од 11 до 30 год.	6	75.00	1	12.50	1	12.50	8
од 31 до 40 год.	2	50.00	1	25.00	1	25.00	4
УКУПНО:	14		4		2		20
<i>Хи квадрат: 4,02; df 4°: 0,05 – 9,49; 0,01 – 13,28; c = 0,40</i>							

Приближно исто мишљење имају наставници страних језика у зависности од година радног стажа. Најмлађи наставници са радним стажом од 1 до 10 година највише процената 75,00% дају првој категорији одговора (*заступљени у довољној мери*), а преосталих 25,00% другој (*мало заступљени*). Средња категорија наставника чији је радни стаж од 11 до 30 година, такође 75,00% исказује у првој категорији (*заступљени у довољној мери*), а исте проценте 12,50% у преосталим категоријама одговора (*мало заступљени и недовољно заступљени*). Најстарија категорија наставника од 31 до 40 година, у односу на прве две категорије, мањим процентом 50,00% исказује своје мишљење у првој категорији одговора (*заступљени у довољној мери*), а по 25,00% у остале две категорије (*мало заступљени и недовољно заступљени*). Израчунати хи квадрат 4,02 мањи је од граничне вредности на нивоу 0,05 уз df 4°, па се стога може закључити да се мишљења наставника страних језика *не разликују статистички значајно*, у овом испитивању. Коефицијент контингенције $C = 0,40$ указује на умерену корелацију између стручне спреме наставника страних језика и њиховог мишљења о постављеном питању.

УСКЛАЂЕНОСТ САДРЖАЈА ОПШТЕГ ОБРАЗОВАЊА СА РАЗВОЈЕМ НАУКЕ И ТЕХНИКЕ

а) Мишљења наставника страних језика о усклађености садржаја општег образовања са развојем науке и технике – у зависности од пола

Табела 4.

СТРАНИ ЈЕЗИЦИ							
ПОЛ	а) Јесу усклађени		б) Недовољно усклађени		в) Нису усклађени		Н
	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%	укупно
а) МУШКИ	0	0.00	3	75.00	1	25.00	4
б) ЖЕНСКИ	4	25.00	11	68.75	1	6.25	16
УКУПНО:	4		14		2		20
<i>Хи квадрат: 3,75; df 2°: 0,05 – 5,99; 0,01 – 9,21; c = 0,39</i>							

У зависности од *пола* наставници страних језика мисле прилично слично о усклађености садржаја општег образовања са развојем науке и технике. 75,00% наставника мушког пола исказало је своје мишљење у другој категорији одговора (*недовољно усклађени*), а преосталих 25,00% наставника у трећој (*нису усклађени*). Наставници женског пола са 68,75% исказали су своје мишљење у другој категорији одговора (*недовољно усклађени*), 25,00% у првој, да садржаји *јесу усклађени*, а само 6,25% у трећој категорији одговора, да садржаји општег образовања *нису усклађени* са развојем науке и технике. Тестирање хипотезе о значајности разлике помоћу *хи-квадрат* теста показује да те разлике *нису статистички значајне*, јер добијени хи-квадрат 3,75 мањи је од граничне вредности за $df\ 2^{\circ}$; 0,05–5,99, а то значи да су наставници страних језика, различитог пола, у нашем испитивању исказали доста слично мишљење. Добијени *коэффициент контингенције*, који износи $C = 0,39$, указује на постојање *ниске корелације* између пола наставника страних језика и њиховог мишљења о питању усклађености садржаја општег образовања са развојем науке и технике.

б) *Мишљења наставника страних језика о усклађености садржаја општег образовања са развојем науке и технике – у зависности од стручне спреме*

Табела 5.

СТРАНИ ЈЕЗИЦИ							
СТРУЧНА СПРЕМА	а) Јесу усклађени		б) Недовољно усклађени		в) Нису усклађени		Н
	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%	
а) ВИША Ш.	0	0.00	5	83.33	1	16.67	6
б) ФАКУЛТЕТ	4	28.58	9	64.28	1	7.14	14
УКУПНО:	4		14		2		20
<i>Хи квадрат: 4,71; df 2°: 0,05 – 5,99; 0,01 – 9,21; 14с= 0,43</i>							

И у зависности од стручне спреме (више и високе) наставници страних језика, о усклађености садржаја општег образовања са развојем науке и технике, мисле слично. У овој категорији, највећи проценат 83,33% наставника више стручне спреме даје своје мишљење у другој категорији одговора - *недовољно усклађени*, а преосталих 16,67% наставника у трећој - *нису усклађени*. Наставници високе стручне спреме такође са 64,28% исказују своје мишљење у другој категорији одговора - *недовољно усклађени*, а преостале проценте 28,58% и 7,14% у првој и трећој категорији одговора - *јесу усклађени* и *нису усклађени*. Вредност *хи-квадрата* 4,71 нам говори да *не постоји статистички значајна разлика* у мишљењима наставника страних језика у зависности од степена стручне спреме, јер је она мања од граничне

вредности $df\ 2^{\circ}; 0,05 - 5,99$. Израчунати *коэффициент контингенције*, који износи $C = 0,43$, указује на то да постоји *умерена корелација* између стручне спреме наставника страних језика и њиховог мишљења о усклађености садржаја општег образовања са развојем науке и технике.

в) *Мишљења наставника страних језика о усклађености садржаја општег образовања са развојем науке и технике – у зависности од година стажа*

Табела 6.

СТРАНИ ЈЕЗИЦИ							
ГОДИНЕ СТАЖА	а) Јесу усклађени		б) Недовољно усклађени		в) Нису усклађени		Н укупно
	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%	
од 1 до 10 год.	2	25.00	5	62.50	1	12.50	8
од 11 до 30 год.	2	25.00	5	62.50	1	12.50	8
од 31 до 40 год.	0	0.00	4	100.00	0	0.00	4
УКУПНО:	4		14		2		20
<i>Хи квадрат: 4,55; $df\ 4^{\circ}; 0,05 - 9,49; 0,01 - 13,28; c = 0,43$</i>							

Наставници страних језика су били прилично усаглашени по питању усклађености садржаја општег образовања са развојем науке и технике у зависности од година радног стажа. Прве две категорије наставника са радним стажом од 1 до 10 год. и од 11 до 30 год. су највећим процентом 62,50% одговоре дали у другој категорији одговора (*недовољно усклађени*), 25,00% у првој (*јесу усклађени*) и 12,50% у трећој категорији одговора (*нису усклађени*). Најстарији наставници су са 100,00% одговорили да су садржаји општег образовања *недовољно усклађени* са развојем науке и технике. Добијени резултат *хи-квадрат* теста, 4,55 мањи је од граничне вредности $df\ 4^{\circ}; 0,05 (9,49)$, што нам говори да разлика у мишљењима наставника страних језика *није статистички значајна*, па се ова хипотеза одбацује. Добијени *коэффициент контингенције*, који износи $C = 0,43$, говори нам да *постоји умерена корелација* између година радног стажа наставника страних језика и њиховог мишљења о усклађености садржаја општег образовања са развојем науке и технике.

УТИЦАЈ САДРЖАЈА ОПШТЕГ ОБРАЗОВАЊА НА ИЗБОР ПРОФЕСИЈЕ УЧЕНИКА

а) Мишљења наставника страних језика о томе да ли садржаји општег образовања имају утицаја на избор професије ученика – у зависности од пола

Табела 7.

СТРАНИ ЈЕЗИЦИ							
ПОЛ	а) Имају утицаја у великој мери		б) Имају утицаја у малој мери		в) Немају утицаја		Н
	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%	укупно
а) МУШКИ	1	25.00	1	25.00	2	50.00	4
б) ЖЕНСКИ	7	43.76	8	50.00	1	6.25	16
УКУПНО:	8		9		3		20
<i>Хи квадрат: 7,17; df 2°: 0,05 – 5,99; 0,01 – 9,21; c = 0,50</i>							

О томе да ли садржаји општег образовања имају утицаја на избор професије ученика, наставници страних језика мисле прилично различито у зависности од пола. Највећи проценат наставника мушког пола 50,00% мисли да садржаји општег образовања *немају утицаја*, а по 25,00% мисли да *имају утицаја у великој и малој мери* на избор професије ученика. Наставници женског пола у највећем проценту 50,00% мисли да садржаји општег образовања *имају утицаја у малој мери*, мањи проценат њих 43,76% мисли да садржаји општег образовања *имају утицаја у великој мери*, а само 6,25% да *немају утицаја* на избор професије ученика. Тестирање хипотезе о значајности разлика помоћу *хи-квадрат* теста, показало је да постоје *статистички значајне разлике* у мишљењу наставника страних језика о томе да ли садржаји општег образовања имају утицаја на избор професије ученика, у зависности од пола, јер је добијени хи квадрат 7,17 већи од граничне вредности df 2°; 0,05 (5,99). Добијени *коэффициент контингенције* $C = 0,50$ говори нам да постоји *умерена корелација* између пола наставника страних језика и њиховог мишљења о томе да ли садржаји општег образовања имају утицаја на избор професије ученика.

б) Мишљења наставника страних језика о томе да ли садржаји општег образовања имају утицаја на избор професије ученика – у зависности од стручне спреме

Табела 8.

СТРАНИ ЈЕЗИЦИ							
СТРУЧНА СПРЕМА	а) Имају утицаја у великој мери		б) Имају утицаја у малој мери		в) Немају утицаја		Н
	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%	укупно
а) ВИША Ш.	2	33.33	3	50.00	1	16.66	6
б) ФАКУЛТЕТ	6	42.86	6	42.85	2	14.29	14
УКУПНО:	8		9		3		20
<i>Хи квадрат: 0,16; df 2°: 0,05 – 5,99; 0,01 – 9,21; 14с= 0,08</i>							

По питању утицаја садржаја општег образовања на избор професије ученика у зависности од степена стручне спреме наставници страних језика мисле слично. Тако, наставници са вишом стручном спремом у великом проценту 50,00% исказали су своје мишљење у другој категорији одговора (*имају утицаја у малој мери*). Добијени проценти њиховог мишљења у првој и трећој категорији одговора (*имају утицаја у великој мери и немају утицаја*) 33,33% и 16,66%, узети збирно мањи су од процената у другој категорији одговора. Наставници високе стручне спреме подједнак проценат 42,86% дају првој и другој категорији одговора (*имају утицаја у великој мери и имају утицаја у малој мери*), а осталих 14,29% трећој категорији одговора да садржаји општег образовања *немају утицаја* на избор професије ученика. Вредност добијеног *хи-квадрат теста* 0,16 мањи је од граничне вредности $df\ 2^\circ$ на нивоу значајности 0,05 (5,99), што значи да *не постоји статистички значајна разлика* у мишљењима наставника страних језика. Добијени *коэффициент контингенције* $C = 0,08$ указује на то да постоји *незнатна корелација* између стручне спреме наставника страних језика и њиховог мишљења о томе да ли садржаји општег образовања имају утицаја на избор професије ученика.

в) Мишљења наставника страних језика о томе да ли садржаји општег образовања имају утицаја на избор професије ученика – у зависности од година стажа

Табела 9.

СТРАНИ ЈЕЗИЦИ							
ГОДИНЕ СТАЖА	а) Имају утицаја у великој мери		б) Имају утицаја у малој мери		в) Немају утицаја		Н
	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%	укупно
од 1 до 10 год.	3	37.50	4	50.00	1	12.50	8
од 11 до 30 год.	3	37.50	3	37.50	2	25.00	8
од 31 до 40 год.	2	50.00	2	50.00	0	0.00	4
УКУПНО:	8		9		3		20
<i>Хи квадрат: 2,67; df 4°: 0,05 – 9,49; 0,01 – 13,28; c = 0,34</i>							

Наставници страних језика мисле приближно исто у зависности од година стажа, о постављеном питању. Прве две категорије наставника са радним стажом од 1 до 10 год. и од 11 до 30 год. исти проценат 37,50% дају првој категорији одговора (*имају утицаја у великој мери*), другој категорији (*имају утицаја у малој мери*), дају 50,00% прва и 37,50% друга категорија наставника, а трећој категорији одговора (*немају утицаја*) 12,50% прва и 25,00% друга категорија наставника. Најстарији наставници радног искуства од 31 до 40 година по 50,00% дају првој и другој категорији одговора (*имају утицаја у великој мери* и *имају утицаја у малој мери*). Вредност *хи-квадрата* 2,67 мања је од граничне вредности $df\ 4^\circ; 0,05$ (9,49), што значи да *не постоји статистички значајна разлика* у мишљењима наставника страних језика. Добијени *коэффициент контингенције* $C = 0,34$ указује на постојање *ниске корелација* између година радног стажа наставника страних језика и њиховог мишљења о постављеном питању.

УСКЛАЂЕНОСТ САДРЖАЈА ОПШТЕГ ОБРАЗОВАЊА СА РАЗВОЈНИМ МОГУЋНОСТИМА УЧЕНИКА

а) *Мишљења наставника страних језика о усклађености садржаја општег образовања са развојним могућностима ученика – у зависности од пола*

Табела 10.

СТРАНИ ЈЕЗИЦИ							
ПОЛ	а) Јесу усклађени		б) Недовољно усклађени		в) Нису усклађени		Н
	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%	
а) МУШКИ	0	0.00	4	100.00	0	0.00	4
б) ЖЕНСКИ	5	31.25	10	62.50	1	6.25	16
УКУПНО:	5		14		1		20
<i>Хи квадрат: 4,54; df 2°: 0,05 – 5,99; 0,01 – 9,21; c = 0,43</i>							

Код наставника страних језика у зависности од пола срећемо извесне разлике у мишљењима о томе да ли постоји усклађеност садржаја општег образовања са развојним могућностима ученика, али вредност *хи-квадрат* теста 4,54 говори нам да *нема статистички значајне разлике*. Сви наставници мушког пола мисле исто, тј. са највишим процентом 100,00% мисле да су садржаји општег образовања *недовољно усклађени* са развојним могућностима ученика. Наставници женског пола, са високим процентом 62,50% мисле да су садржаји *недовољно усклађени*, знатно нижим процентом 31,25% мисле да *јесу усклађени*, а само малим процентом од 6,25% да садржаји општег образовања *нису усклађени* са развојним могућностима ученика. Израчунати *коэффициент контингенције* $C = 0,43$ указује на то да постоји *умерена корелација* између пола наставника страних језика и њиховог мишљења о томе да ли су садржаји општег образовања усклађени са развојним могућностима ученика.

б) Мишљења наставника страних језика о усклађености садржаја општег образовања са развојним могућностима ученика – у зависности од стручне спреме

Табела 11.

СТРАНИ ЈЕЗИЦИ							
СТРУЧНА СПРЕМА	а) Јесу усклађени		б) Недовољно усклађени		в) Нису усклађени		Н
	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%	укупно
а) ВИША	1	16.66	5	83.33	0	0.00	6
б) ФАКУЛТЕТ	4	28.58	9	64.28	1	7.14	14
УКУПНО:	5		14		1		20
Хи квадрат: 1,48; df 2°: 0,05 – 5,99; 0,01 – 9,21; c = 0,26							

О усклађености садржаја општег образовања са развојним могућностима ученика, наставници страних језика мисле слично у зависности од степена стручне спреме. Наиме, 83,33% наставника више стручне спреме и 64,28% наставника високе стручне спреме исказали су своје мишљење у другој категорији одговора (*недовољно усклађени*), 16,66% наставника више школске спреме и 28,58% наставника високе школске спреме у првој категорији одговора (*јесу усклађени*), а 7,14% наставника високе школске спреме мисли да садржаји општег образовања *нису усклађени* са развојним могућностима ученика. Вредност израчунатог хи-квадрат теста 1,48 не прелази граничну вредност df 2° на нивоу значајности 0,05 (5,99) па констатујемо да *не постоји статистички значајна разлика* у мишљењима наставника страних језика, различите стручне спреме. Добијени коефицијент контингенције $C = 0,26$ указује на то да постоји *ниска корелација* између стручне спреме наставника страних језика и њиховог мишљења о томе да ли су садржаји општег образовања усклађени са развојним могућностима ученика.

в) Мишљења наставника страних језика о усклађености садржаја општег образовања са развојним могућностима ученика – у зависности од година стажа

Табела 12.

СТРАНИ ЈЕЗИЦИ							
ГОДИНЕ СТАЖА	а) Јесу усклађени		б) Недовољно усклађени		в) Нису усклађени		Н
	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%	укупно
од 1 до 10 год.	3	37.50	4	50.00	1	12.50	8
од 11 до 30 год.	1	12.50	7	87.50	0	0.00	8
од 31 до 40 год.	1	25.00	3	75.00	0	0.00	4
УКУПНО:	5		14		1		20
Хи квадрат: 4,52; df 4°: 0,05 – 9,49; 0,01 – 13,28; c = 0,42							

У зависности од дужине радног стажа, наставници страних језика исказали су прилично слична мишљења о постављеном питању. Наиме, све три категорије наставника (од 1 до 10 год; од 11 до 30 год.; од 31 до 40 год.) највећи проценат 50,00% - најмлађи; 87,50% - средњи и 75,00% - најстарији наставници исказали су у другој категорији одговора (*недовољно усклађени*), потом у првој (*јесу усклађени*) 37,50% (најмлађи наставници); 12,50% (средњи наставници); и 25,00% (најстарији наставници), а само најмлађи наставници радног искуства од 1 до 10 год. 12,50% у трећој категорији одговора да садржаји општег образовања *нису усклађени* са развојним могућностима ученика. Добијени *хи-квадрат тест* 4,52 мањи је од граничне вредности $df\ 4^\circ$; на нивоу значајности 0,05 (5,99), што нам говори да *не постоји статистички значајна разлика* у мишљењима наставника страних језика различите дужине радног стажа, те се хипотеза о усклађености садржаја општег образовања са развојним могућностима ученика не потврђује, тј. одбацује се. Добијени *коэффициент контингенције* $C = 0,42$ указује на то да постоји *умерена корелација* између година стажа наставника страних језика и њиховог мишљења о томе да ли су садржаји општег образовања усклађени са развојним могућностима ученика.

ЗНАЧАЈ КОЈИ ОПШТЕ ОБРАЗОВАЊЕ ИМА ЗА САВРЕМЕНО ОБРАЗОВАЊЕ

а) Мишљења наставника страних језика о значају општег образовања за савремено образовање – у зависности од пола

Табела 13.

СТРАНИ ЈЕЗИЦИ							
ПОЛ	а) Велики значај		б) Мали значај		в) Нема значаја		Н
	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%	
а) МУШКИ	4	100.00	0	0.00	0	0.00	4
б) ЖЕНСКИ	13	81.25	3	18.75	0	0.00	16
УКУПНО:	17		3		0		20
<i>Хи квадрат: 2,08; $df\ 2^\circ$: 0,05 – 5,99; 0,01 – 9,21; $c = 0,30$</i>							

Наставници страних језика у зависности од пола мисле слично о значајности општег образовања за савремено образовање. Наставници мушког пола су веома усаглашени, са 100,00% исказали су своје мишљење у првој категорији одговора (*велики значај*), док су наставници женског пола са високим процентом 81,25% исказали своје мишљење у првој категорији одговора (*велики значај*), а преосталих 18,75% у другој (*мали значај*). Тестирање хипотезе помоћу *хи-квадрат* теста показало је да *не постоји статистички значајна разлика* у мишљењима наставника страних језика, јер је вредност *хи-квадрата* 2,08 мања од граничне вредности $df\ 2^\circ$; 0,05 (5,99).

Израчунати коефицијент контингенције $C = 0,30$ говори нам да постоји ниска корелација између пола наставника страних језика и њиховог мишљења о значају који опште образовање има за савремено образовање.

б) Мишљења наставника страних језика о значају општег образовања за савремено образовање—у зависности од стручне спреме

Табела 14.

СТРАНИ ЈЕЗИЦИ							
СТРУЧНА СПРЕМА	а) Велики значај		б) Мали значај		в) Нема значаја		Н
	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%	укупно
а) ВИША Ш.	5	83.33	1	16.67	0	0.00	6
б) ФАКУЛТЕТ	12	85.71	2	14.29	0	0.00	14
УКУПНО:	17		3		0		20
<i>Хи квадрат: 0,03; df 2°: 0,05 – 5,99; 0,01 – 9,21; c = 0,03</i>							

У зависности од степена стручне спреме наставници страних језика мисле веома слично о значају који опште образовање има за савремено образовање. И наставници више и високе стручне спреме са веома високим процентима 83,33% (виша спрема) и 85,71% (висока спрема) исказују своје мишљење у првој категорији одговора. Преосталим процентима 16,67% са вишом стручном спремом и 14,29% са високом стручном спремом исказују своје мишљење у другој категорији одговора да садржаји општег образовања имају мали значај за савремено образовање. Вредност израчунатог хи-квадрат теста 0,03 је знатно мања од граничне вредности df 2°; на нивоу значајности 0,05 (5,99), што значи да не постоји статистички значајна разлика у мишљењима наставника страних језика о датом питању. Израчунати коефицијент контингенције $C = 0,03$ говори нам да постоји незнатна корелација између стручне спреме наставника страних језика и њиховог мишљења о значају који опште образовање има за савремено образовање.

в) Мишљења наставника страних језика о значају општег образовања за савремено образовање—у зависности од година стажа

Табела 15.

СТРАНИ ЈЕЗИЦИ							
ГОДИНЕ СТАЖА	а) Велики значај		б) Мали значај		в) Нема значаја		Н
	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%	укупно
од 1 до 10 год.	8	100.00	0	0.00	0	0.00	8
од 11 до 30 год.	7	87.50	1	12.50	0	0.00	8
од 31 до 40 год.	2	50.00	2	50.00	0	0.00	4
УКУПНО:	17		3		0		20
<i>Хи квадрат: 7,69; df 4°: 0,05 – 9,49; 0,01 – 13,28; c = 0,52</i>							

Код наставника страних језика у зависности од година стажа срећемо мале разлике у мишљењима о томе да ли садржаји општег образовања имају значаја за савремено образовање. Тако, најмлађи наставници једногласно, са 100,00% износе своје мишљење у првој категорији одговора да садржаји општег образовања имају *велики значај* за савремено образовање, средња категорија наставника дели проценте на: 87,50% првој категорији одговора (*велики значај*) и 12,50% другој (*мали значај*). Најстарији наставници по 50,00% доделили су првој (*велики значај*) и другој категорији одговора да садржаји општег образовања имају *мали значај* за савремено образовање. Без обзира на ове мале разлике у процентима, вредност *хи-квадрата* 7,69 не прелази граничну вредност $df\ 4^{\circ}$; чији је ниво значајности у границама 0,05 (9,49), што значи да разлика у мишљењима наставника страних језика, у зависности од година стажа, *није статистички значајна* те се и ова хипотеза одбацује. Израчунати *коэффициент контингенције* $C=0,52$ указује на то да постоји *умерена корелација* између година стажа наставника страних језика и њиховог мишљења о значају којих опште образовање има за савремено образовање.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Значај општег образовања и васпитања је огроман. Довољно је рећи да општеобразовна знања данас постају водећа снага друштвено – економског и културног развоја сваке земље. Они покривају све сфере човековог живота и рада и утичу на задовољавање многобројних човекових потреба.

Резултати спроведеног истраживања показали су да *о заступљености садржаја општег образовања у наставним плановима и програмима*, наставници страних језика мисле доста слично у варијаблама пола и година стажа, а различито у варијабли стручне спреме. *О усклађености садржаја општег образовања са развојем науке и технике* наставници мисле слично у зависности од све три варијабле. О томе *да ли садржаји општег образовања имају утицаја на одабир професије*, наставници страних језика различито мисле у зависности од пола, а веома слично у зависности од стручне спреме и година стажа. *Усклађеност садржаја општег образовања са развојним могућностима ученика* је питање о коме наставници страних језика мисле слично у зависности од све три варијабле. О томе *да ли опште образовање има значаја за савремено образовање*, наставници страних језика, такође мисле слично у зависности од свих датих варијабли.

Литература

- Богдановић, С. (2000), Страни језик као општеобразовни наставни предмет, *Зборник радова бр.7*, Учитељски факултет, Врање.
- Божановић – Шарановић, Н., Наход, Милановић, С. (2002), Знање и наставни програм, *Зборник радова бр. 34*, Институт за педагошка истраживања, Београд.
- Вучић, Л. *Основне концепције наставних програма основне школе, Педагошка реформа школе*, Београд.
- Димитријевић, Н. (2004), *О раном учењу страних језика, Реформа образовања у Србији*, Синдикат образовања, науке и културе, Београд.
- Ђорђевић, Ј. (1984), Савремене тенденције у избору наставних садржаја, *Школски програми и савремене потребе у области образовања бр. 7*, Институт за педагошка истраживања, Београд.
- Institute for educational research (1996), *Towards a modern learner – centred curriculum*, Institute for educational research, Beograd.
- Јелавић, Ф. (1986), Школа и професионална оријентација ученика, *Педагогија и педагошки радници у реформи васпитања и образовања бр. 2*, Савез педагошких друштава Југославије, Марибор.
- Кнежевић, В. (1987), Савремено образовање и наставни планови и програми, *Зборник бр. 20*, Институт за педагошка истраживања, Београд.
- Макевић, С. (2000), Савремене тенденције у развоју наставних планова и програма за основну школу, *Образовање на размеђи векова, Педагогија бр. 3 и 4*, Савез педагошких друштава Југославије, Београд.
- Макевић, С. (2001), *Педагошко – дидактички принципи и критеријуми у изради наставних планова и програма*, Виша школа за образовање васпитача, Шабац.
- Мельник, Э. Л., Коронлнева, Л. А. (2003), *Интергрированное обучение в начальной школе, Модернизация общего образования*, Каро, Санкт – Петербург.
- Minic, V. (2013), Attitudes of teachers science of general education in Kosovo and Metohia, *Wjeis, Journal of educational and instructional studies in the world*, Volume 3, Issue 1, Turkey.
- Министарство просвете и спорта (2003), *Реформа образовања у Републици Србији, Школски програм – концепција, стратегија, имплементација*, Министарство просвете и спорта, Београд.
- Педагошки разговори (2003), Школа као фактор професионалне оријентације ученика, *Зборник радова 1*, Друштво педагога Србије, Бања Лука.
- Скаткин, Н. М. (1968), *Принципи и критеријуми за одређивање садржаја наставних програма*, Москва.

Vesna Minic, Ph.D.

Teacher Training Faculty in Prizren – Leposavic

ATTITUDE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS TO GENERAL EDUCATION OF ELEMENTARY SCHOOLS IN KOSOVO AND METOHIJA

Summary: *As we live in very turbulent times which affect daily our rhythm of life and work, knowledge of general character is necessary so that we could follow it and adapt to it successfully. General education is a passport for life which enables people to chose what to do, to take over responsibilities of creating shared future and continue their education. It is a special preparation for life and should be organized in a way to be available to all without any exceptions. New and different tasks are facing present general education in terms of young people preparation for their work in information technological not only changed but also unstable, unpredictable, uncertain and requiring and conditions.*

The conducted research in the schools of northern part of Kosovska Mitrovica (the research was also conducted in schools temporarily displaced from the southern part of the town and its surrounding) referred to the attitude of foreign language teachers on crucial issues of general education in elementary schools (existence of general education contents in the curriculum and syllabi, their accordance with the development of science and technics, influence on students` professional choice, accordance with developing possibilities of students and their significance for modern education. Results obtained and conclusions presented may give contribution to the modernization, popularization and quality of general elementary school level of education.

Key words: general education, elementary school, teachers, foreign languages, Kosovo and Metohija.

Мр Јелена Круљ Драшковић⁹

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

ЗНАЧАЈ КВАЛИТЕТНЕ КОМУНИКАЦИЈЕ ЗА УСПЕШНОСТ НАСТАВЕ

Анстракт: Поред потребе за ваздухом, водом, сном, храном, човеку као социјалном бићу од великог је значаја, такође комуницирање, јер баш кроз ову активност човек задовољава наведене потребе важне за његов опстанак. Комуникација као динамичан систем размене мисли је јединствен планетарни феномен који је будан 24.часа. Знамо да је суштина човековог живљења заснована на повезаности са другим људима, а повезаност зависи од комуникације која се успоставља на различите начине углавном, путем вербалне и невербалне комуникације. Када се комуницира значи да се живи и пуним правом може да се каже да контакт с другима представља човеков крвоток, од кога зависи крајни исход његовог биолошког, физичког, психолошког, социјалног развоја. Кроз комуникацију се одвија цео васпитно-образовни процес. Проблем одвијања ефикасне комуникације у настави је од великог значаја за њену савремену организацију.

Кључне рачи: комуникација, невербална комуникација, настава, васпитање, образовање

ПОЈАМ И ДЕФИНИЦИЈА КОМУНИКАЦИЈЕ

Комуникација је важна категорија постојања, јер се цео наш развојни пут помоћу ње одвија. Човек је биће које мисли, ствара и комуницира са другим људима и то су три особине које су га одвојиле од примата и осталих живих врста на планети. Комуникација повезује и спаја, јер је то процес социјализације. Сваки друштвени однос истовремено је и комуникациона интеракција. „Процес преношења или размене као што су идеје или схватања помоћу симбола, назива се комуникација. Обично се користи језик, мада то није обавезно, јер постоји и невербална комуникација.“ (Коковић, Д. 2005: 261.) Основни функционални садржај сваке друштвене заједнице условљен је

⁹ jelena.krulj-askovic@pr.ac.rs

социјалном интеракцијом њених чланова. Социјална интеракција представља процес који омогућава међуљудску комуникацију. Комуникација одржава карактер људских бића истовремено подразумевајући њихове циљеве и потребе за друштвеношћу као и друге специфичне циљеве који из друштва произилазе. У том смислу, човек комуникацијом саопштава другим лицима ставове, информације, идеје и сл.

Појам комуникација потиче од латинског глагола *communicare*, који значи учинити заједничким, односно, саопштити. Именица *communicatio* која је изведена из поменутог глагола означава заједницу, саобраћање и општење.

У лексикону педагошко-психолошких појмова и израза, аутора Радована Дамјановића пише: „Комуникација - појам у најопштијем виду означава размјену порука између двије или више особа. То је процес којим се преносе или примају информације, сигнали или поруке посредством симбола од једног до другог субјекта. Проблемима комуницирања међу људима бави се теорија информација која је врло значајна за кибернетику и психолингвистику“ (Дамјановић, Р.2005:102.). У савременом енглеском језику постоје и користи се глагол **to communicate** и именица **communication**. Глагол значи 'саопштити'. 'бити у вези', 'пренети', и модерним значењем упућује на активан однос према другом, тј. вербалну и - или невербалну комуникацију. Именица има три могућа значења као и глагол, међутим у бројивом облику значи и саопштење-поруку. Милан Вујаклија у свом лексикону страних речи и израза појам комуницирати одређује „комуницирати позаједничити, позаједничавати, учинити заједничким; саопштити, саопштавати, објавити, изнети, (или: износити) на јавности, бити у вези с ким, дописивати се, општити, у католичкој цркви, причестити се, причешћивати се.“ (Вујаклија, 2006: 234.).

Као размена порука између људи, комуникација подразумева двосмерни ток. Свако ко учествује у комуникацији има могућност да пошаље, упуту, размењује своју поруку. Ако двосмерност није обезбеђена, онда нема комуникацијских процеса, већ је она једносмерни процес информисања: обавештење, давање на знање, наређивање итд.

Антрополошка и етнографска дефиниција комуникације узима у обзир не само поруке, пошиљаоце и примаоце, већ и канале, кодове и сл. то су кључни елементи процеса комуницирања. Особа која жели пренети другима идеју, поруку, мисао или тражи информације је пошиљалац. Порука је видљива формулација идеје која се шаље примаоцу. Канал је носилац поруке, средство којим се порука преноси.

Велики број дефиниција указује не само на сложеност и свеобухватност феномена о коме је реч већ и на сложеност самог процеса општења и на неке особености савремених теорија комуникације. Једна од њих је да се односи преваходно на чињеницу да је и сама реч „комуникација“ вишезначна и да има различите употребе у свакодневном говору.

ОБЛИЦИ КОМУНИКАЦИОНЕ ПРАКСЕ

Класификација различитих облика комуницирања обавља се на основу критеријума који проистичу из елемената комуникационог чина или комуникационе ситуације. Ми ћемо навести неке од тих облика тј. видова комуникације. У односу према категорији квантитета, односно, повезивања могуће је разликовати четири категорије комуникације:

интраперсонална, интерперсонална, групна и масовна комуникација.

Интраперсонална комуникација је комуникација коју субјекат обавља са самом собом.(размишљање, писање дневника и сл) Она може бити вербална и невербална, уједно је и најпознатији облик комуникације.

Интерперсонална комуникација је комуникација између најмање две особе.

Групна комуникација је облик општења који се одвија или у оквиру једне групе или између две или више група. Групе могу бити мале или велике.

Масовна комуникација је онај модел општења у којем учествује огроман број учесника. Она је омогућена посредовањем медија масовног комуницирања.

Као што смо већ нагласили суштина човековог живљења је заснована на повезаност са другим људима, а управо та повезаност зависи од комуникације која се успоставља преко различитих видова комуникациских облик, а неке од њих смо и навели. Вербална и невербална комуникација су најпознатији облици комуникационе праксе и у суштини су неодвојиви, а њихово одвајање се врши ради научног проучавања и углавном због поједностављене примене у пракси.

У комуникацији учествује цело наше биће. Оно што желимо саопштити чинимо вербално и невербално. Вербално саопштавање се изражава речима, односно говор, а невербално гестовима, мимиком, модулацијама у гласу, ставом тела и изразом очију.

Вербална комуникација – говор је човеков, па можемо рећи, привилегован дар. Значење говора детерминисано је кодом једног језика, његовом синтаксом и граматиком. Вербална комуникација као највиши вид културне артикулације човека у његовој међусобној интеракцији са другима, подразумева културу говорења засновану на поштовању образаца понашања и људских уобличених правила. „Говор је у директној функцији одређене

културе. То је брза, непосредна и флексибилна форма комуникације која не зависи ни од каквих технолошких помагала. Сви људи користе неки себи својствен језик, што је њихова заједничка одлика. Али, сви људи не користе исти језик и по томе се и разликују и у општем и у индивидуалном смислу. Боја гласа, јачина и ритам говора, у мањој су мери под утицајем свесне контроле, него сам садржај говора.“(Томић, З. 2004: 48.). Вербално комуницирање је веома присно и непосредно, јер се остварује у чулима контролисаном простору. Уз вербалне симболе и речи, комуникација постаје знатно садржајнија, поткрепљена различитим (начинима) знаковима **невербалне комуникације**. Невербална комуникација (NVC), односно, перманентно примање и емитовање знакова гестовима, мимиком или покретима тела, одвија се увек када смо у контакту са другом особом. Мимикама, покретима руку, осмесима испољавамо понашање који други разумеју, затим невербалне знакове чини и начин одевања, украшавање, ход и сл. – говором тела често можемо саопштити више него речима. Кроз невербалну комуникацију размењују се и поруке о емоционалном стању учесника у комуникацији, о њиховим намерама, а то је веома тешко постићи вербалном комуникацијом. Без коришћења невербалних знакова комуникациона интеракција би била много сиромашнија. Ефикасност невербалне комуникације зависи од начина примене и дозирања. Може се ометати вербална комуникација уколико се претера са гестакулацијом.

Увек је непосредна комуникациона, интеракција међу особама у суштини комбинација вербалне и невербалне комуникације. Комуникација и интеракција су појмови који се преплићу, нема интеракције без неког вида комуникације и обрнуто, комуникација као преношење порука не може да се одвија без неког вида комуникације.

Можемо закључити да је комуникација процес остваривања веза међу људима, затим да је она активност, јер и кад „пасивно“ чита неку књигу, слуша неку другу особу, људско биће је активно. Такође, људско биће учи како да комуницира у циљу задовољења својих потреба, те можемо рећи да се комуницирање и учи.

НЕНАСИЛНА КОМУНИКАЦИЈА

Последњих деценија, често се сусрећемо са појмом ненасилна комуникација. Недовољно добро остварена комуникација проузрукује конфликте између људи тако да је утврђивање принципа квалитетне комуникације од великог значаја.

Комуникација, ако није довољно квалитетна и успешна, може довести до различитих реаговања - конфликта. Учесници у комуникацију уносе предходна искуства, очекивања, личне особине, тренутно стање и још мноштво карактеристика које чине основу индивидуалности.

Од велике је важности за правилно одрастање младих омогућити планско и систематско развијање потенцијала¹⁰ (које деца већ поседују) и у осмишљеном процесу поучавања формирати способности за квалитетно комуницирање.

Већ смо нагласили да комуникација превасходно означава учешће најмање две особе, "насилна" комуникација се објашњава као процес у којем пошиљалац поруке не води рачуна о примаоцу поруке, нити има свест о потреби за адекватном комуникацијом као основном социјалне интеракције чији циљ јесте социјални утицај. Дакле, људи веома често нису свесни о сопственој потреби, а покретач комуникације и јесу основне, базичне потребе, те тако мало воде рачуна о другој особи која такође, у комуникацију уноси своје потребе. Из свега поменутог долази се до конфликта али и „насилне“ комуникације, јер су они управо исход неуспешне или недовољно добро остварене комуникације.

Ненасилна комуникација подразумева да не оцењујемо поступке и исказе других, него да се пре свега посветимо оном што осећамо и да изложимо наше жеље или потребе.

Ненасилна комуникација подразумева став да смо ми, као и друга страна одговорни за своје поступке. Уколико се с неким или нечим не сложимо, ми то мирно и јасно изложимо-избегавамо конфликт.

У формирању вештина за ненасилно комуницирање неопходно је превенствено радити на себи, тј. анализирати и отклонити властите стереотипе и предрасуде. (О предрасудама и њиховој природи, настанку и функционалности много се говори у оквирима социјалне психологије).

Ненасилна комуникација не значи одустајање својих потреба и ставова, већ заузимање за њих на неагресиван начин.

КОМУНИКАЦИЈА У ФУНКЦИЈИ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Све значајнији задатак школе је повећање њене специфичне тежине која јој је неопходна за могућност квалитетног задовољења све развијенијих образовних потреба човека и друштва. „Школа као носећа институција у вапитно – образовној делатности изложена је великим притисцима споља и изнутра да се мења у складу са променама у друштву и у образовању. Унапређивање комуникације унутар ње и у њеном односу са другима један је од све значајнијих услова за повећање њене специфичне тежине која јој је неопходна за развојни одговор изазовима пред којима се налази.“ (Неделковић: 2010, 323).

¹⁰ Н.Чомски, знаменити амерички лингвиста тврди да се дете рађа са "механизмом за стицање језика", и да са таквим механизмом нису обдарени "остали сисари". (Маргарет Доналсон, 1973.). А Тони Бузан, један од актуелних истраживача стваралачких потенцијала детињства, уверени да дете од четири године има способности, духовне потенцијале, да научи неколико језика, а с'обзиром на окружење често остане на једном, и не увек са најсолиднијим знањем тог, матерњег језика.

Кроз комуникацију се одвија цео васпитно - образовни процес. Комуникација је кључ квалитетног васпитања и образовања, темељ успешне наставе и свих међусобних односа. Она је основ за међусобне односе, па тако и за односе у васпитању и настави, у породици и школи. Целокупна васпитна делатност почива на комуникацији, она је практично основни инструмент васпитања и образовања, разговор између учитеља и ученика, између учитеља међусобно, између учитеља и родитеља а и ученика међусобно. Успешност наставе се и огледа у томе какав је ниво и квалитет комуникације. Зато је једна од приоритетних обавеза учитеља и наставника да она буде на завидном нивоу. „Непосредни циљ васпитно – образовног рада у школи је ефикасна комуникација. Деца у школу доносе комуникацијске способности као потенцијале. Уколико се на њих, плански и систематски делује претварају се у жив комуникацијски процес кроз који се одвија одрастање (интелектуално, емоционално и социјално).“ (Јовановић, Николић, 2008:71.). У литератури се говорило о многим аспектима, односима између наставника и ученика, то се може наћи и у ранијим истраживачким радовима који одређују учитеље као лидере, као особе које утичу на учесталост и облике интеракције у обликовању квалитета односа учитељ (наставник) – ученик.

Када је реч о начину успостављања интеракције са ученицима, можемо говорити о две стране утицаја. С једне стране, то је утицај стила понашања наставника на квалитет комуникације у одељењу, а с друге стране су особине личности ученика што је уско повезано са степеном учесталости мера подстицања. У идентификовању стилова понашања наставника уочено је да се наставници, пре свега, разликују у погледу оних облика комуникације који се односе на мотивацију и контролу понашања ученика.

Комуникација учитељ – ученик, било да се остварује вербалним или писаним путем осликава односе у наставном процесу и може помоћи да се побољшају интерперсонални односи. Свака изговорена или написана реч је покретач унутрашњих асоцијативних процеса код ученика. Ситуације у којима се одвија комуникација у школи, односно сегменти који је чине (правила понашања, начин опхођења, структура и изглед простора, планирање и избор активности и слично) су подложни променама, посебно када желимо да их прилагодимо потребама деце, њиховим интересовањима, могућностима, и да их усагласимо са наставним програмом. Управо у тој могућности утицаја на комуникацију у настави, и у потреби њеног мењања лежи и велика шанса педагога и наставника да организују повољну и стимулативну комуникацију која ће омогућити свим актерима васпитно-образовног процеса да заузимају активну улогу и стваралачки учествују у његовом креирању. Комуникација између наставника (учитеља) и ученика би тебала да буде стимулативна и да се радна клима заснива на узајамном

поверењу и поштовању, да се пажљиво слуша саговорник и да постоји уважавање и разумевање потреба, интереса, страхова и личности ученика.

Савремена настава захтева да ученици сами трагају за одговорима на основу сопственог посматрања, анализа, закључивања..., а добар (наставник) учитељ постављањем питања укључује ученике у активно учествовање у разговору. Одговорност компетенције и улог наставника- учитеља за избор одговарајуће комуникације, примерене наставној ситуацији и саставу ученика, а која би дала боље и ефикасније резултате у реализацији савременог процеса образовања такви су да се не може прихватити луксуз импровизовања тако важних њихових обавеза.

Мишљења смо, да многи проблеми у породици па и у школи настају због недостатка адекватне и успешне комуникације, због погрешног запажања осећаја и неадекватног реаговања на њих. Због тога је од великог значаја то да комуникација између наставника (учитеља) и родитеља буде добра. Комуницирајући с породицом наставници могу помоћи родитељима пре свега у томе да буду бољи и успешнији родитељи у одгајању своје деце.

ЗАКЉУЧАК

Најјаснији начин одвајања људи од животиња је могућност и специфичност њихове комуникације. Људи комуницирају богатством језика, симбила, покрета лица и тела, а говор представља најјасније обележје нашег идентитета, заједнице којој припадамо, културе коју смо усвојили. Можемо рећи за комуникацију да је мултидисциплинаран појам, који означава саопштење тј. ток и процес саопштавања.

Проблем одвијања ефикасне комуникације је од есецијалног значаја за наставу и њену савремену организацију. Сматрамо да ниво и квалитет комуникација у организацији савремене наставе треба да буде препознатљив у свим сегментима образовања. То би значило, да је потребно активније се односити према овом питању како би се све више ослобађали оних који опстају на тешкоћама и неуспесима ученика. За такав приступ треба обезбедити и одговарајући ниво подршке у конкретним срединама, јер оне имају увек високе захтеве према школи.

Литература

- Божовић, Р. (2006): *Лексикон културологије*, Агенција „Матић“, Београд.
Вујаклија, М. (2006): *Лексикон страних речи и израза*, Просвета, Београд.
Гвоић, Љ., Ракас, С. (2009): *Социологија*, Мегатренд универзитет, Београд.
Гудовић, З. (2006): *Увод у социологију-општи појмови и проблеми*, Стандард 2, Београд.

- Дамјановић, Р. (2005): *Лексикон педагошко-психолошких појмова и израза*, Завод за уџбенике и наставна средства, Подгорица.
- Јовановић, Б., Николић, Р., (2006): *Практикум за школску и породичну педагогију*, Учитељски факултет, Јагодина.
- Коковић, Д. (2005): *Пукотине културе*, Прометеј, Нови Сад.
- Комуникације, медији, култура*, Годишњак факултета за културу и медије, Мегатрент универзитет, Београд.
- Круљ, С. Р., Качапор, С., Кулић, Р. (2003): *Педагогија*, Свет књиге, Београд.
- Неделковић, М. (2010): *Друштвено у променама и образовању*, Едука, Београд.
- Томић, З. (2004): *Комуникација и јавност*, Чигоја, Београд.

Jelena Krulj Draskovic, MA

Teacher Training Faculty in Prizren – Leposavic

IMPORTANCE OF QUALITY COMMUNICATION FOR SUCCESSFUL TEACHING

Summary: *Apart from a need for air, water, sleep, food a man as a social being has a need for communication, as through this activity all the afore mentioned needs for his survival are satisfied. Communication as a dynamic system of thought exchange is a unique planetary phenomenon which is 24 hours awake. It is known that the essence of man's existence is based on connection with other people, and connection depends on communication established in various ways mainly, by verbal and non-verbal communication. When one communicates it means he lives and it can be rightly said that contacting the others is like human blood system, the final result of his biological, physical, psychological and social development depends on. The whole process of education is realized through communication. The problem efficient communication in teaching is of great importance for its modern organization.*

Key words: communication, non-verbal communication, teaching, education.

Проф. др Александар Милојевић¹¹

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

Мр Емилија Марковић¹²

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

СОЦИЈАЛНА ЗРЕЛОСТ УЧЕНИКА МЛАЂЕГ ОСНОВНО ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Апстракт: Социјална зрелост детета је један од неопходних услова за полазак детета у школу, али и за његову ефикасност у учењу. Од ње зависи како ће дете бити прихваћено од других наставника, те, како ће се адаптирати на новонастале животне услове. Све ово има дугорочних последица на развој дететове личности. Стога смо сматрали важним испитивање утицаја наких фактора попут пола, узраста детета, структуре породице, њеног економског статуса итд. на социјализованост детета која представља степен његове социјалне зрелости. Социјална зрелост је мерена преко индикатора успеха у школи, учесталости дететових комуникација и нивоа агресивности. Резултати показују утицај узраста детета, степена образовања родитеља, економског статуса породице, броја деце у породици и боравка у вртићу на предшколском узрасту на степен социјализованости ученика.

Кључне речи: социјална зрелост, социјабилност, вршњаци

УВОД

Да би дете могло да крене у школу, и да би могло да постиже задовољавајуће резултате у њој, потребно је испуњавање неколико предуслова. Осим физичке, интелектуалне и емоционалне зрелости, будући ученик треба да испуњава и захтеве социјалне зрелости. Сам полазак у школу представља прекретницу у животу детета, намеће му нове услове живота, ново окружење и захтеве, тако да све ово захтева адаптацију детета. Та адаптација биће олакшана постизањем како емоционалне, тако и социјалне зрелости.

Поласком у школу дете шири број својих комуникација, а школа и вршњаци постају доминантни агенс социјализације. Из превасходно

¹¹ toplola948@gmail.com

¹² emamma@live.com

родитељског окружења, улази се у средину у којој вршњачке норме добијају посебан значај, и у којој дете настоји да про нађе своје место. Како би било прихваћено, што је важан услов за даљи адекватан психички развој, дете треба поседовати одређен степен социјалне зрелости који ће му омогућити уклапање у новонастале услове.

ТЕОРИЈСКИ КОНТЕКСТ

Тадић (Тадић, 1989: 97-98) наводи три задатка који се постављају пред дете поласком у школу. У школи дете успоставља односе са учитељем на које преноси своја позитивна или негативна искуства са родитељима; успоставља односе са дуговима који му доносе нова искуства и намећу правила игре и понашања, а од прилагођености детета групи увелико зависи и његова прилагођеност школи; прихватање нових обавеза, распореда, дисциплине, такмичарских захтева, правила школског понашања итд. Каменов (Каменов: Бањац, Николић, 2011: 181) као неопходне услове за полазак детета у школу наводи активну тежњу детета да крене у школу, тежњу да промени начин живота, одређену свесност у понашању, умешност усмеравања активности у складу са захтевима за учењем које постављају одрасли, способност да самостално примењује неке норме и правила, свесну тежњу за пријатељским комуникацијама са околином итд. Нека истраживања (Ladd, 1990: Rice, 2001:258) показују да се поласком у школу круг другарстава шири, и да што је дете старије, то ће му више значити пријатељства.

Социјална зрелост се дефинише углавном у два правца, као понашање које је сагласно годинама индивидуе и као понашање које је прилагођено стандардима и очекивањима одраслих (Shah, Sharma, 2012: 69). Реј (Raj, 1996) дефинише социјалну зрелост као степен социјалних вештина и социјалне свесности које индивидуа постиже, а у односу на норме које важе у одређеној старосној групи. Ова дефиниција, дакле, прави дистинкцију између различитих узрасних група, истичући да је и појам зрелости развојна категорија. Када говоримо о млађем основношколском узрасту, онда су у питању индивидуе које још увек немају развијену слику о себи (Стојаковић, 2005:120), немају јасно развијене карактерне црте, немају јасна интересовања и тек развијају своју личност (Фурлан, 1985: 96). Како ће се развој даље одвијати увелико зависи од даљих искустава прихваћености или одбачености од стране школских другова, а ово, најзад, зависи од социјалне зрелости ученика. Прихваћена деца своју енергију усмеравају на групне активности, активно учествују у социјалним збивањима, пријатељски су расположени и прихватају друге, добри су ђаци и популарни код наставника, док одбачену децу карактерише повећана агресивност, импулсивност, емоционална повредљивост, имају непријатељски став, мању осетљивост за друге итд. (Rice, 2001: 259-260).

МЕТОД

Управо из ових разлога истраживање је конципирано тако да са једне стране процењујемо независне варијабле, а са друге стране степен социјализованости детета као независну варијаблу, али мерену кроз три подскеле: прва подскала мери успех у учењу, друга социјабилност детета кроз број његових другова, учесталост контаката итд, док трећа подскала мери агресивност детета, при чему снижена агресивност указује на већи степен социјализованости. Овде полазимо од тога да управо ове мере представљају значајне индикаторе нивоа социјалне зрелости ученика. Истраживање је спроведено на узорку од 99 ученика од првог до четвртог разреда основне школе.

Хипотезе истраживања су се односиле на претпоставке о постојању повезаности између варијабли- пола ученика, разред акоји похађа, структуре породице, њеног економског статуса, нивоа образовања родитеља, броја деце у породици, реда рођења и боравка у вртићу пре поласка у школу и степена социјализованости ученика који представља ниво социјалне зрелости.

Резултати овог истраживања показују постојање неких корелација између испитиваних варијабли, као и постојање извесних значајних разлика између категорија независних варијабли, а у односу на зависне. Пирсонов коефицијент корелације нам је дао следеће резултате:

Табела 1. Пирсонов коефицијент корелације између независних и зависних варијабли

N=99		УСПЕХ	ДРУЖЕЊЕ	АГРЕСИВНОСТ
ПОЛ	Pearson Correlation	.175	.009	.084
	Sig. (2-tailed)	.084	.933	.407
РАЗРЕД	Pearson Correlation	.217	-.136	-.192
	Sig. (2-tailed)	.031*	.178	.057
ОБРАЗОВАЊЕ ОЦА	Pearson	.373	.150	-.020
	Sig. (2-tailed)	.000	.139	.845
ОБРАЗОВАЊЕ МАЈКЕ	Pearson Correlation	.392	.338	.017
	Sig. (2-tailed)	.000**	.001**	.870
СТРУКТУРА ПОРОДИЦЕ	Pearson Correlation	-.150	-.038	-.139
	Sig. (2-tailed)	.139	.706	.170
ЗАПОСЛЕНОСТ РОДИТЕЉА	Pearson Correlation	-.323	-.399	-.077
	Sig. (2-tailed)	.001**	.000**	.447
БРОЈ ДЕЦЕ	Pearson Correlation	-.316	-.222	-.105
	Sig. (2-tailed)	.001**	.027*	.303
РЕД РОЂЕЊА	Pearson Correlation	-.246	-.078	-.003
	Sig. (2-tailed)	.014*	.443	.975
ВРТИЋ	Pearson Correlation	-.328	-.269	-.176
	Sig. (2-tailed)	.001**	.007**	.082
УСПЕХ	Pearson Correlation	1.000	.414	.096
	Sig. (2-tailed)	.	.000**	.344
ДРУЖЕЊЕ	Pearson Correlation	.414	1.000	.357
	Sig. (2-tailed)	.000**	.	.000**
АГРЕСИВНОСТ	Pearson Correlation	.096	.357	1.000
	Sig. (2-tailed)	.344	.000**	.

Из **Табеле 1.** можемо видети да су добијене следеће корелације: разред који дете похађа је статистички значајно на нивоу .05, је повезан са успехом у школи; образовање оца, као и образовање мајке показује потпуну статистичку значајност (.00) са успехом у школи, а образовање мајке се показује значајним на нивоу .01 за социјабилност детета мерену кроз број и учесталост његових социјалних контаката; запосленост родитеља утиче статистички значајно на нивоу .01 како на успех детета, тако и на његову социјабилност; број деце у породици утиче значајно на нивоу .01 када је у питању успех у учењу, као и значајно на нивоу .05 на социјабилност ученика; ред рођења детета утиче значајно на нивоу .01 на успех у учењу; боравак у вртићу пре школе утиче значајно на нивоу .01 како на успех у учењу, тако и на социјабилност ученика. Повезивање самих зависних варијабли између себе показује да: успех у учењу има потпуну значајност (.00) за социјабилност детета; социјабилност детета потпуно утиче на успех у учењу и степен агресивности; агресивност утиче значајно на нивоу .01 на социјабилност ученика. Све добијене корелације су позитивне. Ово значи да са растом успеха у школи расте и социјабилност, тј. учесталост дружења детета са другом децом, њихово неформално међусобно посећивање, бројност другова и сл. Са растом социјализованости мереном кроз агресивност детета расте и његова социјабилност у смислу наведеног опсега комуникација. Такође, ниска агресивност позитивно утиче на процену учитеља као доброг, пре него као строгог.

Значајност разлика аритметичких средина и F тест нам дају следеће резултате:

Табела 2. Значајност разлика АС у односу на образовање оца и успех у учењу

Dependent Variable: УСПЕХ

ОБРАЗОВАЊЕ ОЦА	Mean	Std. Deviation	N
основна	6.00	2.35	13
средња	7.17	1.28	53
виша	7.46	1.56	13
висока	8.20	1.36	20
Total	7.26	1.61	99

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: УСПЕХ

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ОБРАЗОВАЊЕ ОЦА	39.269	3	13.090	5.760	.001**

Из **Табеле 2.** се може видети да степен образовања оца утиче на успех детета у школи. Аритметичке средине нам показују да што је већи ниво очевог образовања, то је и бољи успех детета. Добијена разлика је значајна на нивоу .01.

Табела 3. Значајност разлика АС у односу на образовање мајке и успех у учењу
Dependent Variable: УСПЕХ

ОБРАЗОВАЊЕ МАЈКЕ	Mean	Std. Deviation	N
основан	5.88	2.03	16
средња	7.29	1.33	55
виша	7.88	1.17	17
висока	8.18	1.72	11
Total	7.26	1.61	99

Tests of Between-Subjects Effects
Dependent Variable: USPEN

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ОБРАЗОВАЊЕ МАЈКЕ	46.675	3	15.558	7.089	.000**

Вредности F теста, значајне на нивоу .00 нам говоре да и образовање мајке има потпуног утицаја на успех детета у школи. Оба изнета резултата, о степену образовања оба родитеља и његовом утицају на успех могу се протумачити још породичним васпитним утицајима и усађивању вредности школовања и школског успеха. Осим овога, родитељи вишег образовања обично више могу и помоћи деци у учењу. Такође, деца у оваквим породицама имају за моделе за идентификацију родитеље који су такође били успешни ђаци, те и ово може утицати на њихов успех.

Табела 4. Значајност разлика АС у односу на запослење родитеља и успех у учењу

Dependent Variable: УСПЕХ

ЗАПОСЛЕНОСТ РОДИТЕЉА	Mean	Std. Deviation	N
оба родитеља	7.65	1.36	48
један родитељ	7.43	1.40	28
ниједан родитељ	6.26	1.96	23
Total	7.26	1.61	99

Tests of Between-Subjects Effects
Dependent Variable: УСПЕХ

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ЗАПОСЛЕНОСТ РОДИТЕЉА	30.901	2	15.450	6.614	.002**

Из **Табеле 4.** можемо видети да постоји разлика значајна на нивоу .01 у успеху ученика из породица у којима раде оба родитеља, један родитељ или нико. Ово нам говори о утицају економске ситуације из које ученик долази на његов успех. Аритметичке средине нам говоре да што је боља

економска ситуација, бољи је и успех детета. Ово може бити резултат тога што су ситуиранији родитељи и под мањим утицајем стреса, те могу посветити више пажње учењу детета.

Табела 5. Значајност разлика АС у односу на број деце у породици и успех у учењу

Dependent Variable: УСПЕХ

БРОЈ ДЕЦЕ	Mean	Std. Deviation	N
једно дете	7.68	1.45	19
два детета	7.55	1.40	60
троје деце	5.89	1.75	18
четири и више деце	7.00	2.83	2
Total	7.26	1.61	99

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: УСПЕХ

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
БРОЈ ДЕЦЕ	42.439	3	14.146	6.317	.001**

Табела 5. нам показује да се деца из породица са различитим бројем деце значајно на нивоу.01 разликују у успеху у школи. Значајно бољи успех показују деца из породица у којима постоји једно или двоје деце у односу на породице са троје деце. У категорији породица са четири и више деце поново расте успех, али ово је вероватно последица мањкавости узорка, обзиром да је оваквих свега пар укључено у узорак. Мањи број деце повлачи и бољу економску ситуацију, а и већу посвећеност родитеља у смислу проведеног времена и рада са децом, те овај налаз може бити последица тога.

Табела 6. Значајност разлика АС у односу на боравак у вртићу и успех у учењу

Dependent Variable: УСПЕХ

ВРТИЋ	Mean	Std. Deviation	N
ишао у вртић	7.49	1.43	83
није ишао у вртић	6.06	2.02	16
Total	7.26	1.61	99

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: УСПЕХ

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ВРТИЋ	27.487	1	27.487	11.710	.001**

Из **Табеле 6.** можемо видети да ученици који су пре школе ишли у вртић показују бољи успех у школи. Ово се може повезати са тиме да је успех у учењу овде третиран као мера социјализованости, те и боравак са вршњацима доприноси и бољој социјализацији, а из заједничких искустава и

рада васпитача већ су стечена и нека знања која могу резултирати оваквим подацима.

Табела 7. Значајност разлика АС у односу на разред који ученик похађа и социјабилност ученика

Dependent Variable: ДРУЖЕЊЕ

РАЗРЕД	Mean	Std. Deviation	N
први разред	11.33	1.59	27
други разред	9.96	1.93	26
трећи разред	10.46	1.32	24
четврти разред	10.55	1.57	22
Total	10.59	1.68	99

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: ДРУЖЕЊЕ

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
РАЗРЕД	25.646	3	8.549	3.244	.025*

Подаци из **Табеле 7.** нам говоре да постоји значајна разлика на нивоу .05 између разреда коме ученик припада и његове социјализованости мерене кроз број другова које има, учесталост комуникација, међусобно посећивање и сл. Аритметичке средине нам говоре да највише комуникација имају ученици првог разреда, а мање у осталим разредима. Ово може бити последица тога што се ученици у првом разреду тек упознају и тек формирају контакте, док се у каснијим разредима већ јавља селекција, односно бира се одређени број стабилнијих пријатељских веза, те број другова, учесталост дружења итд. опадају.

Табела 8. Значајност разлика АС у односу на степен образовања мајке и социјабилност ученика

Dependent Variable: ДРУЖЕЊЕ

ОБРАЗОВАЊЕ МАЈКЕ	Mean	Std. Deviation	N
основна	9.19	2.20	16
средња	10.75	1.51	55
виша	10.71	1.31	17
висока	11.64	.92	11
Total	10.59	1.68	99

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: ДРУЖЕЊЕ

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ОБРАЗОВАЊЕ МАЈКЕ	45.071	3	15.024	6.180	.001**

Подаци изнети у **Табели 8.** показују да постоји разлика, значајна на нивоу .01 у социјабилности ученика између категорија ученика чије су мајке са различитим степеном образовања, и то у правцу да су деца мајки са

високом школском спремом значајно социјабилнија од друге деце, док су деца чије мајке имају основну школу најмање социјабилна. Међутим, није пронађена значајна разлика у социјабилности детета у односу на степен очевог образовања. Ово би могло указивати на већи васпитни утицај мајке у нашој средини. Такође, могуће је да мајке вишег образовања и саме имају више социјалних контаката, те се то одражава и на децу.

Табела 9. Значајност разлика АС у односу на запосленост родитеља и социјабилност ученика

Dependent Variable: ДРУЖЕЊЕ

ЗАПОСЛЕНОСТ РОДИТЕЉА	Mean	Std. Deviation	N
оба родитеља	11.10	1.31	48
један родитељ	10.71	1.44	28
ниједан родитељ	9.35	2.04	23
Total	10.59	1.68	99

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: ДРУЖЕЊЕ

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ЗАПОСЛЕНОСТ РОДИТЕЉА	48.609	2	24.305	10.260	.000**

Табела 9. нам показује да постоји разлика значајна на нивоу .01 у социјабилности ученика у односу на радни статус његових родитеља. При том су најсоцијабилнији ученици који потичу из породица у којима раде оба родитеља, а најмање они којима нико од родитеља нема посао. Ово указује на то да економски статус утиче на број социјалних комуникација детета. Можда оваква деца имају мање могућности за неке заједничке активности, не могу да учествују у свему и да прате другу децу у неким моделима понашања, те им то сужава обим дружења.

Табела 10. Значајност разлика АС у односу на број деце у породици и социјабилност ученика

Dependent Variable: ДРУЖЕЊЕ

БРОЈ ДЕЦЕ	Mean	Std. Deviation	N
једно дете	10.79	1.44	19
два детета	10.87	1.53	60
троје деце	9.44	2.04	18
четири и више деце	10.50	.71	2
Total	10.59	1.68	99

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: ДРУЖЕЊЕ

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
БРОЈ ДЕЦЕ	28.985	3	9.662	3.715	.014*

Подаци приказани у табели 10 показују разлику значајну на нивоу .01 у погледу социјабилности између ученика који долазе из породица са различитим бројем деце. Више дружења и социјабилности показују ученици из породица са једним или двоје деце у односу на породице са троје њих. Већ је речено да је узорак обухватио само два случаја породица са четворо или више деце, те се овај податак не може сматрати валидним. Објашњење за добијене резултате може бити да деца из мањих породица имају више потребе за дружењем са другом децом, док су у бројнијим породицама увелико ослоњени једни на друге.

Табела 11. Значајност разлика АС у односу на боравак у вртићу пре школе и социјабилност ученика

Dependent Variable: ДРУЖЕЊЕ

ВРТИЋ	Mean	Std. Deviation	N
ишао у вртић	10.78	1.51	83
није ишао у вртић	9.56	2.13	16
Total	10.59	1.68	99

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: ДРУЖЕЊЕ

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ВРТИЋ	19.986	1	19.986	7.572	.007**

Подаци **Табеле 11.** показују да постоји значајна разлика на нивоу .01 у социјабилности детета између деце која су ишла, односно нису ишла у вртић пре школе. Она која су боравила у вртићу су социјабилнија од деце која то нису, што је логична последица утицаја вршњака као агенса социјализације и извесне зрелости која се стиче уз њих, а потребна је да би дете било прихваћено од других.

Табела 12. Значајност разлика АС у односу на разред који ученик похађа и социјализованост мерену кроз степен агресивности ученика

Dependent Variable: НЕАГРЕСИВАН

РАЗРЕД	Mean	Std. Deviation	N
први разред	5.41	1.08	27
други разред	4.35	1.47	26
трећи разред	4.83	1.24	24
четврти разред	4.50	1.41	22
Total	4.79	1.35	99

Tests of Between-Subjects Effects
Dependent Variable: НЕАГРЕСИВАН

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
РАЗРЕД	17.309	3	5.770	3.399	.021

Из **Табеле 12.** закључујемо о постојању значајне разлике на нивоу .05 између ученика различитих разреда и њихове социјализованости у смислу нивоа агресивности. Подразумева се да већа социјализованост претпоставља нижу агресивност. Разлике показују да су значајно најнеагресивнији ученици првог разреда у односу на остале. Ово може бити последица недовољног искуства и највеће наивности најмлађих ученика. У каснијим разредима, када се више формирају групе деце која се између себе друже, агресивност према другима може порасти у извесној мери ради унутаргрупног величања.

ЗАКЉУЧАК

Истраживање које смо спровели за потребе овог рада тичало се социјалне зрелости ученика од првог до четвртог разреда основне школе, као и неких фактора који би могли утицати на ову зрелост. Као независне варијабле које се тичу поменутих фактора изабрали смо пол ученика, разред који похађа, структуру породице, њен економски статус, ниво образовања родитеља, број деце у породици, ред рођења и боравак у вртићу пре поласка у школу. Зависна варијабла била је ниво социјалне зрелости детета који је мерен преко три независне подске, а које су се односиле на успех ученика у школи; његову социјабилност манифестивану у броју социјални контаката, броју другова, међусобном посећивању, ширењу другарстава у односу на ранију годину; и ниво агресивности, третиран у правцу да снижена агресивност подразумева већу социјализованост ученика.

Добијени резултати су поврдили неке постављене хипотезе, док су неке одбачене. Прва хипотеза о повезаности пола и социјалне зрелости ученика је одбачена. Претпоставка од које смо пошли тичала се тога да девојчице брже сазревају, али ово је ипак превасходно карактеристично за период пубертета који ће уследити тек по завршетку прва четири разреда основне школе. Друга хипотеза је претпоставила да су деца из старијих разреда социјално зрелија. Оно што смо добили јесте да постоје значајне разлике по разредима у односу на подске социјалне зрелости које су мериле социјабилност и ниво агресивности. Али наши резултати показују да су најсоцијабилнији и најнеагресивнији ученици из првог разреда, у другом разреду социјабилност је нешто мања, а агресивност расте, док у трећем и четвртном разреду поново расте социјабилност и неагресивно понашање. Већ је речено да пад социјабилности може бити последица селекције која се врши после дифузних комуникација у првом разреду. Такође је могуће да после извесног периода

стабилизације другарстава у другом разреду, број пријатеља почиње поново да се шири у каснијим разредима (Taylor et al, 2001). Овиме је наша друга хипотеза делимично потврђена. Трећа хипотеза се односила на претпоставку да степен образовања родитеља утиче на социјалну зрелост детета. Ова хипотеза је већином потврђена резултатима који показују високу значајност образовања оба родитеља за успех детета у школи, као и образовања мајке за ниво социјабилности детета, као показатеље нивоа социјализованости. Четврта хипотеза о повезаности структуре породице у смислу присуства једног, два родитеља или старатеља, са социјалном зрелошћу ученика је одбачена. Овде, међутим треба напоменути да велику већину узорка чине деца из потпуних породица, што може утицати на добијене резултате, јер претпоставке говоре о утицају удаљавања од једног или оба родитеља у смислу повлачења или појачане агресивности деце (Тадић, 1989: 77). Даље, резултати нам показују да економски статус породице утиче како на успех, тако и на социјабилност ученика, што у већини потврђује нашу пету хипотезу. Такође, број деце у породици има утицаја како на социјабилност, тако и на успех ученика у школи, чиме је већином потврђена и шеста хипотеза. Ученици из породица са једним или двоје деце су социјабилнија и успешнија у школи. Најзад, претпоставка да похађање вртића утиче на социјалну зрелост ученика, такође је већином потврђена, јер две подске, социјабилности и успеха показују да су под утицајем претходног боравка у вртићу. Деца која су у њему била су и социјабилнија и постижу бољи успех у школи.

Можемо закључити да две подске којима је мерена социјална зрелост ученика од првог до четвртог разреда основне школе показују своју повезаност са већином независних варијабли, те ове варијабле можемо узети, бар делом, као факторе социјалне зрелости. Као најслабији индикатор зрелости показао се степен агресивности детета. Дакле, успех у школи и социјабилност јесу бољи предиктори социјалне зрелости у односу на ниво агресивног понашања, што може бити ефекат методолошке природе.

Литература

- Бањац, Л., Николић, С. (2011): *Социјална и емоционална зрелост за полазак у школу деце са церебралном парализом, Специјална едукација и рехабилитација*, Вол. 10, Бр. 2, 179-191
- Гадић, А., Милојевић, А. (2009): *Школски успех адолесцената у разреду, Теме*, No 4, 1379-1393
- Големан, Д. (2008): *Социјална интелигенција-Нова наука о људским односима*, Београд, Геополитика
- Raj, M. (1996): *Encyclopedia Dictionary of Psychology and Education*, New Delhi, Anmol Publications

- Rice, F.Ph. (2001): *Human Development- A life-Span Approach*, New Jersey, Prentice Hall
- Стојаковић, П. (2005): *Психологија за наставнике*, Бања Лука, Медиа центар ПРЕЛЮМ
- Shah, K.,J., Sharma, B. (2012): *A study on Social Maturity, School Adjustment and Academic Achievement among residential school girls*, *Journal of Education and Practice*, Vol 3, No 7, 69-80
- Тадић, Н. (1989): *Психијатрија детињства и младости*, Београд, Научна књига
- Taylor, E.Sh., Peplay, A.L., Sears, O.D. (2003): *Social Psychology*, Australia, Prentice Hall
- Furlan, I. (1985): *Ћovjekov psihočki razvoj*, Zagreb, Naučna knjiga

Aleksandar Milojevic, Ph.D.

Emilija Markovic, MA

Teacher Training Faculty in Prizren – Leposavic

SOCIAL MATURITY OF YOUNG ELEMENTARY SCHOOL PUPILS

Summary: *Social maturity of a child is one of the conditions necessary for a child entering the school as well as the efficiency in learning. Acceptance of a child by his peers and the teacher as well as its adapting to new conditions is dependant on social maturity. All this has long term consequences on a child personality development. Therefore, we consider it necessary to examine influence on some factors such as gender, age, family structure, its economic status etc. on the socialization of the child, which presents its social maturity. Social maturity was measured by school success indicators, frequency of child communication and a level of aggression. Results obtained show that the age of a child, degree of parents education, family financial situation, number of children in family and stay in kindergarten at a pre-school level influence a level of socialization of children*

Key words: social maturity, sociability, children of same age.

ДРУГИ ДЕО
ЈЕЗИЦИ И КЊИЖЕВНОСТ

Проф. др Бранко С. Ристић¹³

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

СИМБОЛИЧКО ЗНАЧЕЊЕ ЖИВОТИЊСКОГ СВЕТА У БИБЛИЈИ И ПРИМЕНА У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ

Апстракт: *Кад се говори о ликовима животиња у Библији и животињском свету, увек се треба имати на уму, да ту није реч о анимализму и односу човек-животиња и обрнуто. Животиње у Библији користе се искључиво као симболични ликови.*

Из велике галерије библијских животињских ликова свакако требамо издвојити оне најмаркантније који се срећу најчешће у свету уметности: књижевности, сликарству, вајарству, музици итд. У књижевности најчешће срећемо неколико врста животиња које можемо поделити на две основне групе: домаће и дивље.

*Писци који негују библијске моделе животиња, у својим делима не негују анималистички реални животињски лик. Али зато можемо код неких писаца (Јовков, Станев, код Бугара; Б. Станковић, П. Кочић, Д. Максимовић, Ј. Радуловић, код Срба) срести одређену метафору неких животиња из Библије (во, коњ, вук, јуница, пас, коза...) која им служи више као улепшани књижевни опис а да је комплетна слика животиње грађена као анималистички опис датог животињског лика (П. Кочић, **ЈАБЛАН**)*

Животињски ликови у Библији носе симболично и метафорично значење, такве ликове можемо срести и у књижевности, било у њиховом симболичком значењу, било као анималистичке ликове.

Кључне речи: *животињски ликови, симболично и метафорично, Библија, Исус, Откровење Јованово, писци, анимализам.*

Када се говори о значењу животињског света у Библији и могућности његове примене у настави књижевности за децу, увек се треба имати на уму, да ту није реч о анимализму и односу човек – животиња и обрнуто. Ликови животиња у Библији користе се као симболични ликови, почев од Старог завета, преко Новог завета, до Апокалипсе (Откровења Јовановог), у којој су

¹³ braris9@gmail.com

сви животињски ликови приказани симболично и једино тако и као такви могу се посматрати и тумачити.

Богом изабрана земља у којој су се одиграли скоро сви догађаји Старог и Новог завета и где срећемо све животиње које се спомињу у Завету, зове се Палестина. Најстарије име за Палестину јесте земља Хананска (Пост. 10: 5), што значи **Ниска земља** и односила се у почетку само на предео од Јафе до Газе. Ово име касније у хеленистичко време пренесено је и на предео између реке Јордана, планине Ливана и Средоземног мора. Име Палестина дошло је по племену ФИЛИСТЕЈА који су насељавали приморску равницу и ово име траје од 5-ог века пре Христа.

Осим овог имена можемо срести и нека друга имена: (**ЗЕМЉА ИЗРАИЉСКА, ЗЕМЉА ЈЕВРЕЈСКА, ЗЕМЉА ГОСПОДЊА**).

Али то је све иста земља и на тој земљи и том простору одиграли су се сви догађаји описани у Библији, сви ликови су се ту израђали и окончали свој живот, а ови библијски простори били су иначе врло богати животињским светом, кога срећемо описаног и у Библији.

Палестина је врло плодна земља. У Старом завету говори се да је лепа земља, са много потока и извора, језера, богата биљним и животињским светом.

У Палестини од разноврсног животињског света на Ливану и Антиливану срећемо медведа, пуму, веверицу, јазавца, хрчка, јелена, дивокозу, срну, лисицу, зеца, хијену, лава и вука.

Домаће животиње на овом простору су: говеда – као најважнија за обављање домаћих послова. Од ситне стоке гајена је овца, коза, магарац и камила. Од времена цара Соломона гаје се и коњи, а за време цара Давида и мазге. Све животиње у Палестини, а које срећемо и у Старом завету делиле су се на чисте и нечисте – оне које су се смеле јести као храна и оне које су забрањиване за јело. За чисте животиње сматрани су преживари који су имали расечене папке. Пас и свиња сматрани су нечистим животињама и служили су само као израз презира, док се мачке уопште нису спомињале.

Од птица као домаће животиње срећемо голубове и грлице. Ове животиње приношене су као жртва код сиромашнијег дела народа. Од дивљих птица познат је маовски врабац, јаребица, рода, ждрал, шљука и патка. Од птица грабљивица у Палестинској земљи живи орао, соко, јастреб, сова и кобац и ове исте грабљивице срећемо и у Старом завету и у Откровењу.

Поред споменутих животиња у Палестини је живело и доста гмизаваца и све их срећемо у Библији: мисирска кобра: - 44 врсте гуштера од којих је најпознатији арапски **ХОРДОВ**.

Од инсеката живи шкорпија и скакавци у великом броју. Гаје се и пчеле због меда, а има и оса и стршљенова. Присутни су и комарци, муве, мрави, паукови итд.

Из велике галерије библијских животињских ликова свакако требамо издвојити оне најмаркантије које се срећу најчешће и у свету уметности (књижевности, сликарству, вајарству итд.). У књижевности најчешће срећемо неколико врсти животиња које можемо поделити у две основне групе: домаће и дивље. Затим их можемо поделити и на место живљења или кретања: водене, земне и ваздушне или боље речено на животиње које живе у води (рибе, ракови и сл.), на животиње које живе на копну (коњ, вук, овца, крава и сл.) и на животиње које лете (птице).

Нама најинтересантнија и најближа подела је на оне животиње које срећемо као домаће и дивље (оне су иначе копнене). У књижевним делима најчешће се срећу било као симболи, било као реални ликови. Од домаћих животиња то су животиње попут: вола, коња, овце, козе, магарца, пса, свиње, пернате живине ћурке, гуске, кокошке итд.), а од дивљих, а које налазимо и у Библији јесу: вук, зец, лисица, лав, хијена итд. У књижевним делима срећемо и птице као што су голубови, грлице, наравно ту су и грабљивице: орао, јастреб, соко итд. Од гмизаваца среће се змија, коју налазимо и у реалном лику и у метафоричном значењу. Све ове наведене животиње у Библији искључиво су приказане као симболи и њихово метафоричко значење је вишезначно. Многи писци за своја дела користе библијске животињске ликове. А и они писце који користе библијске моделе животиња, у својим делима не негују анималистички, реални животињски лик. Код неких српских писаца (Андрић, Д. Максимовић, Ј. Радуловић итд.) срећемо одређену метафору неких животиња из Библије (јагње, ован, вук, пас, коњ) која им служи више као књижевни опис, а комплетна слика животиње грађена је као анималистички лик.

Од дивљих животиња у Библији, тачније у Старом завету и Откровењу срећемо врло често вука, лисицу и змију. Вук је до времена Новог завета, животња која је уливала страх домаћим животињама, али не и човеку. Вук у Библији срећемо само метафорично, најчешће је то поређење с људима који злоупотребљавају своју власт.

1. *Метафора и поређење са људима чија је природа свирепа и жестока.*
2. *Метафора за лажне духовне учитеље, који у себи носе егоизам и погубну побуду.*

Лисица је животиња чије симболичко и метафорично значење у Библији је везано и односи се на лукаве, покварене и порочне људе, док је змија симбол превртљивости и лукавости са природом Сатане, анђела одпадника и уопште непоштених и нечасних људи.

Изузетно интересно, симболично и метафорично значење птице попут ластавице (метафора је симбол најмање птице, која за разлику од човека стреми ка Богу (ласте граде гнездо у светиљштима и под стрехама

кућа, сматра се за грех уништавање њиховог гнезда)). Понашање човека, који не поштује и пренебрегава Божије заповеди, упоређује се са безциљним летењем ластавице.

Врло је лепо симболичко и метафоричко значење голуба (голубице), чије карактерне црте означавају нежну природу људи који верују у Христа. Голуби који су коришћени у Старозаветним жртвеним обредима, претеча су лика Исуса Христа – жртве Голготе. Голуб је такође и симбол светог Духа, изражава његову чистоту и осећајну природу. Метонимијско тумачење голуба у Библији израз је дубоке туге. Гукање голуба је израз муке људи.

Орао је трећа птица која се врло често среће у Старом завету и Откровењу и њено симболичко значење је брзина, он далеко види и врло често јавља на ступање војске или тренутну појаву анђела као Божијих изасланика.

Ликови домаћих животиња које срећемо у Библији, а које су омиљене и у позитивној конотацији јесу: во, коњ, овца, у мушком роду ован и у средњем роду јагње, коза, крава (тачније речено млада крава, јуница). Те исте животиње врло често срећемо и у белетристици. Од домаћих животња које срећемо у Библији, једино нису омиљене пас и свиња, насупрот томе ове животиње, а најчешће пса срећемо у књижевности као изузетно омиљелу и паметну животињу (*Бели Очњак*, Џек Лондон; *Леси се враћа кући*, Луис Керол; *Кад би могле говорити*, Јордан Јовков; *Орлови рано лете*, Бранко Ћопић итд.).

Једна од често спомињаних животиња у Библији је припитомљена животиња рода вола, која се спомиње само у Старом завету више од 450 пута. Ова животиња припитомљена је у Новом каменом добу (10 000 година пре Христа) – у почетку коришћена је само због меса, а касније краве се гаје ради млека, а биволи (волови) – за рад и вучу. У Палестини су ове животиње широко распрострањене, најбоље се гаје на брдовитим и планинским теренима као што је Горња Галилеја. Иначе у Библији постоји неколико правила за хумани однос према воловима, а ту хуманост срећемо и у књижевним делима за децу, када се описује однос човека и вола (*Јаблан*, *Кроз мећаву* – Петар Кочић; *Осма офанзива* – Бранко Ћопић). Суботом волови се непрежу, тада се исти требају добро нахранити, истимарити и ставити да се одмарају, да им се очи никако не везују и уста док се врши жито. Ако човек изгуби волове да се исти врате домаћину. Симболично и метафорично значење волова у Библији представља све оне људе који се труде и силно и предано су у служби Господу. У првој поруци Корићнима апостола Павла ове животиње употпуњавају слику пастира или старца.

Врло присутна животиња у Старом завету и Откровењу, а припитомљена отприлике кад и во, јесте коњ. Коњ је обично везан за војну силу и врло ретко га срећемо да се спомиње негде другде. (*Пионирска трилогија*, Б. Ћопић; *Звездано ждребе*, Р. Нишавић; *Бела Грива*, Р. Гио итд.).

Прва сведочанства налазимо на вавилонским таблицама око 1750. године пре Христа. У Египту, у Јосифово време увелико се већ гаје коњи, а најчешће се користе када се гоне израелци.

Цар Соломон је имао много коња, који су били одгајани у специјалним шталама у Асору, Мегидану и Гезеру. Коњи у Библији имају симболичко значење, а нарочито је интересно њихово значење у Откровењу:

1. Коњ симболише снагу и моћ који могу да буду људског или демонског порекла.
2. Коњ је и симбол анђеоске снаге и небеских створења.
3. Коњи су симбол Божијих изасланика који испуњавају његове законе у човековој историји.
4. Коњи који се користе у биткама и бојевима, њихов лик може да буде метафора за сујетну наду.
5. Симбол коња и јачача који се преображавају карактеристика су злог народа.

(По Речнику библијских симбола)

Често сретана животиња у библијском тексту са изузетним симболичким и метафоричним значењем јесте овца у сва три рода (ован, овца, јагње). Ован је животиња, коришћења у старозаветним жртвовањима, где је у ствари претеча лика господина Исуса Христа. Ован је и симбол краља Миде и Персијске империје. Метафорично значење овна је везано и за богате и силне људе, који ће добити заслужено.

Овца је метафора за верника који у смирености и апсолутној оданости следи Христа, небеског Пастира. Људи, који се лакомислено одричу Бога и стреме ка великим наладама и страстима, далеко од Његове благодети, у суштини иду ка сопственој пропасти, пореде се са залуталим овцама. Такође је овца и симбол за оне људе који су растројени, смућени и несрећни и подносе беспомоћно све животне муке и проблеме.

Јагње, симбол Исуса Христа, изражава Његову кроткост и смиреност. Јагње се највише користи у жртвеном приношењу, то је пред лик Христа, који се жртвује ради наших грехова. Жртвено јагње је чиста животиња која не сме на себи да има недостатака и то у суштини говори за светост Исуса Христа. Јагње је смерно, радознано, кротко и верујуће као и мала Аска у Андрићевој причи.

Победа Христа саглашава са приношењем жртвеног јагњета још из старозаветних времена. Зато је симбол јагњета (названо АГНЕЦ) када се односи на Христа) врло често је коришћен у апокалиптичној литератури, као назнака и значења прослављања узвишености Исуса Христа. Посебно јасна и изражена таква тенденција у књизи Откровење.

Јагње је метафора за вернике, понекада за нове вернике, са детињским умом. Јагње је и синоним и симбол судбине оних који су предодређени да им Господ суди. Јагње је у Откровењу и поређење за лажног пророка.

Домаћа животиња, која у Библији припада групи чистих животиња је и коза. Коза је коришћена и као симбол за војску Александра Великог и државе Македоније. Метафорично значење је везано за нечастиве и оне, који желе да се покају – ти ће бити осуђени на вечну казну за грехове. Мушки вид козе (јарац), симбол је са метафоричним значењем несреће и у себи носи сатанске особине, увек је црне боје (*Апостолове воденице*, Ј. Јовков; *Старопланинске легенде*).

Јако симболична представа у Библији је и јуница (млада крава), која је претеча lika Господа Исуса Христа, чија проливена крв чисти од греха, уклања ужас, који испитује недостојног грешника при приближавању Богу.

У другу групу животиња, тзв групу нечистих животиња које срећемо у Библији јесу свиња и пас. Ове животиње у Светој књизи служиле су за поругу и подсмех и биле су коришћене као презир према одређеним људма.

Свиња је метафора за бездушне људе, чији је основни циљ у животу задовољство и ниске страсти (*Животњска фарма*, Џ. Орвел). Са прљавштином и нечистоћом свиње упоређује се лик грешника, који се задовољава чинећи постојан грех.

Пас је такође у Библији представљен са врло снажним метафорама и симболима у негативном односу на прву групу животиња. Он је метафора за непријатеље верника. Понекад су Јуду називали тим именом. Он се као метафора и симбол среће када се говори о безосећајности Јудејских учитеља, који исповедајући се, да су хришћани, изопачују благовест и поткопавају основе цркве. У Библији пса срећемо и као симбол подчињености што у суштини јесте и особина домаћег пса, подчињеност господару.

Ово су основне црте симболичног и метафоричног значења животиња које срећемо у Библији, а користе се и у књижевности, било да је она намењена деци или одраслима, као симболи или метафоре или као реални анималистички ликови.

Литература

- Библија, *Глас цркве*, Шабац – Ваљево – Београд, 2005.
- Gerbran, A. Ševalije, *Ž. Rečnik simbola*, Stilos, Novi Sad, 2004.
- Коларић, И. *Филозофско теолошки лексикон*, легенда, Чачак, 2010,
- Свет Библије *Стари завет*, Новости, Београд, 2005.
- Свет Библије *Нови завет*, Новости, Београд, 2005.
- Све религије света, Новости, Београд, 2006.
- Дрејн, Џ. *Увођење у Стари завет*, Clío, Београд, 2003.
- Дрејн, Џ. *Увођење у Нови завет*, Clío, Београд, 2004.

Branko S. Ristic, Ph.D.

Teacher Training Faculty in Prizren – Leposavic

SYMBOLIC MEANING OF ANIMAL WORLD IN THE BIBLE AND ITS APPLICATION IN TEACHING LITERATURE FOR CHILDREN

Summary: *When we talk about animal characters from the Bible and animal world, we should always have in mind that we are not referring to animalism and man-animal relation and vice versa. Animals in the bible have solely symbolic meaning. From the large gallery of animal characters we should, at any rate, try to separate those most evident ones mostly met in the world of art: literature, painting, sculpture, music etc. In literature we usually find several types of animals that could be divided into two basic groups: domestic and wild ones.*

Writers who nourish biblical models of animals do not nourish in their work real animal character. But we also can in the work of some writers (Jovkov, Stanev in Bulgarian literature, B.Stankovic, P. Kocic, D. Maksimovic, J. Radulovic in Serbian literature) meet certain metaphors of some Bible animals (ox ,horse, wolf, cow, dog, goat...) which serve as beautified literary description while the complete picture of an animal is constructed as an animalistic description of a given animal character (P.Kocic, JABLAN).

Animal characters in Bible carry a symbolic and metaphoric meaning, such characters can be met in literature, either in their symbolic meaning or as animalistic characters.

Key words: animal figures, symbolically and metaphorically, the Bible, Jesus, John's Revelation, writers, animalism.

Доц. др Мирјана Стакић¹⁴

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

ЗНАЧАЈ РАНЕ ДЕТЕКЦИЈЕ ГОВОРНИХ ГРЕШАКА И ГОВОРНИХ ПОРЕМЕЋАЈА

Апстракт: У раду се бавимо испитивањем значаја ране детекције говорних грешака и говорних поремећаја и кроз креативне примере различитих типова говорних вежби показујемо како је могуће у наставној пракси извршити благовремено откривање говорних грешака и говорних поремећаја.

Већина говорних грешака и говорних поремећаја појављује се у раном детињству и могу се отклонити ако су на време детектовани. Васпитач има огромну улогу у откривању говорних грешака и поремећаја, па је неопходно да је стручно едукован да разликује говорне грешке развојне природе, које трају одређено време и лако се уочавају, од правих грешака, које је потребно исправљати плански осмишљеним радом путем говорних вежби, како не би прерасле у говорне поремећаје и мане.

Рана детекција говорних грешака омогућава васпитачу да благовремено открије говорне грешке код деце и стручним радом усмереним ка њиховом отклањању спречи да оне прерасту у говорне поремећаје.

Кључне речи: детекција, говорне грешке, говорни поремећаји, говорне вежбе

У модерним лингвистичким теоријама говор се дефинише као спонтана људска способност и моћ која је човеку природно дарована. Он представља делатност употребе вербалних знакова, индивидуално коришћење језичких средстава од стране појединца у свакодневној комуникацији, односно испољавање језичке способности човека. Амерички лингвиста Бернард Блок дефинише га као „дјелатност говорне особе, која се састоји у употребљавању језика или ма којег његова дијела у сврху узајамног дјеловања с другим члановима говорне заједнице“ (Симеон, 1969: 435). Ранко Бугарски указује да је један језик у поседу целе заједнице која се њиме служи, док су појединачни говорни чинови увек резултат активности појединачних припадника те заједнице (Бугарски, 1995:16).

¹⁴ stakicmz@ptt.rs

Детету је природно дарован говор и захваљујући тој урођеној способности оно већ у току прве године живота почиње да разуме одређена правила свог језика: разуме неколико речи и само зна да изговори неке од њих. Да је у питању врло индивидуалан и специфичан процес показује Дејвид Кристал, који анализирајући фонолошки развитак деце која су стара годину дана, каже следеће: „Нека једногодишња деца могу да препознају неколико десетина речи што укључује превелики опсег самогласника и сугласника, али њихова властита способност да те речи изговоре може бити ограничена на свега два или три сугласника и један самогласник“ (Кристал, 1988: 240).

Миланка Маљковић у *Методичком приручнику за развој говора деце предшколског узраста* наводи Табелу *Креативног центра* у којој су фонолошке могућности деце класификоване према годинама старости. Према наведеним подацима, дете већ на крају друге године употребљава од 200 до 250 речи, користи именице, глаголе и придеве и само конституише фразе од две речи, типа именица и глагол. Крајем треће године малишан користи 600 до 800 речи, разуме три предлога (*на, у, поред*), говори о себи у трећем лицу, иако користи и заменицу *ја*. Крајем четврте године реченица је потпуна и говор разумљив, дете описује радње на слици и разуме и користи од 1200 до 1500 речи. У петој години препричава кратке приче, препознаје нека слова азбуке, разуме значење предлога *иза* и *испред* и фонд речи које употребљава повећава се на 1800 до 2200. Већ у шестој и седмој години говори сасвим коректно и јасно, артикулише све гласове, разуме предлог у *средици*, само испољава интересовање за значење нових речи које чује и користи од 2500 до 3000 речи (према Маљковић 2005: 42/43).

Постоје извесна неслагања језичких стручњака о томе до ког узраста деца усвоје правилан изговор свих гласова, јер је усвајање правилног изговора гласова условљено не само индивидуалним карактеристикама детета, већ и условима језичке и социјалне средине у којој егзистира. Обично се најпре усвоји изговор једног гласа у иницијалном положају (на почетку речи), затим у медијалном положају (у средини речи), па тек онда у финалном положају (на крају речи). Изговор вокала се најраније усвоји и ту постоји најмање артикулационих грешака, јер уколико се грешке појаве, оне се брзо запазе (услед велике фреквенције вокала у говору), па је могуће радити на њиховом отклањању.

Радомир Матић је још 1986. године указивао на бројна истраживања различитих стручњака која су се бавила утврђивањем узрасних граница до којих се усваја правилан изговор појединих гласова, истраживања су давала различите резултате и у нашем, а још више у поређењима са другим језицима (Матић, 1986: 171). На исту проблематику упућује и Дејвид Кристал истичући да није могуће тачно предвидети редослед којим ће деца почети да користе нове гласове које усвајају. Нека деца имају своје омиљене гласове

које умећу у многе речи, без обзира на то да ли се оне ту налазе, док друга избегавају гласове, доследно испуштајући одређене сугласнике на крају речи. Наведени аутор указује и на бројне варијације у односу на то како се производе циљни гласови „једно дете реч *дрво* у року од неколико сати изговарало као [даво], [диво] и [дуво]. Друго једно дете произвело је десет различитих облика речи *реч* [перо] у цигло пола сата (Кристал, 1988: 240).

Васпитачу је веома важно да зна до ког узраста је погрешно изговарање неког гласа (у било ком положају у речи) нормална узрасна развојна појава, а када оно прелази или је већ прешло у говорни поремећај. Поред тога „потребно је познавати време толеранције за сазревање сваког појединачног гласа“ (Владисављевић, 1981: 91), да би према томе могли да закључимо да ли је реч у кашњењу у изговору одређеног гласа или гласова код деце. Матић предлаже да се направи индекс артикулације за целу узрасну групу, на основу показатеља артикулације гласова сваког детета, где би се као норма за одређивање узрасног доба правилног усвајања изговора сваког гласа, узимао изговор 75% од сто деце, а оних 25% иде у изнад или испод просека (Матић, 1986: 172).

Поремећаји артикулације гласова код деце спадају у најчешће говорне поремећаје. Иако су најбројнији, заузимају 68% од укупног броја говорних поремећаја, Слађана Миленковић указује да се на њих обраћа најмање пажње, иако разумљивост говора у многоне зависи од добре артикулације гласова (Миленковић, 2012: 37).

Најбројније говорне грешке у артикулацији гласова код деце су:

1. дисторзија (искривљен изговор гласова): рецимо, ресично француско *р* уместо стандардног, алвеоларног;
2. супституција (замена једног гласа другим): лади – ради, диво – дрво, лека – река...
3. омисија (испуштање гласова): ков – кров, бои – боли, беи – бежи...

Поред наведених артикулационих грешака, код деце предшколског узраста, као говорне артикулационе грешке које могу да прерасту у поремећаје и мане, јављају се и:

1. дислалија (тепање) и његове бројне врсте, од којих наводимо само неке:
 - 1.1. сигматизам (врскање): погрешан изговор или одсуство гласова: *с, з, ц, ш и ж*;
 - 1.2. парасигматизам (шушкање): замена гласова (*с, з, ц, ш и ж*) другим гласовима;
 - 1.3. ротацизам: недостајање гласа *р* или његово погрешно изговарање;
 - 1.4. тегузам – велики број гласова се замењује гласом *т* или *д*: тутавица – кукавица.

2. хаплоглогија (испуштање слогова): кошка – кокошка
3. метатеза (замена места слоговима): Бегорад – Београд
4. адиција (додавање гласова и слогова): кообданиште – обданиште, прекоголема – преголема;
5. артикулационо померање (умекшавање гласова): Ћ – Ћ, Ћ – Џ, Џ – Џ...

Поред поремећаја у артикулацији, као поремећаји говора код деце предшколског узраста могу се јавити и:¹⁵

1. Поремећаји фонације (гласности):
 - 1.1. десоронизација (обезвучење гласова): сат – сад, папа – баба...
 - 1.2. уњање (говор кроз нос);
 - 1.3. пискавост;
 - 1.4. промуклост;
 - 1.5. шаптавост.
2. Поремећаји ритма
 - 2.1. муцање;
 - 2.2. зајецкивање;
 - 2.3. замуцкивање.
3. Поремећаји у употреби језика, који спадају у најтежи облик оштећена говора, када дете у улози говорника тешко исказује своје мисли и тешко схвата шта му други говоре.

С обзиром да су у децјем говору најчешће заступљени поремећаји артикулације, они чине око две трећине свих говорних поремећаја, потребно је да васпитач прави разлику између артикулационих грешака које су развојне природе, тренутно погрешно изговореног гласа и артикулационих поремећаја. Уочљивост поремећаја у артикулацији зависи од степена оштећена гласа, односно од тога колико се и да ли се изговор гласа приближава говорној форми која важи за установљени глас, да ли је жељени глас замењен неким другим гласом или не може уопште да се изговори, па у говору долази до његовог испуштања.

Потребно је васпитач познаје и тенденције у мењању гласова код деце приликом њихове употребе (Кристал 1988: 240):

- Фрикативи се обично замењују оклузивима (јесам – јетам);
- Велари се замењују алвеоларним сугласницима (град – дад);
- Сугласници на крају речи се често испуштају (орах – оја);
- Ненаглашени слогови се често изостављају (бомбона – бона);

¹⁵ Смиљка Васић све говорне поремећаје дели на четири основне врсте: поремећаје артикулације, гласности, ритма и употребе језика (Васић, 1981).

- Код дужих речи, гласови у једном делу речи могу изменити изговор гласова у другим деловима речи (чоколада – када);
- Глас *Ј* има предност у употреби, у односу на гласове *Л* и *Р* (риба – јиба, воли- воји).

На грешке у артикулацији гласова које су тренутног и развојног карактера, не треба обраћати превелику пажњу, али уколико се понављају и дуго трају, оне наводе васпитача на сумњу да је реч о говорном поремећају. Говорни поремећаји, уколико су на време откривени, могу се отклонити, чак и релативно лако, уколико су стечени лошим навикама. У противном, они могу да пређу „у квалитативно виши ниво грешке“ (Лукић и Марковић:2008: 173), односно да постану говорна мана коју је знатно теже исправити.

У откривању говорних поремећаја важну улогу имају говорне вежбе, поред тога оне заузимају „централно место у раду на развоју говора деце“ (Матић, 1986: 163). Различите врсте говорних вежби, типа вежби слушања и дискриминације, као и вежби за артикулацију гласова омогућавају васпитачу да благовремено открије говорне грешке код деце и стручним радом усмереним ка њиховом отклањању спречи да оне прерасту у говорне поремећаје.

У вежбама слушања и дискриминације васпитач може изговарати различите речи и тражити од деце да изводе или показују оно што чују. Праћењем реакција деце у таквим вежбама запажа се да ли свако дете исправно или можда погрешно или са кашњењем показује оно што чују од свог говорног узора. Уколико дете покаже погрешну или неочекивану реакцију, потребно је испитати његов слух. Дакле, вежбе слушања и дискриминације омогућавају васпитачу да запази и уочи правилност слуха детета приликом испитивања стања његовог језика.

Уколико је слух детета нормалан, а вежба добро објашњена и дете разуме појмове које треба да покаже, потребно је испитати да ли оно правилно артикулише гласове или глас, односно да ли долази до његове дискриминације неким другим гласом.

Игре слушања и дискриминације омогућавају васпитачу да уочи степен правилности артикулације гласова у целој узрасној групи и на основу тога релативно лако закључи да ли појединци у њој касне у артикулацији или неправилно артикулишу одређене гласове. Уколико се уочи неправилна артикулација испитиваног гласа или групе гласова, васпитач посебно планира и изводи различите типове говорних игара у којима ће, у складу са узрастом детета, радити на исправљању уочених неправилности. Основно је правило да се вежба артикулација гласа у сва три положаја у речи и да се вежбају они гласови које деца, према свом узрасту већ треба правилно да изговарају, а то не чине, па тек онда и други гласови.

Радомир Матић о наведеној проблематици износи следеће мишљење:

„Ако је погрешан изговор некога гласа развојна нормална појава, онда не инсистирамо на правилности његова изговарања. Ако смо открили да је погрешан изговор некога гласа (у виду испуштања гласа, замене са другим гласом, мењање места гласа у речи, продужено и скраћено изговарање гласа и било које врсте оштећена изговора) већ прешао или прелази у неки поремећај или чак, и у говорну ману, онда приликом вежбања, уз помоћ логопеда, инсистирамо на правилности изговарања тог гласа, односно упућујемо такву децу на стручни логопедски рад са њима“ (Матић 1986: 176).

У играма слушања, дискриминације и артикулације гласова могу се користити парови речи у којима се налазе гласови чију тачну артикулацију и дискриминацију желимо да проверимо. Најчешће су то парови речи које садрже гласове који су по нечему слични (месту изговора, звучни и беззвучни парњаци, или су то гласови који тешки деци за артикулацију, односно приликом рада и вежбања са децом уочено је да греше у њиховом изговору или разликовању). Деци се приликом вежбања изговарају такве речи, а од њих се тражи да покажу (имитирају) шта оне означавају или да покажу на слике, односно унапред припремљене илустрације предмета које оне означавају.

На пример, да бисмо уочили да ли дете правилно слушно дискриминише гласове *Ж* и *Ш*, васпитач им може изговарати наизменично речи ЖАРА и ШАРА, у којима се фрикативни предњонепчани консонанти *Ж* и *Ш* налазе у иницијалној позицији у речи са захтевом да после изговора сваке од речи покажу на илустрацију на којој се налази њоме означени појам (илустрацију жаре – коприве или илустрацију – шаре). Такође се бирају речи у којима се дискриминисани гласови налазе у медијалном и финалном положају, типа РАЖ и РАША, РУШИТИ - РУЖИТИ, МУШИЦА – РУЖИЦА, ДУША – ДУЖА, ШАПА – ЖАБА ...

Васпитач може осмислити и игре опонашања, у којима ће малишани користити онометопеје на тај начин што ће изговарати гласове или групе гласова које ће васпитач дочаравати опонашањем већ познатих звукова и шумова из природе или непосредног окружења:

1. Куцање руком о сто или неки други дрвени предмет: куц – куц...
2. Пљескање рукама: пљес – пљес...
3. Пуштање воде да капље из славине у лавабо или слично: кап – кап...
4. Ходање кроз барицу (ако се вежба изводи напољу): шљам – шљап..
5. Испуштање неког предмета на под: пљас...
6. Звоњење звонцетом: дин – донг или слично.
7. Звекцање новчићима: звец – звец...
8. Цепање хартије: цеп – цеп...
9. Сркање неке течности: срк – срк...

10. Звиждање устима, пуцкетање прстима, листање страница књиге, одбијање лопте о под...

Коришћење ономатопеје у вежбама артикулације, слушања и дискриминације гласова може се извести и путем имитирања гласова птица и животиња, подражавањем звукова којима се терају или дозивају животиње, подражавањем природних звукова и шума. То су вежбе типа: □ Ко се јавља? □ Како се јавља? □ Шта се чује?

Примери:

1. Артикулација денталног безвучног консонанта *С* и палаталног, такође безвучног консонанта *Ш* може се вежбати фонолошком ономатопејском вежбом, следећег типа:

Како се терају коке (живина)?

ИШ

Како се тера маца?

ПИС

2. Артикулација лабијалног експлозивног консонанта *П* може се вежбати на следећи начин:

Како пада киша?

КАП – КАП

Како иде патка по барици?

ШЉАП – ШЉАП

Миланка Маљковић указује да децу можемо подстицати да на основу ономатопеје и извођења глагола, граде нове речи – имена за поједине животиње.

Она даје следеће примере:

Жаба, кре-кре, Крекетуша

Магарац, њи-а, њи-а, Њакало

Пиле, пију, пију, Пијукало (Маљковић, 2005: 129).

И одговарајуће говорне игре (као што су: пошалице, брзалице, бројалице, ређалице...) могу се користити у циљу артикулације гласова.

С обзиром на то да је већина наведених говорних вежби које служе за увежбавање правилне артикулације гласова а самим тим и за рану детекцију говорних грешака и говорних поремећаја, позната нашем васпитачком кадру, јер су биле предмет њиховог изучавања у току редовних студија, сматрамо

да је на васпитачима велика одговорност да покажу иновативност и креативност у раду, како извођење и реализација говорних вежби не би прешла у рутину. Свако устаљено и уобичајено понашање које се понавља може изазвати замор и досаду код деце, па је на васпитачима да изналази нове и креативне примере. Марина Јањић указује да фонетске вежбе које се морају дуго понављати и увежбавати, могу да буду мукотрпне и досадне. Наведена ауторка предлаже да се говорно градиво усваја кроз песме које имају квалитет ритмичности, доступне су визуализирању и изазивају осећање заједничке радости у групи малишана. Оне се могу користити и „у фазама аутоматизације и диференцијације правилног изговора гласова (један глас који се теже артикулише понавља се у различитим речима и диференцира се у односу на свој супститут)“, на тај начин „песмом и игром у групи деце, ова фаза постаје забавна и омиљена, а резултат је сливени, правилни ритам, нагласак и интонација“ (Јањић 2012: 310/311).

Да бисмо уочили да ли деца правилно слушно дискриминишу и артикулишу фрикативне предњонепчане консонанте *Ж* и *Ш*, васпитач их може, уместо изговарања парова речи у којима се налазе наведени сугласници у различитим позицијама,¹⁶ научити песмицу у којој се наведени гласови понављају у различитим речима и диференцирају у односу на свој супститут. Садржај песмице која се учи треба да буде близак деци и занимљив, обојен шалом, хумором и радошћу, да би је дете научило без напора, спонтано, уживајући у понављању стихова.

Пример песме која је погодна за вежбање у артикулацији гласова *Ж* и *Ш* је *Жута јесен*.

Жута јесен

*Жуто грозђе, тиква жута,
Жут кукуруз покрај пута.
Жута јабука и крушка,
Жуто лишће које шушка.
Жута дуња што мирише,
Сунце што не греје више.
Ето тако мисли Јасна,
Дошла нам је јесен касна.*

Песма *Ловац Јоца* Драгана Лукића својом ведром, шаљивом и деци занимљивом садржином због присуства нонсенса и ономотопеје у својој значењској структури, пружа одличан пример ауторског поетског текста, који се може користити за увежбавање правилне артикулације гласова.

¹⁶ Говорне вежбе овог типа већ су претходно описане у раду.

Драган Лукић
Ловац Јоца

Бам!

Бам!

Бам!

Убих лава сам!

Так!

Так!

Так!

Убих тигра чак!

Трас!

Трас!

Трас!

Неста морски пас!

Шкљоца!

Шкљоца!

Шкљоца!

Ја сам ловац Јоца!

Осим кроз певање и слушање народних и ауторских дечјих песама, игре слушања и дискриминације гласова могу се креативно осмислити и путем казивања деци садржаја народне, ауторске или у ту сврху измишљене и приређене приче у којој су речи засићене примерима гласова чију правилну артикулацију желимо да утврдимо.

Рецимо, уколико желимо да утврдимо да ли деца правилно артикулишу предњонепчане консонанте *Ђ*, *Ћ* и *Ч* и *Џ*, односно да ли дискриминишу њихову звучност и беззвучност, васпитач може осмислити причу у којој ће наведени гласови доминирати у речима.

Пример приче:

Рећи ћу свима ову чудну причу, ове чудне речи, да је мали ђак отишао да купи велики џак. Кући су му рекли да учи и да ђаку не треба џак. Мали ђак је отишао да купи велики џак и на причу бисмо ставили тачку да није успут срео мачку. Мачка или мачак чукао је иза ћошка као да чека нашег ђака, па

су заједно *отрчали* да купе велики *џак* пре мрака. *Отрчали* су на крај града *чак* да виде да ли *чича Мића* продаје велики *џак*. *Чича Мића* продаје *ћуране*, *чичак траке*, *џемпере*, *чарапе*, *чак* и *чварке*, али у *дућану* нема ни трага да се пронађе ни *џ* од *џака*. Утучен је *ђак*, утучен и *мачак*, што су отишли тамо *чак*, *чак*, а *чича Мића* нема *џак*. И на причу сада стављамо *тачку*, јер је *ђак* уместо *џака* стекао пријатеља *мачка* или *мачку*.¹⁷

Поред осмишљавања приче, потребно је да васпитач за наведену вежбу припреми и картоне са илустрацијама које прате жељени текст. У наведеном примеру то би били картони са илустрацијама: *џака*, *дечака* (*ђак*), *мачке*, *старијег човека* (*чича Мића*), *куће*, *тачке*, *ћурана*, *чичак траке*, *џемпера*, *чарапа* и *чварака*.

Од детета узраста до четири године може се тражити да након казивања приче од стране васпитача:

1. Покажу жељену илустрацију након изговања речи којом се означени појам или лице вербализује.
2. Сами именују означене предмете или лица на илустрацији.
3. Повежу илустрације и испричају причицу о њима, по угледу на васпитача.

Од детета се може тражити да причу, након њеног казивања од стране васпитача, и само преприча, уколико то допуштају његове интелектуално-сознајне могућности и узраст.

Могуће је приступити и драматизацији приређене приче, у којој би деца била у улози малих глумаца. Улоге се могу поделити на следећи начин:

- приповедач,
- мали *ђак*,
- отац или мајка (противе се куповини *џака*),
- *мачка* или *мачак*
- продавац *Мића*

Сваки мали глумац би у току извођења своје улоге имао више пута да понови речи у којима је френквенција дискриминисаних гласова учестала, што омогућава деци да уз усмерену дечју игру позоришта и глумаца истовремено развијају језичко осећање, вежбају изговор гласова и на тај

¹⁷ Наведена причица је творевина аутора овог рада, настала за потребе текста. Од креативности и маштовитости васпитача умногоме зависи како квалитет тако и интересантност приређених текстова који се користе у сврху вежбања са децом. Без обзира на њихов утилитарни карактер, не сме се занемарити ни естетски аспект текста који се деци презентује.

начин коригују евентуалне неправилности у артикулацији. Такође, учећи кроз драматизацију текста деца уживају, играју се и забављају развијајући истовремено креативност, машту и уметничке потенцијале своје личности.

Можемо закључити да се већина говорних грешака и говорних поремећаја појављује у раном детињству и да се велики број њих може отклонити ако су на време детектовани. Васпитач има огромну улогу у откривању говорних грешака и поремећаја, које се јављају негде између друге и пете године живота, па је неопходно да је стручно едукован да разликује говорне грешке развојне природе, које трају одређено време и лако се уочавају, од правих грешака, које је потребно исправљати плански осмишљеним радом путем говорних вежби, како не би прерасле у говорне поремећаје и мане. При томе он мора да буде свестан одговорности свог положаја, односно не сме доћи ни до прецењивања ни до потцењивања његове улоге у корекцији и отклањању говорних грешака и говорних поремећаја. Постоје говорне грешке и говорни поремећаји који се могу отклонити стручним континуираним добро организованим говорним вежбама, али постоје и такви поремећаји и мане чији узроци (органске или психичке природе) и степен сложености изискују неопходну помоћ стручњака различитих профила, лекара, психолога, логопеда... То никако не умањује улогу васпитача и у таквим случајевима, већ га само наводи да са стручним лицима сарађује како би се говорни поремећаји отклонили или ублажили у интересу детета.

Литература

- Бугарски, Р. (1995): *Увод у општу лингвистику*. Треће прерађено издање. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Васић, С. (1981): *Говор вашег детета*. Друго издање. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Владисављевић, С. (1981): *Поремећаји изговора*. Београд.
- Јањић, М. (2012): „Говорне игре у функцији развоја говора“. *Методичка пракса*, број 3, стр. 309–314.
- Кристал, Д. (1988): *Кембричка енциклопедија језика*. Београд: Нолит.
- Лукић, Ж., Марковић, М. (2008): *Патологија говора*. У Радуновић Столић Даница и Ђуричковић Милутин: *Култура говора*. Алексинац/ Краљево: Висока школа за васпитаче струковних студија/Libro Comranу, стр. 170–174.
- Маљковић, М. (2005): *Методички приручник за развој говора деце предшколског узраста*. Кикинда: Савез педагошких друштава Војводине.
- Матић, Р. (1986): *Методика развоја говора деце до поласка у школу*. Друго допуњено издање. Београд: Нова просвета.
- Миленковић, С. (2012): *Методика развоја говора*. Сремска Митровица: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.

Симеон, Р. (1969): *Енциклопедијски рјечник лингвистичких назива*, III. Загреб.

Шипка, М. (2011): *Култура говора*. Пето издање. Нови Сад: Прометеј.

Mirjana Stakic, Ph.D.

Teacher Training Faculty in Prizren – Leposavic

IMPORTANCE OF AN EARLY DETECTION OF SPEECH ERRORS AND SPEECH DEFECTS

Summary: *This paper deals with investigation of an early detection of speech errors and speech defects and presentation of possibilities of an early noticing of them in teaching practice through creative examples of different types of speech drills.*

The majority of speech errors and speech defects is shown in early childhood and be dealt with if detected on time. Pre-school teacher has enormous role in detecting speech errors and defects, therefore it is necessary for him/her to be professionally educated in order to detect errors of developing nature, which last for a certain period of time and are easily differentiated from real errors, that should be corrected in a planned way by speech drills so that they would not become speech defects.

An early detection of speech defects enables the pre-school teacher to detect speech defects in children on time, and makes it possible for him to through the use of professional work prevents them to become speech defects.

Key words: detection, speech errors, speech defects, speech drills.

Снежана Зечевић¹⁸

Филозофски факултет у Приштини – Косовска Митровица

УПОТРЕБА ЦРТЕНИХ ФИЛМОВА, ПЕСАМА И ПОКРЕТА КАО СТИМУЛУСА ЗА ИЗРАЖАВАЊЕ КРЕАТИВНОСТИ У ПИСАЊУ У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА

Апстракт: Употреба новина и савремених наставних средстава у учионици надахњује рад ученика и наставника, али нове технологије нису саме по себи довољне да би се подстакла креативност. Наставници су ти који организују нове облике сарадње, пропагирају нове друштвене односе и форме образовне праксе који подижу дечје способности на виши ниво. Циљ овог рада је представљање неких нових начина за развој вештине писања која је саставни део сваког језика. Истраживање је спроведено са децом узраста 9-10 година тако што је истакнут значај улоге цртаних филмова, песама и покрета као стимулуса за изражавање креативности у писању у настави енглеског језика. За потребе рада су коришћене експериментална, дескриптивна, компаративна и аналитичка метода. Резултати су потврдили претпоставке о доприносу нових техника писања бољим резултатима, развоју вештине писања, повећању степена креативности и развоју комуникативних способности код ученика узраста 9-10 година.

Кључне речи: креативност, учење језика, вештина писања, цртани филмови, песме, покрет

УВОДНИ ДЕО

Данас постоји опште прихваћено схватање да је начин живота у савременом друштву резултат утицаја епохе глобализације, а као један од резултата овог неминовног процеса је статус енглеског језика као глобалног. Због велике распрострањености широм планете као и због његове заступљености у скоро свим људским делатностима, постао је *lingua franca* те се стога сматра неизоставним средством комуникације у 21. веку. Енглески језик је саставни предмет свих школских програма у Србији почев од основног образовања где се учи од првог разреда када и почиње његово усвајање као страног језика. Врло је важно да деца на раном узрасту не

¹⁸ snezzanaz@yahoo.com

схвате учење енглеског као присилну обавезу. Потребно је да пре свега заволе овај страни језик, покажу знатно интересовање за његовим усавршавањем као и додатну мотивацију за залагањем и учешћем у наставним активностима на часовима. Методика наставе енглеског језика је данас веома актуелна научна област која се непрестано развија и све више популаризује из разлога неопходности учења овог језика. И поред богате “палете” разноврсних наставних средстава која су на располагању, улога наставника као организатора наставног процеса је неизоставна за реализацију истог. Он је тај који врши одабир наставних метода, техника, материјала, облика рада, одређује циљеве часа, и како налажу савремени трендови методике наставе енглеског језика, све у складу са потребама и интересовањима ученика. Потребно је да настава буде усмерена на развој ученика као личности и подстицање њихових интелектуалних и креативних способности које долазе до изражаја у самостално изведеним активностима.

У овом раду ће бити представљени неки нови начини рада са ученицима узраста 9-10 година где се испитује ефикасност несвакодневних приступа подучавању вештини писања на енглеском језику. Такође се показује улога цртаних филмова, песама и покрета као стимулуса за изражавање креативности у писању, важне особености сваке јединке која доприноси повећању мотивације и успеха у раду.

ТЕОРИЈЕ УЧЕЊА СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Усвајање неких аспеката страног језика одвија се путем различитих развојних фаза, при чему се одређена обележја усвајају пре неких других. Зато се постављају питања колико су универзални ови развојни обрасци и да ли сви ученици уче тако што пролазе кроз исте фазе? Оно што је карактеристично за постизање успеха приликом овладавања страним језиком јесте улога развојних образаца, односно постојање раних фаза усвајања страног језика (Ellis 2003: 20-29). Тако на пример неки ученици страног језика, а посебно деца, имају тихи период – период ћутања, када не покушавају да кажу било шта, а могу много да науче само слушајући или читајући; ученици такође могу имати и периоде употребе поједностављених реченица, када им је тешко да користе дуге реченице те стога изостављају неке речи. Развојни обрасци тј. фазе приликом усвајања страног језика обележене су променљивошћу језика ученика, која је условљена различитим фазама развоја ученика. Лингвистички контекст је једна од ситуација где долази до промена у језику тако што ученици у једном контексту користе један облик, а у другом неке алтернативне облике. Друга врста контекста је ситуациони где се ученици другог језика понашају као говорници матерњег језика док говоре језик који уче; на пример када разговарају са пријатељима користе неформални језик (употребљавају, рецимо, колоквијалне изразе).

Психолингвистички контекст објашњава да ли ученици могу да планирају свој говор или неки текст који треба да напишу. Тако ученици, када им се најави нека вежба (говорна или писмена), дођу припремљени, већ су испланирали како ће написати нешто или о чему ће говорити. Поред наведених ситуација постоје и слободне варијације у језику када ученици могу да поједноставе употребу језика (Пример: *No look my card.* (уместо: *Don't look my card.*)) и последња развојна фаза је фосилизација (Ellis, 2003: 25-29) када неки ученици настављају да показују променљивост у језику који уче, на пример када је реч о употреби неких граматичких обележја. Многи престану да развијају или усавршавају знање страног језика иако нису достигли одговарајући ниво знања тог језика.

Систематски развој страног језика ученика се односи на ментални систем знања другог језика познатог као међујезик. Да би се приближило значење овог појма читаоцима, следи објашњење два различита приступа учењу страног језика. Бихејвиористичка теорија учења поистовећује учење језика са стварањем навика које настају када ученици одговарају на стимулусе из околине, а потом понављају одговоре како би их запамтили. Навика је веза између стимулуса и одговора, а учење се одвија када се ученици нађу у ситуацији да вежбају давање одговора на одређен стимулус. Када ученици имитирају моделе тачно употребљеног језика (стимулуса), примиће позитивну подршку ако тачно употребе језик, односно негативну ако не употребе тачно језик. На пример, ученици могу да чују реченицу *Give me a pencil!*, потом је и сами изговоре, а затим добију оловку јер су успешно остварили циљ комуникације. Бихејвиористи посвећују пажњу само ономе што што се непосредно може размотрити (на пример, инпут упућен ученику као и сам учеников аутпут¹⁹), а игноришу оно што се дешава у црној кутији учениковог ума (Ellis, 2003: 31).

Друга теорија је менталистичка теорија учења страног језика. Менталисте не интересује како околина утиче на учење, већ како унутрашње особености људског ума утичу на тај процес. Они тврде да само људска бића могу учити језик и да људски ум поседује способност за учење другог језика, тзв. наследни когнитивни систем (апарат) за усвајање језика²⁰. Та способност одређује усвајање језика, а инпут је потребан како би се активирао наследни когнитивни систем (апарат) за усвајање језика (Ellis, 2003: 32).

Након представљања два различита приступа учењу језика потребно је детаљније објаснити међујезик. Тај термин први је употребио Лери Селингер да би објаснио како ученици другог језика стварају лингвистички систем који се истовремено заснива на првом – матерњем језику ученика и разликује од њега, али и од циљног језика. Осим наведених начина усвајања језика, Род

¹⁹ Аутпут (output) је оно што ученици могу да произведу на страном језику који уче.

²⁰ Наследни когнитивни систем (апарат) за усвајање језика је термин познатији као LAD – *Language Acquisition Device*.

Елис (Ellis, 2003: 35) представља и компјутерски модел усвајања страног језика, истичући да је људски ум као компјутер. Ученик је изложен инпуту који пролази кроз два степена у којима се прво делови инпута смештају у краткотрајну меморију – интејк²¹, а потом се нешто из интејка смешта у дуготрајну меморију као знање страног језика. Процес одговоран за интејк и знање страног језика одвија се у црној кутији учениковог ума, где се ствара међујезик. На крају, ученик користи знање страног језика да би произвео говорни и писани аутпут – језик ученика. Оно што ученик изговори или напише такође се може користити као узорак језика из ког настаје интејк.

КОГНИТИВНЕ ОСОБИНЕ УЧЕНИКА УЗРАСТА 9-10 ГОДИНА

Планирање и реализација било које активности на часу захтева пре свега познавање когнитивних особина ученика. Постоји велики број студија и разматрања начина усвајања језика о којима је већ било речи, с тим што ће се у овом делу рада навести још нека схватања, али она која су везана за развој когнитивних особина ученика узраста 9-10 година. Виготски истиче значај утицаја одраслих на децу у процесу усвајања језика, али притом не занемарује индивидуу нити индивидуални когнитивни развој. Он дете посматра као социјалну јединку, а одрасле као посреднике између спољашњег света и деце где долази до неке врсте прелаза од ослањања на друге до независног деловања и мишљења (Cameron 2001: 6). Пијаже за разлику од Виготског заступа теорију према којој дете активно учи без ичије помоћи, окружено објектима око себе, а Брунер ставља акценат на језик као средство за когнитивни развој, а такође као и Виготски истиче улогу одраслих у пружању подршке деци приликом усвајања језика (Cameron 2001: 7-8).

Скот и Итреберг (Scott and Ytreberg, 1997: 3) су у књизи *Teaching English to Children* представиле карактеризацију ученика раног узраста при чему су за припаднике узраста 9 до 10 година навеле да имају како особине одраслих тако и особине детета. Пошто су погледи на свет деце овог узраста већ формиран, они поседују способност разликовања стварног и имагинарног света. Такође када је потребно, имају слободу да траже објашњење за ствари које им нису јасне, а увек су спремни и за сарадњу са другим ученицима. Познајући структуру њиховог матерњег језика, веома лако могу да усвоје и синтаксу других где треба имати у виду и утицај њиховог окружења, као и њихову емоционалну подлогу (Scott and Ytreberg, 1997: 3-5). Природа когнитивних особина ученика узраста 9-10 година не подразумева само усмени начин преношења знања, већ је при раду са таквом децом неопходна изузетна посвећеност наставника, примена разноврсног материјала попут

²¹ Интејк (intake) је језички материјал другог језика који су учесници уз помоћ пажње и когниције упаковали у своју меморију, односно покушавају да га претворе у део свог међујезика.

цртежа, предмета, музике, говора тела, мимике како би се активирала сва чула деце, и повећало њихово интересовање за учење енглеског језика. Да би учење текло спонтано попут усвајања матерњег језика, веома је битно створити природну атмосферу у учионици. Часови морају бити добро осмишљени и пажљиво организовани да би се одржала пажња деце и повећала њихова мотивисаност за учешћем у настави, зато што на раном узрасту деца имају кратку моћ концентрације. Применом разноврсних наставних техника, активности попут занимљивих песмица, прича, игара, различитих облика рада (рад групи, рад у пару итд.) се ствара добра атмосфера и постиже успешна реализација наставног процеса чиме се доприноси и развоју осећаја заједништва и међусобне сарадње ученика, као и неговању љубави према учењу страног језика. Међутим и поред наведених заједничких особина карактеристичних за узраст деце 9-10 година, значајне су и индивидуалне разлике у процесу усвајања страног језика. Неке од најчешћих су социјални фактори који утичу на учење страног језика и развој међујезика, утицај личности ученика на степен узнемирености и њихове спремности да ризикују приликом употребе и учења страног језика, стилови учења, способност за учење језика и мотивација. А поред свега треба имати у виду и чињеницу да се људи разликују по томе што неки имају урођену способност за учење страних језика, која се делимично повезује и са општом интелигенцијом. Компоненте које чине ту способност су следеће: фонемска способност кодирања – способност препознавања гласова страног језика како би били лакше упамћени; способност за примену граматике – способност препознавања граматичких функција у реченици; индуктивна способност за учење језика - способност препознавања узорака сличности и везе између облика и значења; и способност учења напамет – способност формирања и памћења асоцијација између стимулуса (ово је битно за учење вокабулара) (Mitchell and Myles, 2004: 25).

ЗНАЧАЈ ВЕШТИНЕ ПИСАЊА ЗА УСВАЈАЊЕ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА

Писање је један од четири језичка процеса – вештина поред говора, читања и разумевања. Има улогу моћног организатора мишљења и схватања којим се одвија комуникација са одсутним саговорницима у простору и времену (Mallett, 2008: 351). У данашњем друштву људи морају имати развијену способност писања ради задовољења многих потреба те стога није изненађујуће што је учење вештине писања саставни део програма основног образовања. Међутим сам пут до постанка компетентног писца је веома захтеван тако да је деци потребна стручна и подстицајна подршка на том путу. Од седме године деца развијају поуздање као писци и писање постаје једна од примамљивих активности у школи. За узраст 9-10 година је врло битно да ученици знају сврху писања – зашто пишу, и коме пишу како би се

њихов уложен труд и рад исплатио. Улога наставника у развијању вештине писања на овом узрасту јесте пружање помоћи деци у развијању ауторског гласа, јер како и сам Доналд Грејвс каже глас је траг нас самих у писању – покретач процеса о коме се говори (Graves, 1983: 227).

Представљајући организацију процеса писања Триша Хеџ каже да је то сам акт, који је ускраћен мноштва изражајних средстава који су саставни део говора. Приликом писања писац не користи гестикулацију, говор тела, мимику лица, глас, акценат нити било какве знаке колебања приликом говора. За разлику од њега говорник може да повуче реч или да нешто мало боље разјасни или понови уколико саговорници то захтевају или нису сагласни са изнесеним мишљењем (Hedge 1997: 5).

Учење вештине писања на часовима енглеског се посматра као процес усвајања страног језика како би се усавршило писање нових структура или речи и олакшало њихово усвајање. Сам процес укључује састављање реченица, успостављање комуникације и исправљање. Писац пре свега треба да има неки план и да смисли шта жели да пренесе. Затим следи организовање мисли у параграфе које више пута читају, проверавају и допуњују. Наставници су ти који пружају помоћ у планирању како би деца међусобно разменила идеје и информације.

За успешни развој вештине писања неопходно је развити писменост у свим њеним облицима. Потребно је усвојити све четири језичке вештине: писање, читање, говор и разумевање. Да би ученици развили способност читања и писања треба да знају неколико ствари: препознавање слова, начин комбиновања слогова у грађењу речи и разумевање информација из текста и самог контекста. Две поменуте вештине су засноване на самом разумевању тако што ће читаоци разумети текст конструишући значење, док ће се писци потрудити да њихови читаоци схвате оно што они напишу. Процес писања подразумева мајсторство моторних способности за формирање писаних знакова и ортографског знања о начину комбиновања писаних симбола у речи поштујући правописна правила. Истичући разлику између писања и говора, Виготски је рекао да се говорни језик користи за представљање идеја и значења док се писани језик развио да би се представио говор (Cameron 2001: 126). За време писања деца се могу ослањати само на њихово претходно знање за разлику од реализације говора где могу добити много више помоћи од стране одраслих који познају дете и комуницирају са њим. Позната је чињеница да је деци раног узраста потребно више времена за писање реченица због кратке моћи концентрације и још увек неразвијене способности за писање дужих. Међутим ученици са десет година су већ развили моторне вештине и способност уочавања разлика између језика што је један од битних предуслова за писање у овом стадијуму. Постоји неколико корака за савладавање вештине писања које истиче Лин Кемерон: наставници треба да користе контекст са одређеним значењима и усмере пажњу ученика

на оно што се учи, да им представе примере и правила, омогуће вежбање њихове примене као и да пружи прилику ученицима да употребе знања и вештине у различитим смисаоним контекстима (Cameron 2001: 127).

Пре почетка изражавања креативности и слободе у писању, Скривенер наводи као предуслов потребу усвајања четири обавезна ступња писања путем којих се може усавршити ова вештина, а то су преписивање, попуњавање вежбања, писање на задату тему и самостално писање (Scrivener, 1994: 157). Он такође истиче и значај две карактеристике писања – прецизност и течност, показујући да је прецизност много заступљенија на почетном, а мање при завршним ступњевима док за течност у писању важи супротна ситуација (Scrivener 1994: 157).

КРЕАТИВНОСТ У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА

Под креативношћу се подразумева способност стварања нечег новог или смишљања неке оригиналне идеје. Креативна особа је она која превазилази сопствена знања и већ постојећа решења, проналазећи нове начине представљања људског искуства (Mallett, 2008: 73). Деца не могу изразити креативност на силу већ морају да достигну одређен ступањ у развоју када су способни да стварају неке нове слике у мислима. Суштина креативности јесте у способности употребе симбола за предстаљање искуства о чему су говорили и Пијаже и Брунер истичући значај употребе симбола приликом размишљања и играња (Mallett, 2008: 73).

Деца увек желе да раде нешто узбудљиво и што је вредно приказивања публици, а посебно када је све то што се од њих тражи у складу са њиховим потребама и интересовањима и када до изражаја долази њихова машта и оригиналност. Да би изразили креативност, потребно је да се осећају сигурно без страха од прављења грешака, а наставници су они који имају важну улогу у стварању осећаја сигурности за спремност ризиковања и изражавања инвентивности. Креативно писање (такође познато као имагинативно, слободно, лично и интензивно писање) се повезује са моделом личног развоја подучавања енглеског језика из 1960-их и 1970-их (Mallett, 2008: 72). Почетна тачка за креативно писање је обично неки цртеж, драма, музика, прича, поезија, а могу да буду и стимулуси који захтевају одређено извођење као што су неки снимци – инсерти из филмова, емисија и др. Да би деџа креативност дошла до изражаја, потребно је да наставник у учионици помогне деци да нађу свој глас за изражавање осећања, мисли, идеја и помере границе моћи како би сам процес писања био спонтан и индивидуалан.

ЦИЉЕВИ И ХИПОТЕЗЕ

Циљ рада јесте да се покажу могући начини укључивања цртаних филмова, песама и покрета у наставне активности како би се активирале и

развиле креативне способности ученика, а самим тим и успех постигнутих резултата у настави енглеског језика.

Хипотезе:

- Примена нових техника писања у настави енглеског језика доприноси добрим резултатима знања енглеског језика код ученика.
- Примена нових техника писања у настави енглеског језика доприноси развијању вештине писања код ученика.
- Примена нових техника писања у настави енглеског језика доприноси развоју свих језичких вештина, а посебно комуникативних способности код ученика.
- Примена нових техника писања у настави енглеског језика доприноси активирању и развоју креативности код ученика.

МЕТОДЕ И ПЛАН ИСТРАЖИВАЊА

Квалитативни и лонгитудинални метод су коришћени за потребе овог рада како би се пратио рад ученика и развој вештине писања два месеца. Поред наведених заступљени су експериментални, дескриптивни, аналитички и компаративни метод чијом применом су добијени резултати који су бележени у дневник рада наставника. Такође су записивани сви коментари, промене у нивоу знања, у развоју вештине писања као и резултати упитника које су ученици попуњавали пре и после експеримента. За потребе рада су изабрана два одељења ученика основне школе „Сутјеска” у Рашки. Пре примене експерименталног метода извршена је провера знања језичких вештина тестовима, а потом су ученици подељени у групе истог или сличног састава. Након изједначавања примењен је експериментални метод у једном одељењу са цртаним филмовима, песмама и покретима као стимулусима за изражавање креативности у писању док се у другом одељењу настава одвијала према уобичајеном плану и програму.

ОПИС НАЧИНА РАДА СА УЧЕНИЦИМА И ТОК ИСТРАЖИВАЊА

За потребе овог рада већ поменути ступњеви за развој вештине писања, преписивање, попуњавање вежбања, писање на задату тему и самостално писање, су били заступљени на редовним часовима енглеског језика код ученика узраста 9-10 година у два одељења. Међутим ступањ самосталног писања је био заступљенији у једном од та два одељења. Рад ових ученика је праћен два месеца са циљем испитивања утицаја иновативних наставних средстава у изражавању креативности ученика. А да би се то реализовало, коришћени су цртани филмови и извођење песмица за децу уз музику на основу којих су они касније писали кратке приче и песмице у складу са

њиховим нивоом знања језика. Џин Витроу сматра да је најбољи приступ рада са ученицима када они сами нешто ураде и наводи неколико разлога за наведену тврдњу: пре свега чињеницу да ученици више воле када су активни учесници него када су пасивни посматрачи; ситуацију када ученици схвате начин употребе неких средстава за решавање проблема путем учења, њихово разумевање ће бити потпуније и задржаће оно што су научили; и трећи разлог је тај под којим се подразумева примена стеченог знања којим постају видљиве грешке и несавршеност учења како ученицима, а тако и самим наставницима (Withrow 1987: 2). Основна суштина свега је да су активно учешће и самостални рад приликом учења веома интересантни, ефикасни и да доприносе постизању успеха.

Неопходно је испоштовати потребе ученика, њихове предлоге и неке нове идеје, зато што су конкретно у овом случају, на узрасту 9-10 година, креативност и развијеност маште деце на највишем нивоу. Потребно је да ученици буду мотивисани и правилно усмерени како успех и задовољство у раду не би изостали. Ученици експерименталног одељења су били изложени стимулусима попут цртаних филмова, песама и покрета како би изразили креативност у писању. Имајући у виду социјални и психолошки развој деце узраста 9-10 година, њихов дотадашњи успех у учењу страног језика, ученици одељења у чији рад је био укључен овај експериментални фактор, су на часовима енглеског језика били подељени у мешовите групе из разлога што је заједничка сарадња битан чинилац који доприноси процесу учења језика. Облик рада у групама је добар начин за организацију рада у учioniци зато што међусобна интеракција чланова групе омогућава ученицима да уче једни од других, али тако да бољи ученици помажу слабијима.

Пре почетка сваке активности писања ученици су имали одговарајућу припрему у виду приказивања кратких цртаних филмова у којима нема говора ликова тако да је њихов задатак био да напишу причу на основу оног што су видели, као и неку врсту дијалога међу ликовима. Поред тога на неким часовима су имали задатак да наставе причу из цртаног филма са сопственим виђењем развоја даљих догађаја. Такође су имали прилику да учествују у извођењу многих енглеских песмица уз које постоје и одређена мелодија и кораци односно кореографија у којој се учествује тако да сваки покрет одговара смислу односно садржају песмице. На основу овакве врсте активности ученици су касније писали своје песмице уз које су осмишљавали кореографије. Из наведеног следи да су слика, покрет и звук били стимулуси за покретање стваралачке енергије чиме је дошла до изражаја креативност ученика која се огледа у њиховим писаним радовима. Кратке приче ученика су се завршавале са срећним крајем где добро побеђује зло, а песмице су биле састављене од њима познатих речи које су они комбиновали тако да се римују, и изводили уз самостално осмишљене покрете и мелодије. Тематика цртаних филмова је била у складу са годинама деце тако да је сасвим

нормално што су и дечје приче прожете сличним темама и мотивима. Након примене оваквих активности, група ученика са експерименталним фактором је показала веће интересовање за додатним активностима и усавршавањем знања из енглеског језика за разлику од контролне групе где су ученици били изложени уобичајеним активностима. За време писања дијалога, прича и песмица ученицима је пружена помоћ уколико је то било потребно и константно су добијали повратну информацију о ономе што су писали како не би били обесхрабрани. Увек је лакше проверавати писани материјал зато што је трајан и стално доступан чиме се утиче на самопоуздање ученика.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Већ је речено да су пре почетка примене слике, покрета и звука као стимулуса за изражавање креативности у писању ученици експерименталне и контролне групе попуњавали упитник где су изнели своје мишљење о писању на енглеском језику. Већина њих из обе групе је била сагласна са чињеницом да је теже писати него говорити на енглеском језику. Међутим након попуњавања другог упитника по завршетку примене нових начина за стимулацију писања, ученици контролне групе су имали приближно непромењено мишљење док је 75% ученика експерименталне групе мишљења да се ситуација променила. Уз додатну иновацију у настави ученици су усавршили вештину писања у складу са њиховим могућностима и сматрају да је лакше писати него говорити. Око 60% ученика је изјавило да имају проблема са писањем и да не вежбају много писање код куће. Након експеримента 78% ученика из експерименталне групе је сматрало да немају проблема са писањем док је 50% њих из контролне групе мишљења да и даље имају проблема са писањем. Скоро 85% ученика обе групе је пре увођења слике, покрета и звука учило енглески због оцјене док је након попуњавања другог упитника 60% њих и даље имало оцјену као главну мотивацију. Усавршавање комуникативних способности као циљ учења енглеског је приликом попуњавања првог упитника било заступљено код 70% ученика обе групе, а касније је вредност повећана на 75%. Око 90% ученика се пре експеримента изјаснило да би желели да имају помоћ наставника приликом писања и исто толико њих је изјавило да им је наставник увек на располагању. Поред наведених података веома је битна чињеница да су ученици изразили жељу за добијањем повратне информације од стране наставника о исправности написаног текста и да су показали спремност за учење на основу грешака што значи да ипак нису сасвим сигурни да уче само због оцјена као што су се претходно изјаснили. Резултати другог упитника где се проверава задовољство ученика експерименталне групе применом цртаних филмова и игром уз песмице, радом у групама, писањем на основу наведених стимулуса, слободом изражавања креативности, нових измишљених садржаја дијалога, прича и песмица су

изузетно добри. Тиме се потврђује ефикасност нових техника и наставних средстава у настави за повећање мотивације као и задовољство ученика са учењем уз игру и песму.

На основу дневника наставника у којем су бележена сва запажања, оцене, достигнућа, промене у развоју вештине писања, степен креативности у писању, може се донети суд о успешности примене слике, звука и покрета за активирање креативности у писању. Због саме природе језичке вештине која се испитује у овом раду, наставник никада не може бити у потпуности објективан због написане садржине. Анализом резултата карактеристика општег развоја вештине писања долази се до закључка да су ученици експерименталне групе имали веће интересовање односно бољу мотивацију, бољи осећај за стил и осмишљавање нових идеја. Када је реч о процени посебних компоненти писања као што су граматичке вештине, организација садржине, избор вокабулара, сложеност реченичних структура, правопис, примена знакова интерпункције, и тачност у писању, просечне вредности оцена су више код ученика експерименталне групе. Такође степен креативности ученика који је стимулисан применом цртаних филмова и игром уз дечје песмице је знатно виши и израженији код групе ученика са експерименталним фактором. Добијеним подацима се само потврђују већ постављене претпоставке о позитивном утицају нових техника писања на резултате знања енглеског језика, изражавање креативности, усавршавању вештине писања која је повезана са осталим језичким вештинама и доприноси побољшању комуникативних способности ученика

ЗАКЉУЧАК

На основу резултата истраживања стиче се увид у неопходност примене иновативних техника у настави енглеског језика ради постизања бољих резултата ученика, повећања свих врста мотивације и развоја језичких вештина. Првенствено је потребно обратити пажњу на интересовања ученика и њихове когнитивне способности како би се наставне активности и материјал ускладили са њиховим могућностима. Као резултат узимања у обзир свега наведеног, укључивањем слике, покрета и звука у виду цртаних филмова и игара уз песмице, уследили су приказани резултати који су само потврдили већ наведене претпоставке. Употреба новина и савремених наставних средстава надахњује рад у учионици енергијом, али нове технологије нису саме по себи довољне да би се подстакла креативност. Наставници су ти који организују нове облике сарадње, пропагирају нове друштвене односе и форме образовне праксе који подижу дечје способности на виши ниво. Када се говори о креативним приступима учењу и подучавању никада се не може преценити допринос наставника. Они су задужени за неговање дечје креативности. Њихово планирање и осмишљавање наставе, способност да знају када и како да интервенишу и да усмеравају децу у

размишљању је оно што их чини посебним. Наставници морају и сами да наставе са учењем и да покажу страственост када су њихова интересовања у питању уколико желе да инспиришу младе. Потребно је да буду експерти у својој струци, а изнад свега да прихвате креативност као моћно оружје сваке образоване особе.

Прилог – **Табела 1.** – *Дневник рада наставника*

	одлично		добро		задовољавајуће		мање задовољавајуће		слабо	
	Екс. (%)	Кон. (%)	Екс. (%)	Кон. (%)	Екс. (%)	Кон. (%)	Екс. (%)	Кон. (%)	Екс. (%)	Кон. (%)
Општи развој писања										
Интересовање за писање	60	30	20	25	15	20	5	5	0	20
Развој мисли	60	30	15	10	20	25	5	30	0	5
Осећај за публику и стил	70	35	10	20	15	20	5	15	0	10
Посебне компоненте у писању (средња оцена)	5/4/3/2/1									
	експериментална група						контролна група			
Организација садржине (јасноћа, кохерентност, развој параграфа)	4,7						3,5			
Граматичке вештине	4						3,5			
Сложеност реченичних структура	3,75						3,5			
Употреба вокабулара	4,25						3,75			
Правопис	4						3,75			
Интерпункција	4,65						4			
Изглед рада (уредност, рукопис итд.)	4,65						3,5			
Тачност у писању	4,25						3			
Креативност у писању	4,7						3,75			

Литература

- Cameron, L. (2001): *Teaching Languages to Young Learners*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2003): *Second Language Acquisition*, New York, Oxford University Press.
- Graves, D. (1983): *Writing: Teachers and Children at Work*, Portsmouth, NH, Heinemann Educational Books.
- Hedge, T. (1997): *Writing*, Oxford, Oxford University Press.
- Клет (2012): *Универзални енглеско-српски речник*, Београд, Klett.
- Macmillan (2002): *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners*, London, Macmillan Publisher Ltd.
- Mallett, M. (2008): *The Primary English Encyclopedia. The Heart of the Curriculum*, Oxon, Routledge.

- Mitchell, R. and Myles, F (2004): *Second Language Learning Theories*, London, Hodder Headline Group.
- Peterson, W (1995): *Developing Writing*, Washington, D.C., English Language Programs Division.
- Scott, W.A. and Ytreberg, L.H. (1997): *Teaching English to Children*, New York, Longman.
- Scrivener, J (1994): *Learning Teaching*, London, Macmillan Heinemann.
- Withrow, J (1987), *Effective Writing*, Cambridge, Cambridge University Press.

Литература која је коришћена у редовној настави са ученицима

- Heaton, B (1994): *English Study Dictionary*, London, Macmillan Press Ltd.
- Maidment, S and Roberts, L (2007): *Happy Street Activity Book 2*, Oxford, Oxford University Press
- Maidment, S and Roberts, L (2007): *Happy Street Class Book 2*, Oxford, Oxford University Press
- Roberts, L. (2007): *Happy Street Photocopy Master's Book 1*, Oxford, Oxford University Press.
- Roberts, L. (2007): *Happy Street Teacher's Master's Book 2*, Oxford, Oxford University Press.

Snezana Zecevic

Faculty of Philosophy Pristina – Kosovska Mitrovica

THE USE OF CARTOONS, SONGS AND MOVEMENT AS STIMULI FOR EXPRESSING CREATIVITY IN WRITING IN THE TEACHING OF ENGLISH LANGUAGE

Summary: *The use of innovations and modern teaching aids inspires work in the classroom with energy but new technologies are not able to activate creativity themselves. The teachers are those who organize new forms of collaboration, promote new social relationships and forms of educational practice that raise children's abilities onto a higher level. The aim of this paper is to present some new ways for developing the writing skill that every language is consisted of. The research was conducted among 9-10 year old children focusing on the role of cartoons, songs and movement as stimuli for expressing creativity in writing in the learning of English language. Experimental, descriptive, comparative and analytical methods were used for the requirements of this paper. The results confirmed the hypotheses related to the contribution of new techniques to better results, development of the writing skill, raising the level of creativity and the development of communicative abilities among 9-10 year old students.*

Key words: creativity, language learning, writing skill, cartoons, songs, movement.

Мр Раиса Цветковић²²

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

КОМУНИКАЦИЈА НА СТРАНИМ ЈЕЗИЦИМА КАО ЈЕДНА ОД КЉУЧНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА СТУДЕНАТА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ

Апстракт: У раду се расправља о компетенцији комуникација на страним језицима, која се у новијим приступима студија разредне наставе, сматра једном од кључних компетенција. Да би се утврдиле процене студената разредне наставе о значају ове компетенције, у месецима јануар-фебруар 2013. године, на узорку од 105 студената разредне наставе са Учитељског факултета у Лепосавићу, који су за учење изабрали Руски језик, спроведено је истраживање које је приказано у овом раду. Подаци прикупљени скалером, обрађени су факторском и паралелном анализом. Истраживањем су издвојена три фактора: знање о граматичици, говор руским језиком и различитост језика, који указују на значај стицања знања, вештина и формирања ставова студената разредне наставе у стицању компетенције комуникација на страним језицима.

Кључне речи: компетенција, комуникација на страним језицима, Руски језик, студенти разредне наставе, учитељска професија

УВОД

У последњих 20 година, интензивно се расправља о компетенцијама учитеља, посебно оне које се стичу током студија разредне наставе. Управо у овом периоду, настао је значајан број њихових дефиниција. По једној од њих, компетенција је „...комбинација знања, вештина, ставова, вредности и навика које омогућавају појединцу да активно и ефикасно делује у одређеној специфичној ситуацији, односно професији, али и да поседује неопходне способности, ауторитет, вештину и знање“ (Блекбурн 1989: 183). Уочљиво је да се компетенција односи на поседовање способности, вештина и знања за обављање неке делатности. То, другачије речено подразумева, да је компетентна она особа која је меродавна и оспособљена за квалитетно и професионално обављање неког посла.

²² vinica@ptt.rs

Међу дефиницијама компетенције, с једне се стране налазе оне фокусиране на личне карактеристике (знања, вештине и ставове). Оне воде до прилагођавања окружењу и склоностима видљивим као способност енергичног суочавања и решавања животних проблема користећи сазнања и социјалне вештине. С друге стране су дефиниције компетенције које наглашавају емоционалну и мотивацијску важност процењивања појединца и очекивања од његових способности прилагођавања. Ове две групе комплементарних дефиниција компетентности, могу се спојити у једну, према којој је компетенција „...прилагођавање спознаје, емоционалне, понашајне и социјалне особине употпуњене скривеним и јасно одређеним веровањима и очекивањима једне индивидуе о приступу тим способностима, те могућностима употпуњавања истих“ (Masterpasqua, 1991: 1366). Компетенција се дефинише и као „...способност за обављање задатака и улога које су потребне за постизање очекиваних стандарда“ (Goffin and Day, 1994: 57). Ова и друге дефиниције упућују на опште професионалну компетенцију. У приступу предмету овог рада, компетенција је комбинација знања, вештина, ставова, мотивације и личних карактеристика која омогућава учитељу да активно и ефикасно дјелује у одређеним наставним ситуацијама у основној школи.

Компетенције које студенти разредне наставе треба да стекну у току студија су бројне: педагошке, психолошке, дидактичке, методичке и друге. Зато и није једноставно одредити коначан списак компетенција које би студенти у току студија требало да стекну. Посебно је тешко одредити које су кључне. Но без обзира на то, као кључне компетенције, које уостало прописује и Европска заједница, наводе се: 1) комуникација на матерњем језику, 2) комуникација на страним језицима, 3) математичка компетенција и основне компетенције науке и технологије, 4) дигитална компетенција, 5) компетенција учити како се учи, 6) социјална и грађанска компетенција, 7) смисао за иницијативу и предузетништво и 8) културна свест и изражавање.

Компетенција *комуникација на страним језицима* у великој мери има исту димензију вештина комуницирања на матерњем језику. Темељи се на способностима разумевања, изражавања и тумачења мисли, осећаја и чињеница у усменом и писменом облику (слушање, говорење, читање и писање) у одговарајућем низу друштвених садржаја: посао, кућа, слободно време и образовање у складу са жељама и потребама појединца. Комуникација на страном језику захтева вештине попут посредовања и међукултурног разумевања. Степен успешности је различит у ове четири димензије, између појединих језика и у зависности од лингвистичког окружења и наслеђа појединца.

Проблем овог теоријско-емпиријског истраживања су процене студената разредне наставе о компетенцији *комуникација на страним језицима*. Полазећи од чињенице да се у Републици Србији страни језици у основној и

средњој школи не учи на начин како би ученици заиста и стекли знања о језику који изучавају. Мало је и ученика који у току основног и средњег школовања науче да говоре и служе се страним језиком. Са оваквим знањем, студенти ни током студија не науче у довољној мери страни језик. То посебно представља проблем у условима студија по Болоњском моделу, када се настава из странах језика, углавном изводи само у току једног семестра

МЕТОД ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања је идентификација процена студената разредне о компетенцији *комуникација на страним језицима*. Задатак истраживања је идентификација фактора који одређују компетенцију *комуникација на страним језицима*. Истраживање је спроведено јануара и фебруара 2013. године. Истраживањем је обухваћено 105 студената Смера за разредну наставу на Учитељском факултету у Лепосавићу, који су изабрали учење *Руског језика* у току студија. Узорак је случајан и репрезентативан је за предвиђену популацију студената.

У истраживању је примењен историјски и трансферзални поступак. Коришћења је дескриптивна и трансферзална метода. Истраживачка техника је скалирање. Спроведено је применом Скалера процена студената о компетенцији *комуникација на страним језицима* (Скалер – ПЦ-ККСЈ). Скалер је Ликертовог типа и тростепени је. Састоји се од 10 тврдњи. Након сваке тврдње следила је скала интезитета сагласности: а) слажем се, б) нисам сигуран-а и в) не слажем се. Конструисан је за ово истраживање. На самом истраживању провераване су метријске карактеристике скалера, када је извршена његова корекција.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Подаци прикупљени Скалером – (ПС-ККСЈ), обрађени су факторском и паралелном анализом.

Табела 1. – Факторска матрица процена студената о компетенцији „комуникација на страним језицима“

ф1	Фонд научених речи указује услов је знања руског језика
ф2	Овладавање говором је гаранција знања руског језика
ф3	Руски језик има исту лингвистичку основу са српским језиком
ф4	Без знања страног језика, студенти не могу користити страну литературу
ф5	Сваки академски грађанин, требао би знати најмање један страни језик
ф6	Знање граматике, услов је овладавања руским језиком
ф7	За учење руског језика, значајно је познавање духа руског језика
ф8	Различитост језика доприноси развоју интеркултуралности
ф9	Знање језика, доприноси упознавању других култура
ф10	У условима глобализације, најважније је знати енглески језик

Кронбахов алфа коефицијент је задовољавајући ($\alpha=0,736$). То указује на значајну поузданост инструмента. Бартлетов коефицијент сферичности показује статистичку значајност на нивоу $p<0,001$ ($p=0,000$). Према подацима приказаним у Табели 1, потврђена је адекватност узорка истраживања. На адекватност узорка истраживања, указују и подаци о израчунатим појединачним Кронбаховим алфа коефицијентима, који су код свих тврдњи веће од 0,60. Истраживањем су издвојена три фактора која одређују компетенцију комуникација на страним језицима. Они су: шест, два и осам.

Први је фактор шест – *Знање граматике, услов је овладавања руским језиком* ($\alpha=0,782$) и објашњава 28,3654 укупне варијансе. Овај фактор је назван *Знања о граматички* и указује на значај знања у стицању компетенције комуникација на страним језицима. Стицање знања подразумева: 1) познавање вокабулара и функционалне граматике, интонације и изговора; 2) свест о разним врстама вербалне интеракције (разговори лицем у лице, телефонски разговори, интервју итд.); 3) познавање примереног распона књижевних и некњижевних текстова (кратке приче, песме, новински чланци у часописима, интернет странице, упутства, писма, кратки извештаји итд.); 4) познавање основних карактеристика различитих стилова и регистара говорног и писаног језика (формални, неформални, новинарски, колоквијални итд.) и 5) свест о друштвеним конвенцијама и културним спектима и променљивости језика у различитим географским, друштвеним и комуникацијским окружењима).

Други је фактор два – *Овладавање говором је гаранција знања руског језика* ($\alpha=0,761$) и објашњава 20,2974 укупне варијансе. Овај фактор је назван *Говор руским језиком* и указује на значај вештина у стицању компетенције комуникација на страним језицима. Стицање вештина подразумева: 1) способност слушања и разумевања говорних порука у различитим говорним ситуацијама (теме које су блиске, теме према личном интересовању или теме које су релевантне за свакодневни живот); 2) способност започињања, одржавања и окончања разговора о темама које су блиске и о темама које зависе од личног интереса или су релевантне за свакодневни живот; 3) способност читања и разумевања нестручних писаних текстова о различитим темама или стручних текстова из подручја које је разумљиво; 4) примерена употреба помоћних средстава (белешке, дијаграми, карте), како би се разумели или произвели писани или говорни текстови (разговор, упутства, интервју, говор) и 5) способност започињања, одржавања одговарајућег низа аутономних активности учења језика.

Трећи је фактор осам – *Различитост језика доприноси развоју интеркултуралности* ($\alpha=0,717$) и објашњава 16,2178 укупне варијансе. Овај фактор је назван *Различитост језика* и указује на значај формирања ставова у стицању компетенције комуникација на страним језицима. Формирање ставова подразумева осетљивост студената за културне разлике и отпор према

стереотипима (Witte and Harden, 2012; Chang, 2011). Подразумева и занимање и знатижељу за стране језике, посебно ако се имају у виду суседни, регионални, мањински или средњовековни језици и знаковни језици (Liakopoulou, 2011). А доприноси и развоју интеркултуралности међу различитим народима. То посебно долази до изражаја у време опште глобализације када се тежи доминацији углавном само једног – *енглеског језика*.

ЗАКЉУЧАК

У овом теоријско емпиријском истраживању проучававане су компетенције студената разредне наставе. Прецизније, проучава је компетенција *комуникација на страним језицима*, односно комуникација на руском језику. Истраживањем је утврђено да се у Републици Србији, у већини основних и средњих школа, страни језици уче на начин који не доприноси да они заиста и науче да користе један од страних језика, што се касније одржава и на учење страног језика током студија. Указано је и на значај познавања страног језика, што представља једну од осам кључних компетенција које би током студија требали стећи студенти разредне наставе. Истраживањем су издвојена три фактора: *знање о граматици, говор руским језиком и различитост језика*, који указују на значај стицања бројних знања, вештина и формирања ставова студената у оквиру компетенције *комуникација на страним језицима*.

Литература

- Goffin, S., Day, D. (1994). *New Perspectives in Early Childhood Education*. New York: Teachers College Press.
- Блекбурн, С. (1989). *Оксфордски филозофски речни.*, Нови Сад: Светови.
- Liakopoulou, M. (2011). Teachers' Pedagogical Competence as a Prerequisite for Entering the Profession. *European Journal of Education*, 46(4), 474-488.
- Masterpasqua, A. (1991). *Competence Paradigm for Psychological Practice*. American Psychological Association Inc, *American Psychologist*, 44(2), 1366-1371.
- Chang, Y. (2011). Interlanguage Pragmatic Development: The Relation between Pragmalinguistic Competence and Sociopragmatic Competence. *Language Sciences*, 33(5), 786-798.
- Witte, A., Harden, T. (2012). *Intercultural Competence: Concepts, Challenges, Evaluations. Intercultural Studies and Foreign Language Learning*. Oxford: Peter Lang

Мр Раиса Цветкович

Факултет начальных классов в Призрене – Лепосавич

ИНОЯЗЫЧНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК КЛЮЧЕВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ

Резюме: В данном исследовании рассматривается проблема компетентности иноязычной коммуникации, которая в процессе модернизации и инновирования образования студентов факультетов начальных классов считается ключевой компетенцией. Для валидации результатов оценки значения компетентности иноязычной коммуникации, в период с 1 января по 27 февраля 2013 года было проведено выборочное анкетирование респондентов - студентов факультета начальных классов из города Лепосавич (КиМ, Сербия), которые выбрали для изучения русский язык. В ходе исследования было выделено три фактора: „Знание грамматики“, „Коммуникативная потребность“ и „Языковое разнообразие“. Факторы рассматриваются как приобретённые в процессе обучения способности личности к реализации коммуникативных моделей иноязычного речевого поведения в стереотипных коммуникативных ситуациях и способности личности к практической деятельности, содержанием которой выступают коммуникативные навыки и умения.

Ключевые слова: компетенция, иноязычная коммуникация, русский язык, студент, учитель.

Драгана Спасић²³

Јелена Бабић Антић²⁴

Филозофски факултет у Приштини – Косовска Митровица

SOME IDIOMATIC STRUCTURES IN ENGLISH

Abstract: *There are a great number of phrasal verbs in the English language. The curriculum for English as a foreign language includes them as a very important learning objective. There is no doubt that a significant amount of attention has been paid to their learning and usage in recent years. Various specialized dictionaries are on display for their easier acceptance and understanding.*

Phrasal verbs present one of the most difficult aspects for learners of English language. This paper as an answer to this problem offers three main reasons, as well as mentioning the basic division between various phrasal verb patterns such as the so-called particle verbs, prepositional verbs, phrasal verbs and modifying adverbs, phrasal verbs combined with special verb forms and clauses.

Covering the important issues concerning the process of learning the grammar of phrasal verbs and being able to understand their meaning, very often idiomatic, this paper gives an insight into various additional characteristics of phrasal verbs, particularly those structures that were derived with –get.

Key words: phrasal verb forms, phrasal verb's grammar, idiomatic structures, structures with –get, English language.

INTRODUCTION

A phrasal verb is a combination of a verb and a preposition, a verb and an adverb or a verb with both an adverb and a preposition and so they are a complete semantic unit. Sentences may contain direct and indirect objects in addition to the phrasal verb. Phrasal verbs are particularly frequent in the English language. A phrasal verb often has a meaning which is different from the original verb. According to Tom McArthur “the term *phrasal verb* was first used by Logan Pearsall Smith in “Words and Idioms” (1925).

²³ adminspasic@yahoo.com

²⁴ bebbica2002@yahoo.com

Alternative terms for phrasal verb are ‘compound verb’, ‘verb-adverb combination’, ‘verb-particle construction (VPC)’; in American English a ‘two-part word/verb’ and a ‘three-part word/verb’ (depending on the number of particles), and a multi-word verb (MWV).

Prepositions and adverbs used in a phrasal verb are also called particles in that they do not alter their form through inflections (are therefore uninflected: they do not accept affixes, etc.). Because of the idiomatic nature of phrasal verbs, they are often subject to preposition stranding.

Phrasal verbs are usually used informally in everyday speech as opposed to the more formal Latinate verbs, such as *to get together* rather than *to congregate*, *to put off* rather than *to postpone*, or *to get out* rather than *to exit*.

Many verbs in English can be combined with an adverb or a preposition, and readers or listeners will easily understand a phrasal verb used in a literal sense with a preposition:

- *He **walked across** the square.*

Verb and adverb constructions can also easily be understood when used literally:

- *She opened the shutters and **looked outside**.*
- *When he heard the crash, he **looked up**.*

An adverb in a literal phrasal verb modifies the verb it is attached to, and a preposition links the verb to the object. It is, however, the figurative or idiomatic application in everyday speech which makes phrasal verbs so important:

- *I hope you will **get over** your operation quickly.*
- *Work hard, and get your examination **over with**.*

The literal meaning of *to get over*, in the sense of “to climb over something to get to the other side”, no longer applies to explain the subject’s enduring an operation or the stress of an examination which they have to overcome. It is when the combined meaning of verb plus adverb, or verb plus preposition is totally different from each its component parts. The semantic content of the phrasal verb cannot be predicted by its constituent parts and so becomes much more difficult for a student learning English to recognize.

Other idiomatic usages of phrasal verbs show a verb + direct object + preposition/adverb + indirect object construction. In her introduction to Longman Dictionary of Phrasal Verbs – What this dictionary contains (1983), Rosemary Courtney includes as a third category idioms formed from phrasal verbs, such as *let the cat out of the bag*. These idioms are printed in heavy type. Idioms have a meaning which is different from the meaning of the single words, and usually have a fixed word order. Courtney then cites among many other examples in the dictionary such phrases as *to add fuel to the flames*, *to leave someone in the lurch*, *to scare someone out of their wits*, etc.

PHRASAL VERB PATTERNS

A phrasal verb contains either a preposition or an adverb (or both), and may also combine with one or more nouns or pronouns.

Particle verbs

Phrasal verbs that contain adverbs are sometimes called “particle verbs”, and are related to separable verbs in other Germanic languages. There are two main patterns: intransitive and transitive. An intransitive particle verb does not have an object:

- *When I entered the room he **looked up**.*

A transitive particle verb has a nominal object in addition to the adverb. If the object is an ordinary noun, it can usually appear on either side of the adverb, although very long noun phrases tend to come after the adverb:

- *Switch off the light.*
- *Switch the light off.*
- *Switch off the lights in the hallway next to the bedroom in which the president is sleeping.*

With some transitive particle verbs, however, the noun object must come after the adverb. Such examples are said to involve “inseparable” phrasal verbs:

- *The gas **gave off** fumes. (not* The gas **gave** fumes off.)*

The other transitive particle verbs require the object to precede the adverb, even when the object is a long noun phrase:

- *I cannot **tell** the dogs **apart**. (not*I cannot tell apart the dogs.)*
- *I cannot **tell** the bulldogs and the pugs who look like them **apart**.*

However, some authors say that the particle must be adjacent to the verb *whenever* the noun phrase is lengthy and complicated. With all transitive particle verbs, if the object is a pronoun, it must, with just one type of exception, precede the adverb:

- *Switch it off. (not*switch off it.)*
- *The smell put them off. (not*put off them.)*
- *They let him through. (not*they let through him.)*

The exception occurs if the direct object is contrastively stressed, as in :

- ***Figure out** THESE, not THOSE.*

Gorlach asserts that the position of the nominal object before or after the adverb has a subtle effect on the degree to which the phrase has resultative implication, as seen in this example involving the simple verb *eat* and the phrasal verb *eat up*:

- *to eat the apple (neutral for result)*

- *to eat up* the apple (greater possibility for result)
- *to eat* the apple *up* (compulsory claim for result)

Prepositional verbs

Prepositional verbs are phrasal verbs that contain a preposition, which is always followed by its nominal object. They are different from inseparable transitive particle verbs, because the object still follows the preposition if it is a pronoun:

- On Fridays, we *look after* our grandchildren.
- We look after them. (not* *look* them *after*)

The verb can have its own object, which usually precedes the preposition:

- She *helped* the boy *to* an extra portion of potatoes.
- with pronouns: She *helped* him *to* some.

Prepositional verbs with two prepositions are possible:

- We *talked to* the minister *about* the crises.

A phrasal verb can contain an adverb and a preposition at the same time. Again, the verb itself can have a direct object:

- No direct object: The driver *got off to* a flying start.
- Direct object: Onlookers *put* the accident *down to* the driver's loss of concentration.

Phrasal verbs and modifying adverbs

When modifying adverbs are used alongside particle adverbs intransitively (as particle adverbs usually are), the adverbs can appear in any verb/particle/adverb positions:

- *He unhappily* looked round.
- *He* looked *unhappily* round.
- *He* looked round *unhappily*.

The particle adverb here is "round" and the modifying adverb is "unhappily". ("Round" is a particle because it is not inflected - does not take affixes and alter its form. "Unhappily" is a modifying adverb because it modifies the verb "look").

With a transitive particle verb, the adverb goes either before the verb or after the object or particle, whichever is last:

- *He cheerfully* picked the book up.
- *He* picked up the book *cheerfully*. (not* *picked cheerfully up* the book)
- *He* picked the book up *cheerfully*.

Prepositional verbs are different from transitive particle verbs, because they allow adverbs to appear between the verb and the preposition:

- *He cheerfully* looked *after* the children.

- *He looked after the children cheerfully.*
- *He looked cheerfully after the children.*

Phrasal verbs combined with special verb forms and clauses

Courtney also includes special verb forms and clauses in phrasal verb constructions.

Phrasal verbs combined with wh-clauses and that-clauses

Sentences which include verb+particle+object(s)+wh-clauses

- The teacher tries to *dictate to* his class *what the right thing to do is*
= transitive verb + preposition (dictate to) + direct object (his class) + **wh**-clause (what the right thing to do is).
- My friend *called for* me *when the time came*.
= transitive verb + preposition (called for) + pronoun (me) + **wh**-clause (when the time came).
- *Watch out that you don't hit your head on the low beam*.
= intransitive verb + adverb (watch out) + that-clause (that you don't hit your head on the low beam).

Phrasal verbs combined with verb-ing forms

- You can't *prevent me from seeing her*.
= transitive verb + pronoun (prevent me) + preposition (from) + verb-ing form (seeing) + pronoun (her).

What are phrasal verbs?

1. A phrasal verb is a verb plus a preposition or adverb which creates a meaning different from the original verb.

Example:

I ran into my teacher at the movies last night. **run+into=meet**.

He ran away when he was 15. **run+ away = leave home**.

2. Some phrasal verbs are intransitive. An intransitive verb cannot be followed by an object.

Example:

He suddenly showed up. **"show up" cannot take an object**

3. Some phrasal verbs are transitive. A transitive verb can be followed by an object.

Example:

I made up the story. **"story" is the object of "make up"**

4. Some transitive phrasal verbs are separable. The object is placed between the verb and the preposition. In this Phrasal Verb Dictionary, separable phrasal verbs are marked by placing a*between the verb and the preposition / adverb.

Example:

I talked my mother into letting me borrow the car.

She looked the phone number up.

5. Some transitive phrasal verbs are inseparable. The object is placed after the preposition. In this Phrasal Verb Dictionary, inseparable phrasal verbs are marked by placing a + after the preposition / adverb.

Example:

I ran into an old friend yesterday.

They are looking into the problem.

6. Some transitive phrasal verbs can take an object in both places. In this Phrasal Verb Dictionary, such phrasal verbs are marked with both * and +.

Example:

I looked the number up in the phone book.

I looked up the number in the phone book.

7. Although many phrasal verbs can take an object in both places, you must put the object between the verb and the preposition if the object is a pronoun.

Example:

I looked the number up in the phone book.

I looked up the number in the phone book.

I looked it up in the phone book. **correct**

I looked up it in the phone book. **incorrect**

ADDITIONAL CHARACTERISTICS OF PHRASAL VERBS

Phrasal verbs are one of the most difficult aspects for learners of the English language. There are three main reasons for this:

1. In many cases the meaning of the phrasal verb cannot be deduced from its elements, i.e., it is being used idiomatically. For example: a learner who knows that *to tick* is to make a checkmark may have difficulty in understanding the sentence *The teacher ticked off the student for being late*, in which the phrasal verb *to tick off* means *to reprimand* or *to express disapproval*.

2. Many phrasal verbs are polysemous; i. e., they have more than one meaning. The phrasal verb *to put down* has the literal meaning of putting something down on the table or floor. But it also has the idiomatic meanings:

○ *to make someone feel small, to criticize and humiliate them.*

○ *to kill* as in the sentence *I had to have my cat put down.*

○ *to stop, quash, put an end to* as in the sentence *The police put down the riots with unnecessary brutality.*

3. There are difficulties with the grammar of phrasal verbs, particularly with the position of the particles. Look at the following examples:

She put down the baby.

She put the baby down.

The teacher put the student down.

The teacher put down the student.

The student put her bad grade down to tiredness. The student put down her bad grade to tiredness.

Phrasal verbs are very important for learners because they are so prevalent in everyday spoken and informal written language. Not only do learners need to understand the more common phrasal verbs, but they will also need to use them themselves. If they don't, and use a more formal synonym, they run the risk of sounding pompous or ridiculous to native speakers. Imagine, for example, your friend telling you "Oh, do desist from talking!" instead of "Oh, do shut up!" or "Oh, do belt up!" or "Oh, pipe down!"

In these sentences, for example, an object is necessary because without it sentences would have no meaning. An intransitive verb cannot be followed by an object.

Examples:

- In the winter the lake **froze over**.
- He suddenly **showed up**.

Some verbs can be used both with and without an object, but the meaning may change.²⁵

Examples:

- Tina and Jo were so clever the teacher **moved them up** to a higher class. (with object)
- Tina and Jo **moved up** to a higher class. (no object-same meaning)
- I can **drop you off** at the station. (with object-drive you somewhere and leave you there)
- I was sitting in the armchair and I **dropped off**. (no object-fell asleep, different meaning)

Some phrasal verbs have three parts, the verb and two particles. The object comes last.

Example:

- I will not **put up with** such bad behavior. (tolerate)

English vocabulary is particularly rich because it combines a large vocabulary originating from Anglo-Saxon roots with a large vocabulary originating from Latin or French. This means that English often have words with very similar meanings from each of these sources. To give a phrasal verb example, we can **put forward** or **propose** an idea, where put forward has a typical Anglo-

²⁵ Michael McCarthy, Felicity O'Dell (2007); *English phrasal verbs in use, Advanced*; 2A, p.8. CUP :Cambridge

Saxon etymology, whereas propose is Latin origin. It is interesting to notice that propose comes from the Latin prefix pro- (meaning forward) added to the Latin root – pose (meaning put); there are many other examples of where the Latin etymology parallels the etymology of its phrasal verbs equivalent. Words of Latin or French tends to be more formal and so ‘proposing an idea’ is found more frequently in formal written English than in informal spoken English.²⁶

STRUCTURES WITH ‘GET’

In the case of phrasal verbs one of the key words is GET.

Many phrasal verbs are based on the verb **get**, and it is important to understand that the meaning of get in these verbs is not the same as the non-phrasal form of *get*, meaning *receive*. Instead, *get* has a meaning similar to *become* or *change to*:

- I **got up** at 6.00. (was not up before, and then I became up — I changed from not being up to being up.)

Many phrasal verbs with get that relate to a change in physical location might seem identical in meaning to a variety of phrasal verbs using *come*, *go*, and other verbs that describe physical movement, such as *walk*, *move*, and so on, and often they can be used with little difference in meaning:

- I **came back** last night. I **got back** last night.

But there is a difference: *get* emphasizes the change in location; *come*, *go*, and so on emphasize the movement from one location to another.

It is very common to use the adverbs *right* and *back* with *get* phrasal verbs. Two forms of the past participle of *get* are shown: *gotten* and *got*. *Gotten* is more common in American English, but *got* is occasionally used. Both are correct:

Infinitive	Present Tense	-ing form	Past Tense	Past Participle
Get back	Get back / Gets back	Getting back	Got back	Gotten / Got back

1. get back (to)

When you return to a level or place where you were before, you **get back** or **get back to** that place.

- *We left three weeks ago, and we didn't **get back** until yesterday.*
- *Where are you going? **Get right back** here!*
- *Mark lost a lot of weight when he was sick, and it took him a long time to **get back** to his old weight.*²⁷

²⁶ Michael McCarthy, Felicity O'Dell (2007); *English phrasal verbs in use, Advanced*; 6A, p.16.
CUP: Cambridge

²⁷ *The Ultimate Phrasal Verb Book*, 42. Focus on: phrasal verbs with get, p.322

2. get back (to)

When you **get back to** something it means to start again at the beginning:

- *The football coach decided it was time for his team to **get back to basic**.*²⁸

3. get ... back (to)

When you **get** something **back** or **get** something **back** to a person or place, you return it to that person or place.

- *Jim uses his mother's car in the morning, but she needs it to go to work at 4:30, so he has to **get it back** before then.*
- *I have to get these books back to the library — they're overdue.*²⁹

4. get... back (from)

When you **get** something **back** or **get** something **back from** someone or someplace, you have something that you had before.

- *I couldn't believe I **got** my stolen car **back**.*
- *Jim borrowed a book from me three years ago, and I still haven't **gotten it back from him**.*³⁰

5. get back (from)

When you **get back** or **get back from** something that is very hot or dangerous or that you should not be near, you move away from it so that there is more distance between you and it.

- ***Get back from the edge of the cliff!** You might fall.*
- *As the President came closer, the police told the crowd to **get back**.*³¹

Infinitive	Present Tense	-ing form	Past Tense	Past Participle
Get behind	Get behind/ Gets behind	Getting behind	Got behind	Gotten behind / Got behind

6. get behind (in)

When you are in a group that is studying or working, and so on, and they learn faster or get more work done because you are learning or working more

(http://www.4shared.com/get/ahgZtNf0/english_phrasal_verbs_-THE_UL.html;jsessionid=4F3F9FC46DE3DE3297EF9FF4F5ED1051.dc285)

²⁸ Michael McCarthy, Felicity O'

²⁹ *The Ultimate Phrasal Verb Book*, 42. Focus on: **phrasal verbs with get**, p.323

(http://www.4shared.com/get/ahgZtNf0/english_phrasal_verbs_-THE_UL.html;jsessionid=4F3F9FC46DE3DE3297EF9FF4F5ED1051.dc285)

³⁰ *The Ultimate Phrasal Verb Book*, 42. Focus on: **phrasal verbs with get**, p.323

(http://www.4shared.com/get/ahgZtNf0/english_phrasal_verbs_-THE_UL.html;jsessionid=4F3F9FC46DE3DE3297EF9FF4F5ED1051.dc285)

³¹ *The Ultimate Phrasal Verb Book*, 42. Focus on: phrasal verbs with get, p.323

(http://www.4shared.com/get/ahgZtNf0/english_phrasal_verbs_-THE_UL.html;jsessionid=4F3F9FC46DE3DE3297EF9FF4F5ED1051.dc285)

slowly than the others, you **get behind** or **get behind in** your studies or work. When you do not complete work as fast as originally planned and expected, you **get behind** schedule. **Keep up** is the opposite of **get behind**. **Fall behind** is similar to **get behind**.

- *Linda had some problems last semester, and she **got behind** in her studies.*
- *With all the bad weather we've been having, the construction project has **gotten** way **behind** schedule.*³²

Infinitive	Present Tense	-ing form	Past Tense	Past Participle
Get by	Get by / Gets by	Getting by	Got by	Gotten by / Got by

7. get by

When you **get by** or **get by** something, you pass something or someone while you are walking or driving even though it may be difficult because there is not enough room.

- *Can you move all that junk in the hallway please? It's hard for people to **get by**.*
- *There was an accident on the highway, and no one could **get by**.*³³

8. get by (on)

When you **get by** or **get by on** a certain amount of money, you continue with your work or continue with your life even though it may be difficult.

- *Don't worry about me; I'll **get by** somehow.*
- *It's not easy **getting by** on \$250 a week.*³⁴

9. get by

When something, such as a mistake or a problem, **gets by** you, you do not notice it.

- *I've got a great editor; no mistakes **get by** her.*
- *I checked this report twice. How did all these misspellings **get by** me?*³⁵

³² The Ultimate Phrasal Verb Book, 42. Focus on: phrasal verbs with get, p.323

³³ The Ultimate Phrasal Verb Book, 42. Focus on: **phrasal verbs with get**, p.323

(http://www.4shared.com/get/ahgZtNf0/english_phrasal_verbs_-_THE_UL.html;jsessionid=4F3F9FC46DE3DE3297EF9FF4F5ED1051.dc285)

³⁴ The Ultimate Phrasal Verb Book, 42. Focus on: phrasal verbs with get, p.323

(http://www.4shared.com/get/ahgZtNf0/english_phrasal_verbs_-_THE_UL.html;jsessionid=4F3F9FC46DE3DE3297EF9FF4F5ED1051.dc285)

³⁵ The Ultimate Phrasal Verb Book, 42. Focus on: **phrasal verbs with get**, p.324

(http://www.4shared.com/get/ahgZtNf0/english_phrasal_verbs_-_THE_UL.html;jsessionid=4F3F9FC46DE3DE3297EF9FF4F5ED1051.dc285)

Infinitive	Present Tense	-ing form	Past Tense	Past Participle
Get down	Get down / Gets down	Getting down	Got down	Got down / Gotten down

10. get down (to)

When you move to a lower level or place or from north to south, you **get down** or **get down to** that level or place. **Get up** is the opposite of **get down**. **Go down** is similar to **get down**.

- *You're going to fall out of that tree and break your neck. **Get down** right now!*
- *The first thing I did after I **got down** to Miami was go to the beach.*

11. get... down (from)

When you **get** things or people **down**, you move them from a higher level or place to a lower one.

- *Why do you always put the dishes on the top shelf? I can't **get them down**.*
- *The fire fighters **got** the people **down** from the roof of the burning building.*

12. get down

When you bend your body and lower your head to avoid danger or to prevent people from seeing you, you **get down**.

- *When the enemy soldiers started shooting, the sergeant ordered his men to **get down**.*
- ***Get down!** If the police catch us here we'll be in a lot of trouble.*

13. get... down

When things or people **get** you **down**, they make you sad or depressed.

- *Don't let your troubles **get you down**. Everything will be all right.*
- *Jim's marriage problems are really getting him **down**.*³⁶

Infinitive	Present Tense	-ing form	Past Tense	Past Participle
Get in	Get in / Gets in	Getting in	Got in	Got in / Gotten in

14. get in / into

When you **get in** or **get into** a place, building, room, car, boat, and so on, you enter it.

- ***Get in** the car! We're going now.*
- *We'd better **get into** the school — the bell's going to ring soon.*

15. get... in / into

³⁶ *The Ultimate Phrasal Verb Book*, 42. Focus on: **phrasal verbs with get**, p.324
(http://www.4shared.com/get/ahgZtNf0/english_phrasal_verbs_-_THE_UL.html?sessionId=4F3F9FC46DE3DE3297EF9FF4F5ED1051.dc285)

When you **get in** or **get into** a place, building, club, restaurant, meeting, and so on, you obtain permission to enter. When you **get** other people **in** or **get** other people **into** a building, club, restaurant, meeting, and so on, you arrange for them to enter.

- *We'll never **get into** that club; we don't know the right people.*
- *I didn't have an invitation to the party, but Nancy **got me in**.*

16. get... in/ into

When you **get** something **in** or **get** something **into** a place, building, room, container, enclosure, and so on, you get the object inside even though it is difficult.

- *The shoes are too small — I can't **get** my feet **in**.*
- *How did they **get** that elephant **into** its cage?*

17. get...in / into

When you **get in** trouble or **get into** a difficult situation or a mess (a mess is a confused or difficult situation), you become involved in it. When you **get** people **in** trouble or **get** them **into** a difficult situation or a mess, you cause them to become involved in it.

- *Susie **got in** a lot of trouble at school today.*
- *I don't see any solution to this problem. How did I ever **get into** this mess?*

18. get in/into

When you **get in** or **get into** a place, you arrive. When the vehicle you are in **gets in** or **gets into** a place, it arrives. **Come in** is similar to **get in**.

- *I'm exhausted. I **got in** really late last night.*
- *I'll be waiting for you at the station when your train **gets into** the station.*

19. get.. in

When a store **gets** something **in**, it receives a delivery of something that it will offer for sale.

- *Karen asked the sales clerk when the store was going to **get** some summer dresses **in**.*
- *I wanted to buy that new book, but the bookstore hasn't **gotten** it **in** yet.*

20. get... in

When you **get** an activity **in**, you find the time for it or make the time for it.

- *Dinner isn't until 7:30, so we've got time to **get a tennis game in**.*
- *Whenever I go to San Francisco on business, I try to **get a baseball game in**.*³⁷

Infinitive	Present Tense	-ing form	Past Tense	Past Participle
Get out	Get out / Gets out	Getting out	Got out	Got out / Gotten out

³⁷ The Ultimate Phrasal Verb Book, 42 .Focus on: **phrasal verbs with get**, p 324
(http://www.4shared.com/get/ahgZtNf0/english_phrasal_verbs_-_THE_UL.html;jsessionid=4F3F9FC46DE3DE3297EF9FF4F5ED1051.dc285)

21. get out (of)

When you **get out** or **get out** of a place, building, room, car, boat, and so on, you leave or escape from it.

- *When Bob heard his car's engine making a strange noise, he **got out** and looked under the hood.*
- *We smelled gas and **got out** of the building just seconds before it exploded.*

22. get out (to)

When you go to a place that is west of where you are or to a place outside a large city, you **get out** or **get out** to that place.

- *I love it here in the city. I almost never **get out** to the suburbs anymore.*
- *I told my friend in New York. "If you ever **get out** to California, please visit me."*

23. get... out (of)

When you **get** people **out** or **get** them **out** of a place, you take them out or you arrange for them to leave.

- *The soldiers were surrounded, so they called for a helicopter to **get** them **out**.*
- *After Hank was arrested, his lawyer **got** him **out** of jail.*

24. get... out (of)

When you **get out** or **get out** of a dangerous, awkward, or difficult situation, you avoid it. When you **get** people **out** of a dangerous, awkward, or difficult situation, you help them to avoid it.

- *Erik made a date with two girls for the same night. How is he going to **get out** of this mess?*
- *You got me into this mess—you **get** me **out**!*

25. get... out (of)

When you get something **out** or **get** something **out** of a container or place, you remove it.

- *Mother's coming for dinner tonight, so let's **get** the good china **out**.*
- *The videotape is jammed; I can't **get** it **out** of the VCR.*

26. get... out (of)

When you **get** dirt or a stain **out** or **get** dirt or a stain **out** of a material, you remove it by cleaning.

- *This detergent's ad claims it'll **get** dirt **out** even in cold water.*
- *Do you think bleach will **get** this wine stain **out** of my white blouse?*

27. get out

When information **gets out**, it becomes known to people who are not supposed to know it.

- *Be careful—we'll be in a lot of trouble if this information **gets out**.*
- *There was a huge scandal after the news **got out**.*

28. get out (of)

When you leave your house and do things that are relaxing and fun, you **get out** or **get out** of the house.

- *You work too hard; you should **get out** more.*
- *Ned doesn't **get out** of the house much; he prefers to stay home and play computer games.*³⁸

Infinitive	Present Tense	-ing form	Past Tense	Past Participle
Get over	Get over / Gets over	Getting over	Got over	Got over / Gotten over

29. get over (to)

When you **get over** to a place, you go there. When you tell people to **get over** here, you want them to come where you are.

- *Francisco called and he said he needs you to help him with something, so **get over** to his house right way.*
- *Susie, **get over** here and clean up this mess immediately!*

30. get over

When you **get over** a problem, illness, or emotionally painful experience, you stop letting it affect you and continue with your life.

- *I've got a bad cold. I've been sick for a week, and I still haven't gotten over it.*
- *You can't feel sorry for yourself forever—you've got to **get over** it and get on with your life.*

31. get over

When something happens that surprises you or makes you angry, and you cannot stop thinking about it, you cannot **get over** it.

- *I can't **get over** seeing my ex-wife with her new husband.*
- *The coach couldn't **get over** losing the state championship 47 to 0.*³⁹

³⁸ The Ultimate Phrasal Verb Book, 42. Focus on: phrasal verbs with get, p 325
(http://www.4shared.com/get/ahgZtNf0/english_phrasal_verbs_-_THE_UL.html;sessionid=4F3F9FC46DE3DE3297EF9FF4F5ED1051.dc285)

³⁹ The Ultimate Phrasal Verb Book, 42. Focus on: **phrasal verbs with get**, p.326
(http://www.4shared.com/get/ahgZtNf0/english_phrasal_verbs_-_THE_YL.html;sessionid=4F3F9FC46DE3DE3297EF9FF4F5ED1051.dc285)

32. get...over with

When you want to **get** something **over with** it is because it is something unpleasant that you want to finish so that you can stop worrying about it.

- *I think it is better to **get** the exam **over with** in the first period than to be nervous about it all day long.*⁴⁰

Infinitive	Present Tense	-ing form	Past Tense	Past Participle
Get up	Get up / Gets up	Getting up	Got up	Got up /Gotten up

33. get up (to)

When you move to a higher level or place, or from south to north, you **get up** or **get up** to that level or place. **Get down** is the opposite of **get up**. **Go up** is similar to **get up**.

- *Tom, your brother is in the basement. Please go tell him to **get right up** here and start doing his homework.*
- *I haven't **gotten up** my brother's house in Canada for a long time.*

34. get... up

When you get up or someone **gets** you **up**, you rise from your bed. When you **get** people **up**, you cause them to rise from their beds.

- *I don't usually **get up** until 11:00 on weekends.*
- *I make breakfast; **getting** the children **up** and ready for school in the morning is Bill's job.*

35. get up

When you change from a sitting or lying position to a standing position, you **get up**. **Stand up** is similar to **get up**.

- *The teacher told the sleeping students to **get up**.*
- *After he hit me, I **got right up** and hit him back.*⁴¹

Get around to- When you do something after waiting for some time because you are lazy or do not want to do it you **get around to it**.

- *I didn't **get around** to doing my taxes until April 14.*

Get out of- When you **get out of** something or you **get out of doing** something you must do, but you do not want to do, you find a way to avoid it.

- *I **got out of going** to church with my wife by pretending to be sick.*

If an activity gives you pleasure or some other benefit, you get pleasure, or some other benefit **out of** it.

⁴⁰ Carl, W.Hart (1999); *The ultimate phrasal verb book*: second edition. Library of Congress (Cataloging- in- publication data,p.14): Hauppauge, New York.

⁴¹ *The Ultimate Phrasal Verb Book*, 42. Focus on: **phrasal verbs with get**, p.327 (http://www.4shared.com/get/ahgZtNf0/english_phrasal_verbs_-_THE_UL.html;sessionid=4F3F9FC46DE3DE3297EF9FF4F5ED1051.dc285)

- *The judge didn't **get** any pleasure **out of** imposing such a harsh penalty.*

When you use force or pressure to get something, such as information or money from people, you **get** it **out of** them.

- *It took me a while, but I **got** the whole story **out of** her.*⁴²

CONCLUSION

There is a great number of phrasal verbs in the English language. The curriculum for English as a foreign language includes them as a very important learning objective. There is no doubt that a significant amount of attention has been paid to their learning and usage in recent years. Various specialized dictionaries are on display for their easier acceptance and understanding.

As shown throughout this paper, it is known that phrasal-verbs with literal meaning present a smaller problem for those who learn English. But the situation changes when dealing with idiomatic structures. Their semantic content cannot be predicted by its constituent parts and therefore this creates a difficulty for the learners. But it is this idiomatic and figurative usage of phrasal verbs that makes them as important as they are in the spoken and informal language.

The widespread interest in phrasal verbs and their grammar is clearly reflected in modern dictionaries and fact that nowadays they have been accorder specialized dictionaries of their own. There is no doubt that knowing them is of vital importance for all those interested in learning the basics of English language, and today they occupy a very special position in the English grammar. Being a part of informal and spoken language many of them come up as an exception to the rule and start occurring in some formal contexts.

Bibliography

- Carl, W.Hart (1999): *The ultimate phrasal verb book*: second edition: Barron's educational series.
- Darwin, C. M., & Gray, L. S. (1999): *Going after the phrasal verb: An alternative approach to classification*. *TESOL Quarterly*, 33(1), 65-83.
- Gardner, D., & Davies, M. (2007). *Pointing Out Frequent Phrasal Verbs*: A Hemmens, A.(2008). *Advancing your phrasal verbs*. The English.
- Gardner, D., & Davies, M. (2007): *Poiting Out Frequent Phrasal Verb*, A Corpus-Based Analysis. *Tesol Quartetly*, 41 (2), 339-359.
- Li, W., Zhang, X., Niu, C., Jiang, Y., & Srihari, R. (2003). *An expert lexicon approach to identifying English phrasal verbs*. In *Proceedings of the 41st Annual Meeting on*

⁴² Carl, W. Hart (1999). *The ultimate phrasal verb book*, second edition. Library of congress (Cataloging- in- publication data, p.33). Hauppauge: New York

Association for Computational Linguistics-Volume 1 (pp. 513-520). Association for Computational Linguistics.

McCarthy, M., & O'Dell, F. (2004). *English phrasal verbs in use*. Ernst Klett Sprachen.

Rudzka-Ostyn, B. (2003). *Word power: Phrasal verbs and compounds: A cognitive approach*. De Gruyter Mouton.

Side, R. (1990). *Phrasal verbs: Sorting them out*. *ELT journal*, 44(2), 144-152.

Siefring, J. (2004). *The Oxford dictionary of Idioms*. Oxford: Oxford University Press.

Speake, J. (1999). *The Oxford dictionary of phrasal verbs*. Oxford: Oxford University Press.

Драгана Спасић

Јелена Бабић Антић

Филозофски факултет у Приштини – Косовска Митровица

НЕКЕ ИДИОМАТСКЕ СТРУКТУРЕ У ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ

Апстракт: Постоји велики број фразних (фразалних) глагола у Енглеском језику. План и програм за учење енглеског као страног језика убрјаја их у веома важне наставне јединице. Нема сумње да је протеклих година значајан простор посвећен њиховом изучавању и употреби. У понуди је велики број специјализованих речника који додатно олакшавају усвајање граматике фразних глагола.

У овом раду посебан осврт дат је на основне поделе у формама фразних глагола, наводећи форме сачињене од глагола и партикула, предлошких фразних глагола, фразних глагола и модификујућих прилога, фразних глагола у комбинацији са посебним глаголским формама и клаузама.

Нудећи одговоре на неке од проблема изазваних идиоматским значењем фразних глагола и немогућношћу да се одгонетне значење глагола посматрањем његових саставних елемената, овај рад се посебно бави бројним идиоматским структурама фразних глагола које се састоје од глагола **–get**.

Кључне речи: облици фразних глагола, граматика фразних глагола, идиоматске форме, структуре са **–get**, Енглески језик.

ТРЕЋИ ДЕО
ПРИРОДНО-МАТЕМАТИЧКЕ НАУКЕ

Проф. др Алија Мандак⁴³

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

**ФРОБЕНИУСОВА ГРУПА РЕДА 24 И
ПРОЈЕКТИВНА РАВАН РЕДА 11**

Апстракт: У раду се доказује да група Фробениуса реда 24 делује на пројективну раван P реда једанаест као група колинеације. Користећи ово деловање раван P се може конструисати.

Кључне речи: пројективна раван, група, колинеација, орбита

1. НЕКЕ ДЕФИНИЦИЈЕ И РЕЗУЛТАТИ

Структура инциденције је тројка $D = (V, B, I)$, где су V и B дисјунктни скупови и $I \subseteq V \times B$. Елементи скупа V зову се *тачке*, елементи скупа B зову се *блокови*. Ако је A тачка скупа V онда скуп свих блокова који су инцидентни са тачком A означава се са (A) . Тако је

$$(A) = \{b: b \in B, A I b\}.$$

Даље, за $A_1, A_2, \dots, A_n$, скуп свих блокова инцидентних са свим тачкама $A_1, A_2, \dots, A_n$ означава се са $(A_1, A_2, \dots, A_n)$. Тако је

$$(A_1, A_2, \dots, A_n) = \{b: b \in B, A_i I b \text{ for all } i \in N_n\},$$

где је N скуп свих позитивних целих бројева, $N_n = \{1, 2, \dots, n\}$. Дуално, за $b, b_1, b_2, \dots, b_n \in B$,

$$(b) = \{A: A \in V, A I b\},$$

$$(b_1, b_2, \dots, b_n) = \{A: A \in V, A I b \text{ for all } i \in N_n\}.$$

⁴³ alija.mandak@pr.ac.rs

Ми ћемо разматрати структуре инциденције у којима су различити блокови инцидентни са различитим скуповима тачака. Сваки блок b се идентификује са скупом тачака (b) а релација инциденције идентификује се са обичном релацијом $\in$.

Дефиниција 1. Структура инциденције $P = (V, B, I)$ зове се *пројективна раван* ако и само ако испуњава следеће аксиоме:

(P. 1) Било које две различите тачке спојене су са тачно једном правом.

(P. 2) Било које две различите праве секу се тачно у једној тачки.

(P. 3) Постоји *четвороугао*, тј. 4 тачке од којих било које три нису на заједничкој правој.

Следећа теорема је доказана у [1].

Теорема 1. Нека је $P = (V, B, I)$ коначна пројективна раван. Постоји природни број n , зове се *ред* равни P , који испуњава:

а) $|(A)| = |(g)| = n + 1$ за све $A \in V$ и $g \in B$;

б) $|V| = |B| = n^2 + n + 1$.

Коначна пројективна раван реда n означава се са $S(2, n + 1, n^2 + n + 1)$.

2. КОНСТРУКЦИЈА ПРОЈЕКТИВНЕ РАВНИ РЕДА ЈЕДАНАЕСТ

Теорема 2. Група Фробениуса G реда 24 делује на пројективну раван P реда једанаест као група координатација. Користећи ово деловање раван P се може конструисати.

Доказ. Нека је

$$G = \langle \rho, \alpha / \rho^{12} = \alpha^2 = 1, \rho^\alpha = \rho^{-1} \rangle$$

Група Фробениуса реда 24 која делује на пројективну раван P реда 11 као група координатација. Раван P има $11^2 + 11 + 1 = 133$ тачака и исто толико правих. Из $133 = 12 \cdot 11 + 1$ и из тврђења да координатација $\langle \rho \rangle$ делује семирегуларно на нефиксним тачкама следи да $\langle \rho \rangle$ има 11 орбита тачака дужине 12 и једну орбиту дужине 1. Можемо узети да је

$$\rho = (\infty)(1_0, 1_1, 1_2, \dots, 1_{11})(2_0, 2_1, 2_2, \dots, 2_{11})(3_0, 3_1, 3_2, \dots, 3_{11}) \dots (11_0, 11_1, 11_2, \dots, 11_{11})$$

Где су $1_0, 1_1, 1_2, \dots, 1_{11}, 2_0, 2_1, 2_2, \dots, 2_{11}, 3_0, 3_1, 3_2, \dots, 3_{11}, \dots, 11_0, 11_1, 11_2, \dots, 11_{11}$ све тачке равни P .

Из теореме о орбитама следи да $\langle \rho \rangle$ има исту структуру орбита правих. Можемо узети да је

$$\rho = (\ell_{\infty})(\ell_1, \ell_1 \rho, \ell_1 \rho^2, \dots, \ell_1 \rho^{11})(\ell_2, \ell_2 \rho, \ell_2 \rho^2, \dots, \ell_2 \rho^{11}) \\ (\ell_3, \ell_3 \rho, \ell_3 \rho^2, \dots, \ell_3 \rho^{11}) \dots (\ell_{11}, \ell_{11} \rho, \ell_{11} \rho^2, \dots, \ell_{11} \rho^{11})$$

где су

$$\ell_{\infty}, \ell_1, \ell_1 \rho, \ell_1 \rho^2, \dots, \ell_1 \rho^{11}, \ell_2, \ell_2 \rho, \ell_2 \rho^2, \dots, \ell_2 \rho^{11}, \ell_3, \ell_3 \rho, \ell_3 \rho^2, \dots, \ell_3 \rho^{11}, \dots, \\ \ell_{11}, \ell_{11} \rho, \ell_{11} \rho^2, \dots, \ell_{11} \rho^{11}$$

Све праве равни Р.

Нека је ℓ_{∞} јединствена фиксна права колинеације $\langle \rho \rangle$. Можемо узети да је

$$\ell_{\infty} = \{1_0, 1_1, 1_2, \dots, 1_{11}\}.$$

Нека је ℓ_{∞} јединствена фиксна права колинеације $\langle \rho \rangle$. Можемо узети да је

$$\ell_{\infty} = \{1_0, 1_1, 1_2, \dots, 1_{11}\}.$$

Нека је ℓ_1 права која пролази кроз ∞ . Очигледно је да ℓ_1 садржи по једну тачку из сваке орбите тачака. Без губитка општости можемо узети да је

$$\ell_1 = \{\infty, 1_0, 2_0, \dots, 11_0\}.$$

Осталих једанаест правих орбите правих којој припада права ℓ_1 добијају се деловањем колинеација $\rho, \rho^2, \rho^3, \dots, \rho^{11}$ на праву ℓ_1 . Праве ℓ_1 и ℓ_{∞} пролазе кроз 1_0 . Осталих десет права $\ell_2, \ell_3, \dots, \ell_{11}$ које пролазе кроз 1_0 леже у десет преосталих различитих $\langle \rho \rangle$ - орбита правих равни Р. Ако се конструишу ове праве онда преостале све праве равни Р се добијају деловањем колинеација $\rho, \rho^2, \rho^3, \dots, \rho^{11}$ на праве $\ell_2, \ell_3, \dots, \ell_{11}$. Из услова

$$|\ell_i \cap \ell_1 \rho^k| = 1, i = 2, 3, \dots, 11, k = 0, 1, 2, 3, \dots, 11$$

Следи да је

$$\ell_i = \{1_0, 1'_1, 2'_2, 3'_3, \dots, 11'_{11}\}$$

где су $1', 2', 3', 4', \dots, 11'$ (необавезно различити) бројеви скупа $\{2, 3, \dots, 11\}$.

Сада испитујемо деловање колинеације α на скуп тачака и скуп правих равни P . Како је ред инволуције α паран следи да је инволуција α елација. Из $\rho^\alpha = \rho^{-1}$ следи да је 1_0 центар и права ℓ_1 оса инволуције α . Отуда, инволуција α фиксира 12 правих $\ell_\infty, \ell_1, \ell_2, \ell_3, \dots, \ell_{12}$ и 12 тачака $\infty, 1_0, 2_0, 3_0, \dots, 9_{11}$. Из $133 = 2 \cdot 60 + 13$ следи да α има 13 орбита тачака дужине 1 (13 фиксних тачака) и 60 орбите тачака дужине 2. Ако орбитарну структуру колинеације α запишемо у скраћеном облику (записујући само индексе 0, 1, 2, 3, $\dots$, 11) можемо узети да је

$$\alpha = (0)(1)(2, 11)(3, 10)(4, 9)(5, 8)(6, 7)$$

где (2, 11) означава да је $2\alpha = 11$ из исте орбите тачака, (3, 10) означава да је $3\alpha = 10$ из исте орбите тачака, (4, 9) означава да је $4\alpha = 9$ из исте орбите тачака, (5, 8) означава да је $5\alpha = 8$ из исте орбите тачака, (6, 7) означава да је $6\alpha = 7$ из исте орбите тачака. Из тврђења

$$\ell_i \alpha = \ell_i, \quad i = 2, 3, \dots, 11$$

следи да су праве ℓ_i , $i = 2, 3, \dots, 11$ типа

$$\ell_i = \{1_0, i_1, a_2, a_{11}, b_3, b_{10}, c_4, c_9, d_5, d_8, e_6, e_7\}$$

где су a, b, c, d, e према паровима различити бројеви скупа $\{2, 3, \dots, 11\}$. Можемо узети да је

$$\ell_2 = \{1_0, 2_1, 2_2, 2_{11}, 3_3, 3_{10}, 4_4, 4_9, 5_5, 5_8, 6_6, 6_7\}.$$

Сада се конструишу праве ℓ_i , $i = 3, 4, \dots, 11$ које су типа

$$\ell_i = \{1_0, i_1, a_2, a_{11}, b_3, b_{10}, c_4, c_9, d_5, d_8, e_6, e_7\}$$

Из тврђења

$$|\ell_i \cap \ell_2 \rho^k| = 1, \quad i = 3, 4, \dots, 11, \quad k = 0, 1, 2, \dots, 11$$

следи да су само три из бројева i, a, b, c, d, e из скупа $\{2, 3, 4, 5, 6\}$ а остала три су из скупа $\{7, 8, 9, 10, 11\}$. Из тврђења

$$|\ell_i \rho^s \cap \ell_j \rho^k| = 1, i \neq j, i, j = 3, 4, \dots, 11, k, s = 0, 1, 2, \dots, 11$$

слиди да праве ℓ_i и ℓ_j , $i \neq j$, имају тачно три заједничка бројева i, a, b, c, d, e . Користећи ово тврђење за праве ℓ_i , $i = 3, 4, \dots, 11$ добија се следеће јединствено решење за ове праве:

$$\begin{aligned}\ell_3 &= \{1_0, 3_1, 3_2, 3_{11}, 4_3, 4_{10}, 7_4, 7_9, 8_5, 8_6, 9_7\} \\ \ell_4 &= \{1_0, 4_1, 4_2, 4_{11}, 5_3, 5_{10}, 8_4, 8_9, 9_5, 9_6, 10_7, 10_8\} \\ \ell_5 &= \{1_0, 5_1, 5_2, 5_{11}, 6_3, 6_{10}, 9_4, 9_9, 10_5, 10_6, 11_7, 11_8\} \\ \ell_6 &= \{1_0, 6_1, 6_2, 6_{11}, 7_3, 7_{10}, 10_4, 10_9, 11_5, 11_6, 2_7, 2_8\} \\ \ell_7 &= \{1_0, 7_1, 7_2, 7_{11}, 8_3, 8_{10}, 11_4, 11_9, 2_5, 2_6, 3_7, 3_8\} \\ \ell_8 &= \{1_0, 8_1, 8_2, 8_{11}, 9_3, 9_{10}, 2_4, 2_9, 3_5, 3_6, 4_7, 4_8\} \\ \ell_9 &= \{1_0, 9_1, 9_2, 9_{11}, 10_3, 10_{10}, 3_4, 3_9, 4_5, 4_6, 5_7, 5_8\} \\ \ell_{10} &= \{1_0, 10_1, 10_2, 10_{11}, 11_3, 11_{10}, 5_4, 5_9, 6_5, 6_6, 7_7, 7_8\} \\ \ell_{11} &= \{1_0, 11_1, 11_2, 11_{11}, 2_3, 2_{10}, 6_4, 6_9, 7_5, 7_6, 8_7, 8_8\}\end{aligned}$$

Теорема је доказана.

3. ЗАКЉУЧАК

Овај рад презентује резултат добијен деловањем групе колинеација на скуп тачака и скуп правих равни P за коју унапред знамо да постоји. Слично може се испитивати деловање групе колинеација на скуп тачака и скуп правих равни P чије је питање егзистенције отворено.

Литература

- Beth, T., Jungnickel, D., Lenz, H.: *Design theory*, Mannheim, Wien, Zurich, 1985.
- Čupona, Ć., Stojaković, Z., Ušan, J.: *On finite multiquasigroups*, Publ. Inst. Math. (Beograd) 20 (43) 1981, 53-59.
- Čupona, Ć., Stojaković, Z., Ušan, J.: *Multiquasigroups and some related structures*, Prilozi MANU I/1, Skopje, 1980.
- Dimovski, D., Mandak, A.: *Incidence structures with n -metrics*, Zb. Rad. Fil. Fak. (Niš) 6 (1992), 151-155.
- Dimovski, D., Mandak, A.: *Weighted block designs and Steiner systems*, Novi Sad J. Math. Vol. 29, No.2 (1999), 163-169.

- Lenz, H.: *Vorlesungen uber projective geometrije*, Akademische Verlagsgesellschaft, Leipzig, 1965.
- Mandak, A.: *On weighted block designs*, Proc. The Second Math. Conf. of Republik of Srpska (Trebinje, 2012) 57-63.
- Mandak, A.: *Multiquasigroups and weighted projective planes*, Kragujevac J. Math. 30 (2007) 211-219.
- Ušan, J.: $\langle Nn, E \rangle$ -seti s $(n + 1)$ -rastojaniem, Rew. Res. Fac. Sci. Univ. Novi Sad Ser. Math, 17 (2) (1989), 65-87.

Alija Mandak, Ph.D.

Teacher Training Faculty in Prizren – Leposavic

FORBENIUS GROUP OF 24 ORDER AND PROJECTIVE PLANE OF ORDER 11

Summary: *The paper proves that the Forbenius group of order 24 acts on projective plane R of order 11 as a co-lineation group. Using this activity plane, P can be constructed.*

Key words: Projective plane, group, co-lineation, orbit.

Проф. др Ваит Д. Ибро⁴⁴
Зорица Гајтановић⁴⁵

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

ИКТ У ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Апстракт: *Савременом свету постаје јасно да су знање, идеје и информације основне полуге преображаја и даљег развоја друштва. Посебан значај за информатичко друштво има образовање. Зато би било целисходно тражити и одговоре повезане за будућност образовања као темеља свих даљих развојних концепата. Основни процеси у образовању, настава и учење, типични су информациони процеси и као такви могу се посматрати са аспекта једног новог цивилизацијског обележја, информатизације.*

Рад разматра употребу ИКТ у почетној настави математике. Њено коришћење, пре свега, омогућава лакше, брже и једноставније савладавање непознатог градива као и прилагођавање индивидуалним способностима ученика. Наведене су могућности коришћења интерактивне табле, дигиталне камере као и један сценарио решавања задатка у почетној настави математике.

Кључне речи: настава математике, информатизација, интерактивна табла, дигитална камера

УВОД

Разматрајући савремене тенденције у настави, можемо закључити да су оне највише повезане за развој нових комуникационих технологија и њихове примене у наставни процес. ИКТ, посебно у облику персоналних рачунара, образовних софтвера и интернета, постају центар пажње образовне политике и реформе. Њене специфичности у планирању, припремању и реализацији постаје неизоставни део организације наставног процеса, учења и подучавања.

Традиционална настава и фронтални облик рада су показали да интеракција између наставника и ученика није довољно изражена. Такав вид наставе не оставља довољно времена за самосталну активност ученика у функцији квалитетног овладавања наставних садржаја.

⁴⁴ vajtgora@gmail.com

⁴⁵ zoka1982@live.com

ИНФОРМАТИЗАЦИЈЕ НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ

Проблем учења садржаја математике је увек отворено и занимљиво питање без разлике да ли се та питања односе на дидактичко-методички аспект или на наставне садржаје који су заступљени у наставном плану. За разматрање проблематике учења садржаја математике користе се два аспекта: асоцијативни и когнитивни. Асоцијативни приступ је доминантан у САД, а когнитивни правац потиче од Гештел-психолога.

Тешкоће учења математике су такве да подразумевају рад на високом нивоу апстракције који одговара формалном оперативном нивоу. Питање је на који начин треба предавати математику да би се развио тај начин размишљања. Истраживач Грир (Greer) указује да многи проблеми потичу из математичких учионица, због разлика у размишљањима ученика које се одвијају у ригидним ситуацијама, тј. у симболичком размишљању. Други начин је да се наставнику омогући да у дијалогу са учеником, провоцирајући га погрешним концепцијама и одговорима, створи услове да ученик мења начин размишљања.

С друге стране, конструктивно учење подразумева предлагање идеја, његово проверавање ради утврђивања њихове успешности. То подразумева такву наставу у којој ће ученици имати информациону повратну спрегу у односу на сваку своју акцију. На тим основама је развијен појам истраживачког учења, активног уместо пасивног, у коме се само примају готове информације. Ово учење је понекад мање ефикасно од учења које одмах води до сазнања, али је боље и лакше се преноси на нове ситуације. (Ибро, 2011).

Примена мултимедијалног образовног рачунарског софтвера у настави и учењу обезбеђује прерастање традиционалне наставе у демократски образовни процес, који развија дух и учење из задовољства. Припремање наставника за квалитетно извођење наставе математике је незамисливо без примене рачунара, као једног од најсавременијих наставних средстава. Рачунар омогућава приступ обухватнијој бази података, појмова, примера, цртежа итд. Природно је да у XXI веку настава математике прати развој технологије, да у образовни процес уводи савремену информациону технологију како би се ученици мотивисали за рад, подстакли на размишљање, откривање и усвајање математичких појмова, појава и законитости. Погрешно је размишљати да ће рачунар аутоматизовати наставу и да ће се у будућности настава одвијати само уз „клик“ миша.

Без примене савремене информационе технологије наставник не би могао на задовољавајући начин да прилагоди свој стил поучавања когнитивним стиливима учења ученика, тешко би могао да задовољи њихове разноврсне потребе и радозналости као што не би могао омогућити

надареним ученицима да брже напредују у процесу учења и слабији да у учењу остваре оно што дозвољавају њихове способности. Не сме се заборавити педагошка вредност употребе рачунара, он не само да омогућава успешније и целисходније стицања знања ученика, већ и омогућава давање конкретног облика апстрактним појмовима.

Креативност наставника који реализује наставу математике применом ИКТ се не огледа у самом извођењу наставе, већ и у њеном планирању и припремању. Планирање и припремање математичких садржаја који се реализују уз подршку ИКТ захтева не само добру вољу наставника већ и његову стручну оспособљеност и исцрпно вођење документације о сваком ученику, праћење његовог напредовања и интересовања за такву наставу. Приликом израде плана реализације математичких садржаја применом ИКТ треба се придржавати одређених захтева:

- које садржаје планирати и реализовати,
- када, тј. у које време их реализовати,
- колико времена предвидети за примену ИКТ у реализацији датих математичких садржаја,
- којим редоследом извршити презентацију математичких садржаја.

Поред тога наставник који реализује математичке садржаје применом ИКТ мора се суочити и одговорити на некилико питања:

- шта жели постићи (циљ и задаци),
- којим садржајем (избор садржаја),
- на који начин (избор стратегије учења),
- како добити повратну информацију (евалуација рада).

Важно је напоменути да ИКТ омогућава наставнику брже повезивање програмских целина и њихово интегрисање у годишњи план. Да би се то постигло припрема и прилагођавање математичких садржаја за њихову реализацију применом ИКТ мора пролазити кроз две фазе припрема:

- методичку припрему наставне јединице (издвајање и међусобно повезивање садржајних секвенци),
- техничку припрему наставне јединице на рачунару (обликовање садржајних секвенци на рачунару).

Обликовање садржаја подразумева прилагођавање садржајних секвенци наставне јединице информационом моделу презентације. Неопходно је израдити квалитетне презентације које ће анимирати пажњу ученика и мотивисати их на усвајање понуђеног садржаја (Мићановић, 2013).

ИНТЕРАКТИВНА ТАБЛА

Интерактивне или електронске табле (Interactive Whiteboard – IWB) је наставно средство чија ефикасност њене примене зависи од самог наставника и његове иновативности. Она је полазна тачка која омогућава да се час обогати мултимедијалним садржајима и интерактивним вежбањима. Њено успешно коришћења кроз интеракцију са ученицима (студентима) зависи од неколико фактора.

Квалитет наставе и иновација првенствано зависе од наставника. Промене се не могу очекивати од просте употребе нових наставних средстава, већ од реорганизације ситуација и метода учења, тј. од способности наставника да нова интерактивна средства и методе ефикасно употребљавају у циљу унапређивања процеса учења. Репрезентативна опрема за наставу је интерактивна табла, као замена за зелену школску таблу која је у употреби од 100 година, и на најнепосреднији начин омогућава коришћење мултимедијалних технологија примењених на различите циљне групе ученика. За употребу интерактивних мултимедијалних табли потребно је развијање нових стручних способности наставника.

Данас се, управо због развоја технологије и њене све веће примене у настави, у медијацији знања и у процесу учења у учионици могу се појавити и средства за учење и медији који доносе револуционарне промене. Издавамо електронску таблу (интерактивна табла, паметна табла) која обезбеђује мултимедијални приказ и интеракцију ученика са приказаним садржајем, па зато представља пример лаганог прелаза између фронталног типа наставе и сарадничког учења, који подржава активнију улогу ученика. Коришћење електронске табле, уз примену медија и интеракције, поспешује учење и показну наставу у школама.

Примена електронске табле даје одговор како се у школској настави могу једноставно користити мултимедијалне и веб технологије електронске наставе и учења. Електронским таблама омогућавају се новине у стратегији презентација наставе, повећава интерактивност на школском часу и развија контрола и оцењивање, чак и када се задржава фронтални рад са групом од 30 ученика, и омогућава се очување оних метода наставе/учења које су се показале ефикасним (нпр. Објашњење, предавање, анализа случаја). У интерактивној фази наставе, ослобађају се капацитет наставника за адаптацију циљним групама ученика, деференцијацију на микро нивоу и примени разноврсних метода за развој компетенција ученика (Карпати, 2010).

Електронска табла се посебно може применити у сарадничкој настави, а то значи уз присуство ученика или умреженој сарадничкој настави са ученицима који су присутни "на даљину". Коришћење електронске табле подстиче разноврсност планирања наставног часа, функционално коришћење

медија и сопствени развој самовредновања презентације. Значи, једна од најважнијих вредности употребе електронске табле је то што она развија квалитет планирања рада наставника.

Друга вредност употребе табле потиче од флексибилности његовог коришћења, тј. од могућности промене и прилагођавања планираних и припремљених садржаја, и од могућности брзог и динамчког прилагођавања садржаја и наставне ситуације.

Трећа вредност, и врло својствена, јесте то да табла омогућава постављање ситуација којима се може манипулисати (захваљујући уграђеној функционалности или покретањем одговарајућих апликација), тако да се ствара простор за сарадничке експерименте.

Предуслов за ефикасно коришћење интерактивне табле је свакако обученост наставника за њено коришћење. Да би се што више наставника укључило и користило интерактивну таблу формиране си онлајн заједнице, форуми, где наставници могу да дискутују и размењују искуства и наставне материјале. Оваква размена искустава и могућност преузимања већ испробаних квалитетних ресурса могу бити добра полазна основа за наставнике који се још нису извештили у креирању сопствених наставних материјала. На српском језику овакве заједнице још нису развијене, а на енглеском језику најпопуларније су www.prometheanplanet.com, <http://exchange.smarttech.com>, www.mimioconnect.com.

Чињеница је да је реч „интеракција“ кључна када говоримо о интерактивним таблама, јер њена неадекватна употреба може да доведе до пасивности ученика на часу, а са техничке стране гледано, она се користи углавном зарад демонстративне методе, ондасе иста активност може извести и помоћу пројектора, па чак и обичне беле табле. То и јесте једна од најчешћих грешака наставника, да интерактивне табле посматрају првенствено као средство за презентацију наставног садржаја, уместо да предају маркер ученицима и допусте њима да попуњавају вежбања, повезују и означавају појмове или представе градиво у улози наставника служећи се алаткама интерактивне табле. Кључ лежи у усавршавању наставника. Добро обучен наставник који разуме искуство и наставни материјал, са другим колегама, може значајно да подигне ниво интеракције која треба да постоји на релацији наставник-ученик, ученик-ученик и наставник-наставник.

Наводимо и најважније методе коришћења интерактивне табле, и то:

- приказивање информација, текста, слика и видео записа;
- копирање садржаја (текста, слика) из једног документа на други;
- сликање екрана;
- истицање садржаја увећавањем текста, приказом покретне траке са текстом током презентације или коришћењем опције "рефлектор" где се приказује само делић екрана и подстиче радозналост ученика;

- чување исписаног текста и попуњавање вежбања за поновно коришћење, евалуацију или размену са колегама;
- обележавање садржаја линијама, стрелицама, дописивање текста уз слике;
- интерактивна вежбања: премештање објеката, попуњавање средина, спајање појмова, ређање објеката, бојење;
- повезивање, међусобно повезивање сачуваних докумената и повезивање са садржајима на интернету.

ДИГИТАЛНА КАМЕРА

Постоје бескрајне користи дигиталног апарата у основној школи како за учитеља тако и за ученике. Дигиталне фотографије могу бити пребачене на рачунар и пројектоване на екран, ТВ или интерактивну таблу или приказане на школском сајту.

Дигитална камера је такође веома корисно средство за помагање у процени развоја размишљања деце. То понекад буде веома тешко да се у потпуности апсорбују и формирају слике о томе шта деца раде у учионици.

Дигитални апарат може да вам помогне у томе што вам омогућава да снимите тренутак у времену, а касније одразити на разредну активност и може другачији начин организовања задатка.

Број комплета-Користите дигитални апарат у дејим одељењима да се фотографишу деца у различитим активностима током школе.

Коришћење дигиталне камере (апарата) у настави математике је значајно и многостуко а повезано је са наставни садржајима који се у њој изучавају. Изложићемо идеје за коришћење дигиталне камере (апарата) за наставу математике.

Геометријски облици – студенти/ученици могу прошетати по учионици, згради, дворишту, граду и тражити геометријске облике и сликати их. Студентима се може дати задатак да направе ауто-колаж многоуглова по степену апстракције.

Боје – студенти/ученици да сликају предмете који имају било који математички смисао у различитим бојама.

Шаблони – студенти/ученици да сликалу предмете који формирају шаблоне (опека, плочице, цреп, ...).

Набрајање/бројеви – студенти/ученици да сликају предмете који представљају различите природне бројеве (1 оловка, 3 аутомобила на паркингу, 5 ученика у групи, 11 играча на фудбалском игралишту, ...).

Множење – Када се учи аритметичка операција множење, студенти/ученици да пронађу и сликају групације предмета у околони и направе позадину са сликама (10 може да се представи као 2 x 5 картона јаја, 12 може да се представи 3 x 4 ученика, ...).

Време – Нека студенти/ученици сликају аналогни сат. Направити картице и поделити ученицима да уче време. Нека сликају аналогни сат у различитим добима дана и након тога неке одреде колико је времена прошло.

Разломци – Нека студенти/ученици користе свакодневне предмете да би направили сликовите разломке (воће, лист папира, ...).

Графикони – Студенти/ученици да направе графиконе за скалирање омиљених ствари ученика (храна, филмови, књиге, ...). Искористити слике ученика да би направили графиконе.

Највише/најмање – Студенти/ученици да сликају група предмете и да сложе слике према броју предмета (група људи, гомиле купса, овце, ...).

Углови – Може се направити слика студената/ученика са савијеним коленима и лактовима, могу се сликати и углови и ћошкови школе. Неки студенти/ученици мере и обележавају углове.

Симетрија – Студенти/ученици сликају другог студента/ученика или неки предмет и преполовити слику а други да нацртају другу половину.

Породице бројева – Нека студенти/ученици донесу породичну фотографију. Нека свако напише једначину за породицу бројева које представља његова породица (једна мајка, један отац, два дечака и једна девојчица: $2 \text{ девојчице} + 3 \text{ дечака} = 5 \text{ укупно}$; $3 \text{ дечака} + 2 \text{ девојчице} = 5 \text{ укупно}$).

Пар/Непар – Студенти/ученици сликају по факултету/школи и околини предмете који су у групама од пара и непара а затим направити књигу парних и непарних бројева.

Профил у учионици – Нека студенти/ученици задуже друге студенте/ученике да напишу профил типичног студента/ученика, а користећи дигиталне слике побољшајте профил.

ПРИМЕР УПОТРЕБЕ ИКТ У ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Припрема часа почетне наставе математике као сценарио је фикција али се заснива на многим стварним сусретима са ученицима и студентима. Намера је да се она користи као основа на предавањима са студентима и ученицима.

Прочитајте пажљиво текст, можда ћете бити у улози да нешто решите, размислите о одлукама. Учитељ формулише питања. Деца су замишљена, незнамо ништа о њиховом искуству, одлучују сама, на основу формулације у тексту, шта је аутор намеравао.

Учитељ води четврти разред просечног састава. Он себе сматра "послужитељем" уместо ИКТ ентузијасте. Он зна довољно о ИКТ: да подеси рачунар, укључи и очита потребан програм. Деца седе на тепих, гледају

укључен монитор. Учитељ је обезбедио да се деца удобно сместе и да сви виде екран. На монитору је мрежа 5x5. Сваки квадрат мреже садржи двоцифрен природан број, али су сви бројеви покривени. Учитељ је позициониран тако да може да види екран и да контактира са децом. Учитељу је тастатура на дохват руке (иако он не мора да је додирује током активности), а миш је у његовом крилу на плочи. Дискусија се води оштрим темпом (Bob, 2000).

Учитељ указује на број који треба да се открије испод квадрата у другом реду друге колоне (2x2).

	•			

Учитељ: Који број мислите да је испод поклопца?

Нека деца су прводитно збуњена, јер се нису бавила неким доказом на основу кога могу да погоде, а неки су срећни што могу на слепо да погоде; треба обезбедити да у сазнавању не очекују да знају. Нека деца примењују очигледно правило. Маркова рука се диже горе.

Учитељ: Марко

Марко: Ја мислим да је седам.

Нека деца се слажу.

Учитељ: Зашто тако мислиш?

Марко: Па, то је седми квадрат. Ако почнем од врха да бројим, добијам 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, ...

Учитељ: Али, да ли знаш сигурно да је седам? И ово је врло разуман погодак – добро урађено.

Нека деца указују да могу само да претпоставе.

Учитељ: Мислим да сте у праву. Ми не можемо да знамо са сигурношћу, јер немамо доказ. Марко је направио неке претпоставке и можда је у праву. Ако није у праву, да ли то значи да је направио грешку?

Већина деце- не. Неки су сигурни у ово.

Учитељ: Па хајде да погледамо тај број.

Он уклања поклопац и открива број 28.

Учитељ: О види, то је ...

	28	•		

Марија: 28

Учитељ указује на квадрат десно од њега.

Учитељ: Који број је овде?

Неколико деце ће одмах рећи 29. Учитељ чека неколико секунди пре него да реагује. Јован диже руку горе.

Учитељ: Јоване

Јован: Ја мислим да је 32.

Учитељ: Зашто тако мислиш?

Јован: Зато што је 28 био седми квадрат. Мислим да је дељено са 4, јер је $7 \cdot 4 = 28$.

Учитељ: Дакле

Јован: Дакле, следећи квадрат ће бити $8 \cdot 4$ тј. још четири.

Саша: Да, $8 \cdot 4 = 32$

Учитељ: Зашто је то, Саша. Ко се слаже са Јованом и Сашом?

Већина диже руке горе.

Учитељ: Можемо ли бити сигурни, како?

Од начина формулисања питања, деца откривају да одговор мора бити "не".

Учитељ: Па, хајде да погледамо, онда ...

Учитељ уклања поклопац и открива број 31.

	28	31		

Учитељ: Ох, то је ...

Саша: 31

Јован: Схватам, не почињем са јединицом, ...

Катарина: Са четири, мислим ...

Јован: То иде по три, па се може почети са _____, са _____.

Учитељ: Размислите о томе на тренутак, Јоване. А зашто ће Саша, можете ли ми рећи који ће следећи број бити?

	28	31	●	

Саша посеже за прстима, мисли да ће му бити боље. Његове очи гледају у врх лобање, а његова глава благо клима три пута.

Никола: 34

Без много расправе, учитељ уклања поклопац и открива број 34. Симон изгледа задовољан са самим собом.

Учитељ: Добар дечко, Никола – добро урађено.

	28	31	34	

Сада, ко може да ми каже који ће број бити испод 34?

	28	31	34	
			●	

Учитељ указује на одговарајући квадрат. Неколико глава деце почиње да клима. Сашка и Бојана одмах подужу руке. Предвиђајући шта су урадиле, учитељ их не пита још ништа. На крају, Маријина рука иде горе.

Учитељ: Марија

Марија: 48

Неколико деце показује своје неслагање.

Марија: ... Не, чекај мало, ... 49.

Учитељ: Хајде да погледамо.

Учитељ уклања поклопац, открива број 49.

	28	31	34	
			49	

Учитељ: Веома добро, Марија. Можете ли ми рећи како сте то урадили?

Марија: Наставила сам да рачунам додавањем по 3 и дошла до квадрата ...

Учитељ: А знаш ли зашто је био број 48, први пут?

Јеси ли рачунала добро?

Марија: Не, како сам рекла, почела сам бројање рекавши 34, 35, 36, тако што сам увек узимала за један више.

Учитељ: Па како си била у праву?

Марија: Управо сам на мој одговор додала још један.

Мартин диже руку, али учитељ има друге послове и не примећује га.

Учитељ: Да ли је неко урадио на други начин. Сашка и Бојана, шта је са вама?

Бојана: Не морамо да рачунамо по 3. Имамо пет бројева у сваком реду, а разлика је 3, онда треба додати 15.

Учитељ: Зашто 15?

Бојана: Јер пет по три је 15 ($5 \cdot 3 = 15$).

Учитељ: Врло добро, Бојана.

Да ли си то исто урадила, Сашка?

Да ли је неко други урадио на исти начин?

Неколико ученика клима главом. Вајт диже руку.

Учитељ: Сачекај само тренутак, Вајт – нисам те заборавио.

Хајде да сви тако урадимо – шта ће бити последњи број?

Учитељ показује квадрат у доњем десном углу.

	28	31	34	
			49	
				●

Неколико ученика клима главом. Неколико њих брзо диже руку. Учитељ чека да већина ученика да одговор.

Учитељ: Добро, у реду, хајде да видимо.

Лара, шта је твој одговор?

Лара: 82

Учитељ: Ко се слаже?

Многа деца се слажу. Учитељ открива да је то заиста 82.

	28	31	34	
			49	
				82

Учитељ: Одлично, сви.

Лара како си то урадила?

Лара: Додала сам тридест ...

Учитељ: Зашто тридесет?

Лара: Зато што је удвостручено 15, ... а онда сам рачунала још 3.

Учитељ: Сјајно. Тачно.

Вајт сада је твој ред. Можеш нас подсетити шта си урадио?

Вајт: Ја сам сазнао шта је био први број.

Учитељ: Који си ти одговор смислио?

Вајт: Ја мислим да је 10.

Учитељ: Хајде да погледамо.

Он открива први број, који је заиста 10.

10				
	28	31	34	
			49	
				82

Учитељ: Бриљантно! Како си то урадио, Вајт?

Вајт: Па ја сам бројао по 3 од 28 и добио 10. Онда сам проверио додавањем 15, а затим још 3 и добио 28.

Учитељ: Дивно! Да сви виде шта је урадио Вајт?

Вратимо се поново – убројио тројке, да ли је то лако учинити, Вајт?

Вајт: Сасвим лако, али много теже него бројање унапред.

Учитељ: А онда да проверимо свој одговор: Како је урадила Милица?

Милица: Ја сам додала 15, јер је то број на реду, а затим том броју додала 3 и добила 28.

Учитељ: Одлично–мислим да свако треба да узме бројеве од позади, али прво, ајде да кренемо од почетка мреже до краја. Спремни, 10,

Соња: 10, 13, 16,

Учитељ је припремио неке листиће сличне мрежи на рачунару, и даје деци да раде. Нека деца израчунавају скривене бројеве на њиховом папиру, док друга користе рачунар за извршавање сличних операција, користећи га да одреде поједине скривене бројеве. На пленарној седници, деца показују како су одредили тражене бројеве.

10				?
	28	31	34	
?			49	
	?			
?				82

У овом малом сценарију постоји низ интерактивних наставних вештина. У вези са тим мора се водити рачуна о следећем:

- Иако је јасно да је активност унапред планирана а учитељ држи прилично чврсту контролу над оним шта се дешава, активност није могла да се покрене по сценарију. Учитељ захтева флексибилност у одговорима деце, па разговор тече у том смеру, иако он све време има на уму циљеве учења и разуме математички проблем.

- Овај пример је намењен за ефикасно коришћење ИКТ у интерактивној настави и транспарентан је. Монитор делује као фокус за све активности и представља подлогу за представљање проблема, али се рачунар не понаша као експертски систем. Обавља видљива израчунавања, не игра никакву улогу у поткрепљивању одговора, исправљању грешака или награђивању успеха.

- Употреба ИКТ доприноси ефикаснијој настави, јер је посебно усмерена на задатак који се решава, задаци се брзо и лако постављају, јасно и прегледно је дат начин решавања и једноставно се користи.

ЗАКЉУЧАК

Савремена организација наставе математике захтева примену информатичке технологије у свим њеним сегментима. Примена у почетној настави математике захтева од наставника да сачини план како би на време и лакше размотрио и осмислио могућности за реализацију датог математичког садржаја.

Литература

- Карпати 2010: Андреа, Карпати и др., *Школа будућности*, Београд, Школа будућности
- Bob 2000: Bob, F, Ann, M.-S. and Sarah, W., *Using ICT in Primary Mathematics*, London, David Fulton Publishers
- Ибро 2011: Ибро, Д., В., *Дидактичко-методичке могућности унапређења наставе математике у основној школи*, Лепосавић, Учитељски факултет
- Мићановић 2013: Мићановић, Veselin, "*Planiranje i pripremanje početne nastave matematike primenom informacione tehnologije*", *Zbornik radova*, XVIII Scientific-Professional Information Tehnology Conference, 25.02.-1.03. 2013, Žabljak

Vait Ibro, Ph.D.

Zorica Gajtanovic

Teacher Training Faculty in Prizren – Leposavic

IKT IN THE INITIAL TEACHING OF MATHEMATICS

Summary: It is clear to the modern world that knowledge, ideas and information are main sources of reform and further development of society. Information society requires education. That is why it would be necessary o seek and find answers related o the future of education as a foundation of all further developing concepts. The basic concepts in education, teaching and learning, are typical for information processes and as such could be regarded from the aspect of a new civilization characteristic, information.

The paper considers the use of IKT in the initial teaching of mathematics. Its use, in the first place, enables easier, faster and simpler mastering of new issues as well as adapting to the individual pupil abilities. Possibilities of using interactive boards, digital cameras and one screen play of trying to solve problem in the initial teaching of mathematics are being presented.

Key words: teaching of mathematics, information, interactive board, digital camera.

Проф. др Синиша Минић⁴⁶

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

ПРИМЕНА ИНФОРМАЦИОНО-КОМУНИКАЦИОНИХ ТЕХНОЛОГИЈА (ИКТ) У НАСТАВИ – ИНТЕРАКТИВНА ТАБЛА

Апстракт: Савремена мултимедијална наставна средства налазе велику примену у настави и учењу. Извођење наставе из различитих предмета временом је мењано и прилагођавано савременом концепту стицања знања и развијања способности код ученика, услед технолошких унапређења и иновација. За представљање лекција рачунари и пројектори са обичном таблом на којој се приказује садржај са десктопа монитора користе се у школама већ годинама, а све више присутна је и електронска интерактивна табла. Предности ове табле су бројне, од тога што се директно на табли мења њен садржај, унапређених могућности за приказивање графике, па све до тога да се целокупна демонстрација може снимити и поново користити. На овај начин добијене су нове могућности за брзо и ефикасно учење, уз остваривање креативности и динамичности при изучавању одређене наставне теме/јединице из разних предмета.

Кључне речи: ИКТ, интерактивна табла, настава, образовање.

УВОД

Развој технике и технологије намеће потребу за унапређењем технологија у образовању на свим нивоима. Појава рачунара и других нових наставних средстава узрокује промене које иду ка повећању квалитета наставног процеса. Ипак, цео процес осавремењавања наставе условљен је поседовањем и коришћењем одговарајућих средстава, опреме и уређаја од стране образовних институција, за шта су често потребна не мала финансијска средства.

Данас се знање увећава великом брзином, што намеће потребу прихватања и увођења нових облика, метода и средстава учења.

У циљу постизања ефикасније наставе потребна су нова мултимедијална наставна средства, која задовољавају и дидактичко-

⁴⁶ sinisa.minic@pr.ac.rs

методичке принципе реализације наставе. Одржавање и повећање квалитета едукације има за циљ да се ученицима пружи могућност стицања потребних знања, развијања способности, које ће касније и применити у даљем школовању и раду. При томе велика одговорност је на самим наставницима, који морају бити оспособљени да користе савремена наставна средства и да буду у току са њиховим развојем. Са таквим средствима при извођењу наставе остварује се већа интерактивност, ангажовање и мотивисаност код ученика, што ће допринети побољшању коначних исхода учења.

Пројектори (са рачунаром и пројекционим платном) су током протеклих година нашли примену у многим школама. Ипак они не могу у потпуности заменити класичну школску таблу, јер приказују већ припремљен садржај, па нема места за додатне активности, објашњења и измене. Комбинацијом два претходно поменута приступа држању наставе и њиховом надоградњом дошло је до настанка електронске интерактивне табле. Уз ову таблу, обичном пројектору додаје се интерактивност и систем постаје високо технолошка замена за школску таблу, са обиљем нових могућности.

Истраживања у сфери образовне праксе показала су да традиционална школа, заснована на меморисању и репродукцији чињеница, не може у већем делу развити компетенције потребне за изазове, захтеве и темпо савременог живота. На данашњу поплаву присутности технолошки унапређених уређаја у свакодневном животу и раду едукација не сме бити имуна, већ мора да је у примереној мери, сходно наставним плановима и програмима, узрасту, особеностима ученика и техничким могућностима, уводи у своје токове.

Технологија представља значајан ресурс у проширивању и надоградњи система за учење. Могућност да се понуде дизајниране, мултимедијалне, интерактивне, електронске образовне форме, отварају шансу сваком наставнику и ученику да образовни процес мењају у једну нову квалитетнију димензију. Дефинисање и примена програма информационо – комуникационих технологија (ИКТ) покреће питање иновације наставних планова, обуке наставника и развоја специфичних наставних метода [1].

Методичка и ефикасно искоришћена ИКТ омогућава нам да јасније и суштински изразимо нове садржаје у настави технике и информатике. Ипак, треба бити опрезан и у експериментима који укључују напредне нове технологије, општа корист ће настати само ако се оне и практично потврде од стране ученика и наставника истовремено [2].

ЕЛЕКТРОНСКА ИНТЕРАКТИВНА ТАБЛА

Електронска интерактивна табла ново је наставно средство које се користи у извођењу наставе. У овом раду разматраће се општи концепт ове електронске табле, без улажења у појединости појединих модела произвођача (а има их доста) [3].

Постоје и уређаји који емитују садржај са монитора на обичне беле табле.

Опрема за интерактивну таблу обухвата: рачунар, пројектор и површину за пројектовање (слика 1). По табли се може писати специјалним оловкама и/или код неких модела притиском прста. Сама табла је повезана са рачунаром преко УСБ порта или бежично, помоћу Блуеуотх- или Инфраред-а [5].



Слика 1. Опрема за коришћење интерактивне табле

Уз електронску мултимедијалну таблу могуће је имати на дохват руке, велику количину наставног материјала: текстова, графика, дијаграма, филмова или анимација, потребних за рад на часу. Могуће је такође снимати све измене на њима или цело предавање. Сваким објектом (линија, геометријско тело, комплекснија илустрација) можете слободно манипулисати, а коришћење сунђера или гумице за брисање објеката је једноставно. Својим карактеристикама она, између осталог, омогућава приказ великог броја едукативних софтвера, уређивање докумената на лицу места применом различитих софтверских апликација итд.

Табла која препознаје и може да меморише активности које се на њој одвијају, често се назива и „паметном таблом“, а заправо је информациони систем укључен у одвијање процеса наставе. Са табле се информације шаљу у рачунар, било у виду задате команде чије извршење већ у делићу секунде бива пројектовано и видљиво на табли, било за потребе даљег чувања ове информације. Рачунар, према томе, управља сликом на табли која

истовремено служи и као застор на коме се непрестано пројектује слика и као својеврстан генератор повратних информација у рачунарску систем.

Коришћење интерактивне табле подстиче фронтални рад тј. директно подучавање и интерактивно испитивање целог одељења. Ова констатација дата је и као препорука за реализацију наставе у школама у Великој Британији. Међутим, свака новина, па и ова, одликује се добрим, али и неким лошим карактеристикама. С тим у вези уопштено могу се констатовати позитивне и негативне стране овог система за учење.

Најважније користи од интерактивне табле су:

- привлачење и задржавање пажње ученика
- боља мотивисаност ученика
- интерактивност наставних материјала и веће учешће ученика
- могућност писања оловком у току излагања лекције
- вишеструко коришћење слика, цртежа и графикана
- лака измена припремљених лекција за наставу.

Могући проблеми који се могу јавити при употреби интерактивне табле су:

- потребна је одређена обука наставника да би се искористиле све опције које постоје
- делимично заклањање табле од стране предавача
- могућност јављања техничких проблема на часовима [5].

Раније је наставник водио рачуна о „изгледу“ табле тј. распореду онога што ће бити приказано на обичној табли, а сада је материјал приказан кроз слајдове који нису видљиви истовремено, али их је лако приказати поново, са или без белешки насталих у току часа.

У западним земљама коришћење интерактивне табле прилично је распрострањено. Неке школе имају интерактивну таблу готово у свакој учионици. У последње време тих табли све је више и у Србији. Након што је велики број наставника почео да користи нову опрему, покренута су и обимна педагошка истраживања о ефектима коришћења табле.

Интерактивне табле су базиране на технологији која по спецификацији произвођача има радни век већи од десет година. Радна површина табле није подложна функционалном оштећењу на било који начин, а цена овог производа временом постаје све прихватљивија и нижа [3].

КОРИШЋЕЊЕ ЕЛЕКТРОНСКЕ ТАБЛЕ У НАСТАВИ

Мултимедијална интерактивна табла једно је од нових наставних средстава савремене наставе из различитих предмета. Произвођачи нуде интерактивне табле које су интересантне за осавремењавање образовних институција модерном опремом и уређајима и то је будућност образовног

система. Она ће ускоро потиснути у заборав класичну школску таблу и креду, а ученици ће имати могућност прегледања и анализе лекција.

Предност оваквог начина рада је у томе што се све оно што се обрађује на часовима и ставља на таблу може снимити и касније поново користити. Ученици на часу не морају да преписују и хватају белешке, већ могу да посвете пуну пажњу учењу нове наставне јединице.

Видео запис или жива пројекција рада неког техничког уређаја (или модела/макете) са интернет сајта, могу да допринесу да час буде далеко динамичнији, занимљивији и садржајнији него иначе [3].

Интерактивна табла тако омогућава да се време једног школског часа максимално искористи. Када не поседују наменски едукативни софтвер, наставници могу да користе унапред спремљене лекције, односно припреме за час обично у стандардном PPTX, JPEG, DOCX, PDF и SWF формат (слика 2) [4].



Слика 2. *Формати докумената за приказ преко интерактивне табле*

За архиву се може сачувати све што један ученик ради на интерактивној табли (и код провере знања), у наменској фасцикли на рачунару, како би се у континуитету пратио његов рад и напредовање у настави. У комбинацији са интернетом, интерактивна табла се претвара у електронски уџбеник, јер је сваку наставну јединицу могуће поткрепити садржајем са релевантног интернет сајта [2].

Ако је неопходна визуелизација, а не захтева се сувише прецизно цртање, интересантно је да наставник у току свог предавања истовремено може и да црта оно о чему прича. Ово долази до изражаја онда када је потребно урадити скицу стварног техничког производа или његову макету. Опет, ако треба показати неки компликованији цртеж, претходно нацртан на рачунару, интерактивна табла даје могућност да се након приказивања жељеног цртежа, додају белешке.

Најважније могућности које пружа интерактивна табла у настави су:

- Снимање екрана у реалном времену (screen recording software), чиме се добијају видео материјали на којима се види све што је приказивано на екрану у неком временском интервалу.

- Снимање screenshot-ова, тј. “хватање” тренутног изгледа екрана.

- Annotation tool – писање белешки по екрану, подвлачење или наглашавање делова текста у презентацији (highlighting).

- Постојање додатних опција које убрзавају и олакшавају рад (Copy, Cut, Paste, Select, Zoom) и обично постоји могућност цртања правилних линија, геометријих облика или коришћења неких предефинисаних објеката. Претварање геометријских облика нацртаних оловком у правилне такође је изводљиво.

Сам софтвер (DrawView) се аутоматски покреће када је табла повезана са РС-јем. DrawView се појављује преко активних апликација и представља мултифункционалну демонстрациону таблу са засебним сетом командних икона које можете позивати додирнувши ивицу екрана (палета икона може да се појављује уз десну или леву ивицу). У било ком тренутку може се прећи у мод за нормалну контролу РС-ја и других апликација.

Интерактивне табле намећу потребу коришћења мултимедијалних презентација у настави, а које омогућују ефикаснији рад наставника. Наставници су раније водили рачуна о распореду приказа на обичној табли, а сада је материјал приказан кроз слајдове који нису видљиви истовремено и лако их је приказати поново. Наставни материјал (у електронском облику) може се лако дистрибуирати ученицима, поготово ако је кабинет опремљен са рачунарима. Искуства говоре да је време ефективне наставе продужено и уочен је бржи темпо прелажења градива.

Имајући у виду карактеристике интерактивне електронске табле, настава постаје атрактивнија, садржајнија и динамичнија [3].

Интерактивна табла није сама по себи довољна и неће моћи да уради све оно што онај ко води наставу замисли. Кључна улога и допринос осавремењавању наставног процеса остаје на самим наставницима. Они морају да прибаве одговарајући материјал или да га сами креирају, а да за приказ тог материјала користе електронску таблу у мери и на начин на који је то потребно. Врло је важно правилно проценити степен коришћења интерактивне електронске табле у наставном процесу [4].

ЗАКЉУЧАК

Савремени уређаји и опрема у образовним установама резултат су брзог техничко-технолошког развоја. У данашње време, мултимедијална наставна средства имају значајну улогу. Једно од њих представља и електронска интерактивна табла. Она је наставно средство које ће заменити обичну таблу, нарочито због све ниже цене. Платформу за учење чине: рачунар, пројектор и површина за приказ пројекција. Уз то могуће је додати и приступ интернету.

Због могућности које ова табла пружа ученике више мотивишу да прате наставу на директнији и занимљивији начин. Електронска демонстрациона табла од досадашњих решења издваја динамичност, флексибилност и интерактивност-уместо пројекције припремљеног материјала, пред наставником и ученицима је површина на којој може да се ствара у реалном времену. Она служи за технолошку надоградњу модерног наставног процеса, где се комуникација одвија путем интерактивног панела.

Интерактивне табле, поред тога што се могу користити као класичне, омогућавају приказивање различитих садржаја, са којима се после може манипулисати и директно преко површине која реагује на додир (вршити измене и допуне). Наставници могу употребљавати доступне, већ готове, материјале или их сами израдити за одређене наставне теме/јединице. Ти материјали могу бити цртежи, шеме, табеле, алгоритми, слике, анимације, видео записи; а односе се на техничке производе и моделе истих.

Интерактивне табле имају велики потенцијал као средство за побољшање квалитета наставе и на крају и укупног успеха ученика из разних предмета. Међутим, претпостављајући да коришћење овог или било ког другог технолошког алата може аутоматски да побољша успех ученика није оправдано. Наставници имају могућност да користе интерактивне табле у одговарајућој мери, у складу са оним предвиђеним наставним планом и програмом, али и из искуства и примера добре праксе.

У наредном периоду очекује се осавремењавање компоненти система електронске табле, у хардверском и софтверском погледу. На тај начин овај систем ће добити нове опције за реализовање наставних јединица.

Литература

- Попов С.: *Даљи правци развоја Техничког и информатичког образовања*, Конференција ТИО, Чачак, 2008.
- Лукач Р.: *Интерактивна табла ин иновативно поучевање – Интерактиве боард анд иновативе теацхинг*, СИРИКТ, Крањска Гора, 2009.
- Милић С., Крецуљ Д., Воркапић М.: *Електронска интерактивна табла у настави техничког и информатичког образовања*, ТИО Чачак, 2010.
- Раонић Р.: *Стратегија за употребу интерактивне табле*, Сомбор, 2012.
- <http://www.cnti.info/>

Sinisa Minic, Ph.D.

Teacher Training Faculty in Prizren – Leposavic

INFORMATION- COMMUNICATION TECHNOLOGIES (IKT) IN TEACHING – INTERACTIVE BOARD

Summary: *Modern multi media teaching means find great appliance in teaching and learning. Teaching of different subjects has been changed and adapted to a contemporary concept of gaining knowledge and developing abilities of pupils due to the technological development and innovations. For lesson presentations computers and projectors with ordinary boards which show contents from the monitor desktop have been used in schools for years, while an electronic interactive board is more present every day. Advantages of this board are numerous, starting from the fact that the content changes on the board directly, developed possibilities for presenting graphics, up to the possibility of filming and using the whole demonstration again. In this way, new possibilities are open for quick and efficient learning, with creative and dynamic achievement during studies of certain teaching topic/unit from different subjects.*

Key words: IKT, interactive board, teaching, education.

Др Љиљана Р. Пауновић⁴⁷

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

ТЕОРЕМА О ФИКСНОЈ ТАЧКИ ЗА T-KANNAN КОНТРАКТИВНА ПРЕСЛИКАВАЊА У КОНУСНОМ МЕТРИЧКОМ ПРОСТОРУ

Апстракт: У раду Моралеса и Ројаса (Jose R. Morales and Edixon Rojas, 2010: 175-184), доказана је теорема о фиксној тачки за T-Kannan контрактивно пресликавање у конусном метричком простору уз претпоставку да је конус нормалан. У овом раду доказана је поменути теорема изостављајући претпоставку нормалности конуса, у доказу теореме примењена је само претпоставка да је P солид конус, није коришћена непрекидност вектора метрике d као ни Сендвич теорема.

Кључне речи: солид конус, конусни метрички простор, T- Kannan контракција.

УВОД

Дефиниција 1: Нека је E реалан Банахов⁴⁸ простор. Подскуп P од E назива се конус ако је:

1. P затворен, непразан и $P \neq \{\theta\}$;
2. $a, b \in \mathbb{R}$, $a, b \geq 0$, и $x, y \in P$ следи да је $ax + by \in P$;
3. $P \cap (-P) = \{\theta\}$.

Ако је дат конус $P \subset E$, парцијално уређење $\leq$ у односу на P је дефинисано са $x \leq y$ ако и само ако је $y - x \in P$, док $x \ll y$ означава да је $y - x \in \text{int } P$ (интери- ор за P).

⁴⁷ ljiljana.paunovic@pr.ac.rs

⁴⁸ Stefan Banach, 1892-1945, пољски математичар, један од оснивача модерне функционалне анализе. Позната је Банахова теорема о фиксној (непокретној) тачки ; она се често назива Банахов принцип контракције (доказан 1922. године). За овај принцип везује се почетак теорије непокретне тачке у метричким просторима.

Дефиниција 2.: Нека је E реалан Банахов простор, $P \subset E$ конус и $\leq$ парцијално уређење у односу на P . За конус P кажемо да је *нормалан* ако постоји број $K > 0$ тако да за свако $x, y \in P$ важи:

$$\theta \leq x \leq y \text{ следи } \|x\| \leq K\|y\|,$$

или еквивалентно, ако $(\forall n) \quad x_n \leq y_n \leq z_n$ и

$$\lim_{n \rightarrow \infty} x_n = \lim_{n \rightarrow \infty} z_n = x \text{ следи } \lim_{n \rightarrow \infty} y_n = x.$$

Позитиван број K који задовољава услове из дефиниције назива се *нормална константа* за P . Јасно је да је $K \geq 1$. Конус P који није нормалан али задовољава услов $\text{int } P \neq \emptyset$ (његова унутрашњост је непразан скуп) називамо *солид конус*.

Дефиниција 3.: Нека је X непразан скуп. Претпоставимо да пресликавање

$d : X \times X \rightarrow E$ задовољава следеће услове:

1. $\theta \leq d(x, y)$ за све $x, y \in X$ и $d(x, y) = \theta$ ако и само ако $x = y$;
2. $d(x, y) = d(y, x)$ за све $x, y \in X$;
3. $d(x, y) \leq d(x, z) + d(z, y)$ за све $x, y, z \in X$.

Онда се d назива *конусна метрика* на X а (X, d) је *конусни метрички простор*.

Дефиниција 4.: Нека је (X, d) конусни метрички простор. За низ (x_n) кажемо да је:

1. *Кошијев низ* ако за свако $c \in E$ са $\theta \ll c$, постоји N такво да за све $n, m > N$ важи $d(x_n, x_m) \ll c$;
2. *конвергентан низ* ако за свако $c \in E$ са $\theta \ll c$, постоји N такво да за свако $n > N$ важи $d(x_n, x) \ll c$ за неко фиксирано $x \in X$.

За конусни метрички простор X кажемо да је *комплетан* ако је сваки Кошијев⁴⁹ низ из X конвергентан у X .

Дефиниција 5.: Нека је (X, d) конусни метрички простор, P солид конус и $T : X \rightarrow X$. Онда:

1. за T кажемо да је *непрекидно* ако $\lim_{n \rightarrow \infty} x_n = x$ следи да је $\lim_{n \rightarrow \infty} T(x_n) = T(x)$, за све $(x_n) \in X$;

⁴⁹ Augustin Louis Cauchy, 1789-1857, француски математичар

2. за T кажемо да је субсеквенцијално конвергентно, ако за сваки низ (y_n) је $T(y_n)$ конвергентно, следи да (y_n) има конвергентан подниз;
3. за T кажемо да је секвенцијално конвергентно ако за сваки низ (y_n) ако је $T(y_n)$ конвергентно онда је и (y_n) конвергентно.

Дефиниција 6.: Нека је (X, d) конусни метрички простор и $T, f : X \rightarrow X$ два пресликавања. За пресликавање f кажемо да је *T-Hardy-Rogers* контракција, ако постоји $a_i \geq 0$, $i = \overline{1, 5}$ са $\sum_{i=1}^5 a_i < 1$ тако да за све $x, y \in X$ важи:

$$\begin{aligned} d(Tfx, Tfy) \leq & a_1 d(Tx, Ty) + a_2 d(Tx, Tfx) + \\ & a_3 d(Ty, Tfy) + a_4 d(Tx, Tfy) + a_5 d(Ty, Tfx) \end{aligned} \quad (1)$$

Ако је $a_1 = a_4 = a_5 = 0$, $a_2 = a_3 \neq 0$ добијамо *T-Kannan* контракцију.

У случајевима када конус не мора бити нормалан стандардне особине метрике заменићемо следећим особинама:

(p_1) ако је $u \leq v$ и $v \ll \omega$, онда је **Error! Objects cannot be created from editing field codes.**;

(p_2) ако је $\theta \leq u \ll c$ за свако $c \in \text{int } P$ онда је $u = \theta$.

(p_3) ако је E реалан Банахов простор са конусом P и ако $a \leq \lambda a$ где је $a \in P$ и $0 \leq \lambda < 1$, онда $a = \theta$.

(p_4) ако је $c \in \text{int } P$, $a_n \in E$ и $a_n \rightarrow \theta$, онда постоји n_0 такво да за све $n > n_0$ је

$$a_n \ll c.$$

ДОКАЗ ТЕОРЕМЕ О ФИКСНОЈ ТАЧКИ ЗА T-KANNAN КОНТРАКТИВНА ПРЕСЛИКАВАЊА

Теорема: Нека је (X, d) комплетан конусни метрички простор и P солид конус, поред тога нека је $T : X \rightarrow X$ један на један, непрекидно пресликавање и $f : X \rightarrow X$, *T-Hardy – Rogers* контракција. Онда:

1. за свако $x_0 \in X$ низ $Tf^n x_0$ је Кошијев;
2. постоји $v_{x_0} \in X$ тако да је $\lim_{n \rightarrow \infty} Tf^n x_0 = v_{x_0}$;
3. ако је T субсеквенцијално конвергентно, онда $(f^n x_0)$ има конвергентан подниз;
4. постоји јединствено $u_{x_0} \in X$ тако да је $fu_{x_0} = u_{x_0}$;

5. ако је T секвенцијално конвергентно, онда за свако $x_0 \in X$ итеративни низ $(f^n x_0)$ конвергира ка u_{x_0} .

Доказ: Претпоставимо да је $x_0 \in X$ произвољна тачка у X , и дефинишимо итеративни низ (x_n) помоћу $x_{n+1} = fx_n = f^n x_0$. Сада према (1) имамо да је

$$\begin{aligned} d(Tx_n, Tx_{n+1}) &= d(Tf^n x_0, Tf^{n+1} x_0) = d(Tff^{n-1} x_0, Tff^n x_0) \\ &\leq a_1 d(Tf^{n-1} x_0, Tf^n x_0) + a_2 d(Tf^{n-1} x_0, Tf^n x_0) + a_3 d(Tf^n x_0, Tf^{n+1} x_0) \\ &\quad + a_4 d(Tf^{n-1} x_0, Tf^{n+1} x_0) + a_5 d(Tf^n x_0, Tf^n x_0). \end{aligned}$$

Како је

$$d(Tf^{n-1} x_0, Tf^{n+1} x_0) \leq d(Tf^{n-1} x_0, Tf^n x_0) + d(Tf^n x_0, Tf^{n+1} x_0)$$

следи да је

$$(1 - a_3 - a_4) d(Tx_n, Tx_{n+1}) \leq (a_1 + a_2 + a_4) d(Tx_{n-1}, Tx_n). \quad (2)$$

Због симетрије и (1) имамо

$$\begin{aligned} d(Tx_{n+1}, Tx_n) &= d(Tf^{n+1} x_0, Tf^n x_0) = d(Tff^n x_0, Tff^{n-1} x_0) \\ &\leq a_1 d(Tf^n x_0, Tf^{n-1} x_0) + a_2 d(Tf^n x_0, Tf^{n+1} x_0) + a_3 d(Tf^{n-1} x_0, Tf^n x_0) \\ &\quad + a_4 d(Tf^n x_0, Tf^n x_0) + a_5 d(Tf^{n-1} x_0, Tf^{n+1} x_0), \end{aligned}$$

односно

$$(1 - a_2 - a_5) d(Tx_{n+1}, Tx_n) \leq (a_1 + a_3 + a_5) d(Tx_n, Tx_{n-1}). \quad (3)$$

Узимајући у обзир (2) и (3) добијамо

$$d(Tx_n, Tx_{n+1}) \leq \frac{2a_1 + a_2 + a_3 + a_4 + a_5}{2 - a_2 - a_3 - a_4 - a_5} d(Tx_{n-1}, Tx_n) = \alpha d(Tx_{n-1}, Tx_n),$$

за све $n=1,2,3,\dots$ јер је $\alpha = \frac{2a_1 + a_2 + a_3 + a_4 + a_5}{2 - a_2 - a_3 - a_4 - a_5} \in [0,1)$ где је $\sum_{i=1}^5 a_i < 1$.

Због тога, за све n ,

$$d(Tx_n, Tx_{n+1}) \leq \alpha d(Tx_{n-1}, Tx_n) \leq \dots \leq \alpha^n d(Tx_0, Tx_1). \quad (4)$$

Сада, за $m > n$,

$$d(Tx_n, Tx_m) \leq d(Tx_n, Tx_{n+1}) + d(Tx_{n+1}, Tx_{n+2}) + \dots + d(Tx_{m-1}, Tx_m)$$

$$\begin{aligned} &\leq (\alpha^n + \alpha^{n+1} + \dots + \alpha^{m-1})d(Tx_0, Tx_1) \\ &\leq \frac{\alpha^n}{1-\alpha} d(Tx_0, Tx_1) \rightarrow \theta \end{aligned}$$

за $n \rightarrow \infty$.

Из (p_4) следи да је за $\theta \ll c$ и велико $n: \alpha^n(1-\alpha)^{-1}d(Tx_0, Tx_1) \ll c$, тако према (p_1) је $d(Tx_n, Tx_m) \ll c$. Применом *Дефиниције 4.* (1) следи да је $(Tx_n) = (Tf^n x_0)$ Кошијев низ. Како је (X, d) комплетан конусни метрички простор, постоји $v_{x_0} \in X$ тако да је

$$\lim_{n \rightarrow \infty} Tf^n x_0 = v_{x_0}. \quad (5)$$

Сада, ако је T субсеквенцијално конвергентно, $(f^n x_0)$ има конвергентан подниз.

Такође, постоји $u_{x_0} \in X$ и (x_{n_i}) тако да је

$$\lim_{i \rightarrow \infty} f^{n_i} x_0 = u_{x_0} \quad (6)$$

Како је T непрекидно и помоћу (6) добијамо

$$\lim_{i \rightarrow \infty} Tf^{n_i} x_0 = Tu_{x_0}, \quad (7)$$

и помоћу (5) и (7) закључујемо да је

$$Tu_{x_0} = v_{x_0}. \quad (8)$$

С друге стране,

$$d(Tfu_{x_0}, Tu_{x_0}) \leq d(Tfu_{x_0}, Tf^{n_i} x_0) + d(Tf^{n_i} x_0, Tf^{n_i+1} x_0) + d(Tf^{n_i+1} x_0, Tu_{x_0}). \quad (9)$$

Применом (1) имамо

$$\begin{aligned} d(Tfu_{x_0}, Tf^{n_i} x_0) &= d(Tfu_{x_0}, Tff^{n_i-1} x_0) \\ &\leq a_1 d(Tu_{x_0}, Tf^{n_i-1} x_0) + a_2 d(Tu_{x_0}, Tfu_{x_0}) \\ &\quad + a_3 d(Tf^{n_i-1} x_0, Tf^{n_i} x_0) + a_4 d(Tu_{x_0}, Tf^{n_i} x_0) + a_5 d(Tf^{n_i-1} x_0, Tfu_{x_0}). \end{aligned} \quad (10)$$

Сада из (4), (9) и (10) следи да је

$$d(Tfu_{x_0}, Tu_{x_0}) \leq \frac{a_1 + a_5}{1 - a_2 - a_5} d(Tf^{n_i-1} x_0, Tu_{x_0}) + \frac{a_4}{1 - a_2 - a_5} d(Tf^{n_i} x_0, Tu_{x_0})$$

$$\begin{aligned}
 & + \frac{a_3\alpha^{-1}+1}{1-a_2-a_5}d(Tx_0, Tx_1)\alpha^{n_i} + \frac{1}{1-a_2-a_5}d(Tf^{n_i+1}x_0, Tu_{x_0}) \\
 & = A_1d(Tf^{n_i-1}x_0, Tu_{x_0}) + A_2d(Tf^{n_i}x_0, Tu_{x_0}) + A_3\alpha^{n_i} + A_4d(Tf^{n_i+1}x_0, Tu_{x_0}).
 \end{aligned}$$

Нека је $\theta \ll c$ дато, како $\alpha^{n_i} \rightarrow \theta$ и $Tf^{n_i}x_0 \rightarrow Tu_{x_0}$ за $i \rightarrow \infty$ избором природног броја k тако да за све $i \geq k$ имамо

$$\begin{aligned}
 d(Tf^{n_i-1}x_0, Tu_{x_0}) &<< \frac{c}{4A_1}, & d(Tf^{n_i}x_0, Tu_{x_0}, Tu_{x_0}) &<< \frac{c}{4A_2}, \\
 \alpha^{n_i} &<< \frac{c}{4A_3} & \text{и} & d(Tf^{n_i+1}x_0, Tu_{x_0}) &<< \frac{c}{4A_4}.
 \end{aligned}$$

Тако добијамо $d(Tfu_{x_0}, Tu_{x_0}) << \frac{c}{4} + \frac{c}{4} + \frac{c}{4} + \frac{c}{4} = c$.

Због тога, $d(Tfu_{x_0}, Tu_{x_0}) << c$ за све $c \in \text{int } P$. Применом (p_2) следи да је $d(Tfu_{x_0}, Tu_{x_0}) = \theta$, одакле следи $Tfu_{x_0} = Tu_{x_0}$. Како је T пресликавање један на један, онда $fu_{x_0} = u_{x_0}$, што значи да f има фиксну тачку. Како је f, T - Hardy-Rogers контракција имамо

$$\begin{aligned}
 d(Tfu_{x_0}, Tf\omega) &\leq a_1d(Tu_{x_0}, T\omega) + a_2d(Tu_{x_0}, Tf\omega) + a_3d(T\omega, Tf\omega) \\
 &+ a_4d(Tu_{x_0}, Tf\omega) + a_5d(T\omega, Tfu_{x_0}).
 \end{aligned}$$

Ако је ω друга фиксна тачка за f , онда из инјективности за T имамо $fu_{x_0} = f\omega$, фиксна тачка је јединствена. На крају, ако је T секвенцијално конвергентно, заменом n са n_i закључујемо да је

$$\lim_{n \rightarrow \infty} f^n x_0 = u_{x_0}.$$

Ово показује да $(f^n x_0)$ конвергира фиксној тачки функције f .

ЗАКЉУЧАК

Убрзо после објављивања рада Моралеса и Ројаса појавио се велики број чланака који се баве овом и сличном проблематиком. Резултати су фокусирани на фиксне тачке једног или два пресликавања у конусном простору. Применом неких старих и познатих резултата за конусе у Банаховим просторима, многи резултати се могу свести на одговарајуће резултате у метричким просторима. Другим речима, проблем фиксне тачке у конусним метричким просторима одговара случају када је конус не-нормалан (non-normal) али са непразном унутрашњошћу. Важно је напоменути да се добро познат Банахов Принцип Контракције (доказан 1922. године) не може применити када је у питању не-нормалан конус, међутим постоје примери који показују да постоји Банахов тип контрактивних пресликавања у не-нормалном солид конусном метричком простору.

Литература

- Аљанчић, С. (1968): *Увод у реалну и функционалну анализу*, Грађевинска књига, Београд.
- Djukić, D., Paunović, Lj., Radenović, S. (2011): *Convergence of iterates with error of Uniformly quasi - Lipschitzian mappings in cone metric spaces*, Kragujevac J.Math., 35, 399-410.
- Filipović, M., Paunović, Lj., Radenović S., Rajović, M. (2011): *Remarks on Cone Metric Spaces and Fixed Point Theorems of T-Kannan Contractive Mappings*, Math. And Computer Modeling, 54, 1467-1472.
- Fadail, Z. M., Ahmad, A. G. B., and Paunović, Lj. (2012): *New Fixed Point Results of Single-Valued Mapping for c-Distance in Cone Metric Spaces*, Abstract and Applied Analysis, 12 pages.
- Huang, L. G., Yhang, X. (2007): *Cone metric spaces and fixed point theorems of contractive mappings*, J. Math. Anal. Appl., 332, 1468-1476.
- Kadelburg, Z., Radenović, S., Rakočević, V. (2011): *A note on equivalence of some metric and cone metric fixed point results*, Applied Math. Letters, 370-374.
- Kadelburg, Z., Radenović, S., Rakočević, V. (2009): *Quasi-contraction on a cone metricspace*, Appl. Math. Letters, 1674-1679.
- Kantorovich, L. V. (1939): *The method of successive approximations for functional equations*, Acta Math., 71, 63-77.
- Morales, J. R., Rojas, E. (2010): *Cone metric spaces and fixed point theorems of T-Kannan contractive mappings*, Int. J. Math. Anal. 4 (4), 175-184.
- Paunović, Lj. (2011): *Teoreme o fiksnoj tački u pridruženom simetričnom prostoru datom konusnom metričkom prostoru*, Zbornik radova Učiteljskog fakulteta u Prizrenu-Leposaviću, 165-172.

Radojević, S., Paunović, Lj., Radenović, S. (2011): *Abstract metric spaces and Hardy-Rogers-type theorems*, Applied Math. Letters, 553-558.

Ракочевић, В. (1994): *Функционална анализа*, Научна књига, Београд.

Ljiljana R. Paunovic, Ph.D.

Teacher Training Faculty in Prizren – Leposavic

THEOREM ON FIXED POINT FOR T-KANNAN CONTRACTIVE REFLECTION IN THE CONE METRIC SPACE

Summary: *In the work of Jose R.Morales and Edixon Rojas, 2010: 175-184 a theorem on fixed point for T-Kannan contractive reflection in the cone metric space with an assumption that the cone is normal is being proved. In the paper, the mentioned theorem is proved leaving out assumption of cone normality, in theorem proof only assumption that P is solid cone is applied, continuity of metric vector d was not used neither was the Sandwich theorem.*

Key words: solid cone, cone metric space, T-Kannan contraction.

ЧЕТВРТИ ДЕО
МЕТОДИКЕ ИЗВОЂЕЊА НАСТАВЕ

Проф. др Невенка Зрнзевић⁵⁰

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

МОТОРИЧКЕ И ФУНКЦИОНАЛНЕ СПОСОБНОСТИ УЧЕНИКА МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Анстракт: Праћење развоја моторичких способности је саставни део програмирања савремене наставе, јер омогућава наставнику повратну информацију о стању ученика и њиховим тренутним способностима. Са порастом животног стандарда и побољшањем услова живота неминовно долази до диспропорције између физичког развоја и развоја физичких способности деце и омладине, па се јавља потреба за њиховим континуираним праћењем. Опишта моторичка способност деце и омладине се смањила за 3%. Позитивне промене у образовном систему, три обавезна часа физичког васпитања недељно, позитивна обавештеност родитеља о важности спортских активности на развој деце и промењен друштвени положај физичког васпитања у друштву у последњих двадесет година нису били довољно важни чиниоци да се надокнаде негативни утицаји промењеног начина живота на физички и моторички развој деце и омладине. Сложене садржаје физичког и здравственог васпитања можемо успешно реализовати само ако унапред предвидимо шта ћемо и како радити у једном дужем временском периоду. Добро сачињен план и програм осигурава правилну поступност у раду, брже и боље спровођење процеса трансформације

Кључне речи: ученици, физичко васпитање, програмирање, моторичке способности.

УВОД

„Сви су плодови будућности у семену садашњости“
(Кинеска народна пословица)

Систем образовања будућих педагога посвећује врло мало временског простора физичком васпитању најмлађих, што уз недовољну стручност, доводи до импровизације и површне реализације наставе. Све ове негативне

⁵⁰ nevenka.zrnzevic@pr.ac.rs

околности могу врло штетно да се одразе на раст и развој деце. Садашње школско физичко васпитање не одговара способностима, жељама и могућностима ученика. Устаљеним садржајима и методама битно се не утиче на развој физичких способности ученика и утврђено је да оне заостају за биолошким растом и развојем.

У последње време долази до константног опадања нивоа моторичких способности, што је нарочито изражено код мишићне издржљивости и снаге горњих екстремитета, због начина живота и рада, али и због неадекватног школског програма физичког васпитања.

Данашња трочасовна настава обликом и садржајом не може у потпуности одговорити на циљеве и задатке који се постављају пред физичко васпитање. Већина новијих истраживања упућују на закључак да школско физичко васпитање недовољно утиче на позитивне морфолошке, моторичке и функционалне трансформације ученика. Пре свега се ту мисли на неадекватан интензитет, али изнад свега и обим рада, односно недељни фонд часова посвећен физичком вежбању.

Са ученицима који су обухваћени редовном наставом физичког васпитања неопходно је радити на побољшању моторичких способности, али су ефекти незнатни, јер интензитет, обим и фреквенција вежбања су мали, те је потребно да се повећа број часова или да осим на редовним часовима, ученици вежбају у ванчасовним активностима, у спортским секцијама и клубовима.

„Циљ физичког васпитања је да разноврсним и систематским моторичким активностима, у повезаности са осталим васпитно-образовним подручјима, допринесе интегралном (когнитивном, афективном, моторичком) развоју личности ученика, развоју моторичких способности, стицању, усавршавању и примени моторичких умења, навика и неопходних теоријских знања у свакодневним и специфичним условима живота и рада. Развијање моторичких способности је услов за остваривање свих задатака физичког васпитања, те је зато и програмом предвиђено да се на развијању физичких способности ради на сваком часу у свим разредима основне школе. „Од првог до осмог разреда на свим часовима наставног рада обезбеђује се време потребно за развијање основних елемената физичке кондиције: брзине, снаге, издржљивости, гipкости и координације“.⁵¹

Развој моторичких способности у нашој земљи заостаје у односу на развијене земље из разлога слабог деловања на развој тих способности, онда када су ефекти највећи. Настава физичког васпитања није на завидном нивоу и није програмирана на научним сазнањима.

„Физичко васпитање у школи није ни предмет ни вештина, него део васпитања. Уколико је дете млађе, утолико је улога физичког васпитања већа

⁵¹ Наставни план и програм основног васпитања и образовања на подручју Републике Србије. Просветни гласник РС, бр. 10/2004, стр. 66, Београд.

и значајнија. Оно што се пропусти у физичком васпитању детета у млађем школском узрасту тешко се надокнађује, а понекад се уопште не може надокнадити (М.Шепа, 1958).

ОСНОВНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ БАЗИЧНИХ МОТОРИЧКИХ СПОСОБНОСТИ

Базичне моторичке способности су: *брзина, снага, издржљивост, гипкост* (флексибилност), *равнотежа, прецизност* и *координација*. По многим ауторима моторичке способности (физичке, психофизичке или психомоторне) дефинишу се као „скуп природних и стечених способности које омогућавају ефикасно моторичко функционисање и адаптацију на физичке напоре“. Развој моторичких способности условљен је индивидуалним генетским факторима, али и утицајем спољашње средине и активношћу јединке кроз процес вежбања.

Свака физичка вежба изискује испољавање читавог комплекса моторичких способности. Моторичке способности се углавном развијају усвајањем одређених умења и навика али и применом неких специјалних вежби. У зависности коју моторичку способност желимо да развијемо по примарном утицају вежбе можемо поделити на вежбе: брзине, снаге, издржљивости, прецизности, координације и покретљивости.

Брзина - Под брзином се најчешће подразумева способност човека да неко кретање изврши за што краће време, што брже може. Представља једну од најзначајнијих моторичких способности и заступљена је у скоро свим активностима и спортовима.

Зациорски (1975, 71) дефинише брзину као „способност човека да изведе покрет за најкраће време у датим условима, при томе се претпоставља да извршавање задатака не траје дуго и да не долази до замора“.

Курелић и сарадници (1975, 10) дефинишу брзину као „способност за брзо извођење простих моторичких задатака“, а спринтерску брзину као „способност за краће трчање максималном брзином, без и са променом правца“.

Брзина је генетски условљена са преко 90%, што практично значи да се у малој мери вежбањем може поправити. (Стојиљковић, 2003, 135). Неки аутори сматрају да је коефицијент урођености око 80% (Нићин, 2000, 17). Без обзира на различите податке, сви су сагласни да се ради о способности са високим коефицијентом урођености. Брзина има високу корелацију са експлозивном снагом, што је једна од највећих интеркорелација у оквиру моторичког простора. Како би се постигли што бољи резултати у спортовима (спринт, тенис, неки борилачки спортови), где је брзина доминантна способност, потребна је рана селекција и правилно усмеравање будућих спортиста на основу њихових способности.

Са развијањем елементарних својства брзине треба почети врло рано (од 5 до 7 године).

Млађи школски узраст је најбољи период у ком се развија брзина, спринт у целини (Курелић, 1975).

Код девојчица повољан период за развој брзине је од 8, 10 и 12 година, а код дечака 9, 12 и 14 година и зато се може препоручити да се у овом периоду вежбање усмери ка побољшању брзине (Кузњецова, 1975; преузето од Крагујевић, 1985).

Брзина има релативно брз развој, а свој максимум достиже око 20-те године. Код деце млађег школског узраста инсистирати на развоју брзине кроз природне облике кретања, вежбама које захтевају брза и краткотрајна премештања (игре са трчањем, штафетна трчања, брзе промене места, промена правца на дати знак. У развоју брзине велику улогу има мотивација, па су погодне хваталице и утркивања такмичарског карактера на краћим деоницама. На њено побољшање може се утицати и развојем опште снаге, координације, експлозивне снаге и других фактора који су у спрези са њом.

У коришћењу вежби за развој брзине треба бити опрезан, због ангажовања великог броја унутрашњих органа. Неопходно је имати у виду следеће: ученици морају бити здравствено способни за извођење вежби «брзине», интервали одмора да буду довољно дуги како би се надокнадио утршени кисеоник.

Снага - О снази се и теоретски и практично највише зна, јер, чињеница је да се ниједан покрет као ни кретање не могу извести без већег или мањег удела снаге. Зациорски (1975, 11) снагу дефинише као „способност да се савлада спољашњи отпор или да му се супростави помоћу мишићног напрезања“. Курелић и сарадници (1975, 11) телесну снагу дефинишу као „способност за развијање мишићне силе у сврху савладавања неког отпора“. Сваки човек поседује одређену количину опште снаге која му је потребна за обављање свакодневних послова, а за одређене делатности потребна је специфична снага. Вољно може да се активира 60 до 80% моторних јединица у мишићу код неспортиста, а код спортиста око 90 до 95% моторних јединица. Све моторичке јединице могуће је активирати у стању великог страха, јаке мотивације и посебног психичког стања (Идризовић, 2001, 48). Снага у великој мери зависи од пола, узраста, стања ухрањености, тренираности и мотивације и јачине тетива и зглобова. Снага се на основу карактера мишићног рада испољава у три основна вида. У динамичким условима рада снага се испољава као: *експлозивна* и *репетитивна*, а у статичком режиму рада испољава се као *статичка снага*.

Експлозивна снага се најчешће дефинише као способност да се уложи максимална енергија у једном покрету за што краће време. Експлозивна снага је доминантна у свим спортским играма, борилачким спортовима, у атлетици, тенису итд. Сазрева брже од осталих видова, а свој максимум

достиге око 22 године живота. Како се брзо развија, релативно брзо и пропада. Знатнији губитак експлозивне снаге је после 30-те године. С обзиром да је коефицијент урођености код експлозивне снаге око 80%, са њеним развојем треба почети врло рано (у 6-ој или 7-ој години, када је могућност развоја много већа).

У школским условима за процену експлозивне снаге користи се тест: *скок у даљ из места* (експлозивна снага доњих екстремитета) и *бацање медицинке из лежања* (експлозивна снага горњих екстремитета).

Репетитивна снага се дефинише као способност извођења појединачних и понављања неких једноставних покрета, повезаних са подизањем или помицањем тежине терета или тела. То је и способност да се произведе што већа количина рада у што дужем трајању. Код активности које трају дуже потребна је већа снага и бржи ритам. Репетитивна снага није генералног типа, што значи да свака група мишића има свој развојни пут (неко може да има добру репетитивну снагу мишића ногу, а слабију репетитивну снагу мишића руку и раменог појаса). Овај вид снаге достиже свој максимум око 33 године, а опада после 40-те. Нека истраживања показују да се код нас опадање репетитивне снаге дешава већ после 25-те године, онда када би требала да буде у највећем развоју.

Основни разлог опадања репетитивне снаге је недостатак кретања (хипокинезија), гојазност, нервна напетост. Опадање овог вида снаге је уочљивије него код експлозивне снаге, јер је и урођеност мања, те се на њу највише и најдуже може утицати током живота.

У школским условима код нас постиже се веома мали учинак у развоју репетитивне снаге јер је ефективно вежбање ученика веома мало (око 12 минута на часу).

Најпогоднији тестови који се спроводе у школским условима су: *подизање трупа из лежања на леђима и подизање ногу из лежања на леђима*.

Статичка сила се дефинише као способност ангажовања максималног броја моторичких јединица у што дужем трајању, не мењајући притом положај тела или делова тела. Статичка снага је у великој корелацији са репетитивном снагом. Коефицијент урођености код статичке снаге је око 56%, те се одговарајућим вежбањем резултат може двоструко повећати и омогућава трансформацију ове способности током целог живота. Свој максимум у развоју достиже око 32 године. Споро се развија али споро и опада. (Стојиљковић, 2003, 116). Моторичке активности у којима се испољава статичка снага су: издржаји, разне ваге, став мирно, гурање терета велике тежине, потискивање партнера исте снаге.

Вежбе снаге могу бити општег дејства ако су радом обухваћени сви мишићи, или локалног дејства када су обухваћени поједини делови тела, односно поједине групе мишића. У прва три разреда препоручују се вежбе снаге динамичког карактера, а касније и статичке вежбе умереног

интензитета. Најпогодније вежбе за развој снаге у млађем школском узрасту су: вежбе обликовања, вежбе у којима се савладава сопствена тежина, подизање и покретања целог тела или појединих делова, вежбе са ношењем терета (цакчићи са песком, тегићи, медицинке), заједничко ношење справа (преношење струњача, шведске клупе, греде, шведског сандука), скокови, бацања, пењање уз косе и вертикалне препреке, вежбе акробатике, вежбе у пару (потискивање, вучење, ношење). Главни задатак ових вежби је да развијају крупне мишићне групе леђа, трбуха, раменог појаса и ногу како би се обезбедило правилно држање тела и ојачале мишићне групе које нису ангазоване у свакодневним активностима и јачање дисајне мускулатуре. Вежбе снаге изводити у припремном и на почетку главног дела часа, када је ЦНС још одморан и понављати их више пута у току недеље, изводити их умереним темпом.

Највиши темпо развоја релативне снаге дешава се у периоду од 6 до 7 и од 9 до 11 године живота (тада је најизраженије усавршавање нервне регулације и структуре мишића), што треба искористити у смислу критичног периода. Од седме до осме године снага већине мишићних група код деце оба пола је једнака, а после тога дечаци постају снажнији (Крагујевић, 1985).

Издржљивост - Представља „моторичку и функционалну способност да се нека активност врши дуже време без снижења њене ефикасности, или способност супростављања замору.“ (Стојиљковић, 2003, 117).

Курелић и сарадници (1975, 11) под појмом издржљивости подразумевају „способност дужег вршења кретања без смањења ефикасности“.

Де Вриес (1976, 317) под појмом издржљивости подразумева „способност да се истраје у физичким активностима и да се одупре мишићном замору“. По њему издржљивост општег карактера сматра се „најважнијим људским фактором“ јер одржава стање извесних физиолошких система, који су најзначајнији за опште здравствено стање. Очигледно да је тешко дати јединствену дефиницију издржљивости јер је присутна у свим видовима физичке активности од краћих па до најдужих (маратон). Издржљивост се у односу на задовољење кисеоничке потребе у току активности дели на: *аеробну издржљивост* (потреба за кисеоником задовољава се у току активности), и *анаеробну издржљивост* (потреба за кисеоником се не задовољава у току активности, него се јавља дефицит кисеоника, који се надокнађује смањењем интензитета или прекидом рада).

У односу на проценат укључене мишићне масе у некој активности издржљивост се дели на: *локалну* (када је радом укључено мање од 1/3 мишићне масе) и *општу* (када је радно ангажовано више од 2/3 мишићне масе).

Сви видови испољавања издржљивости у великој мери зависе од психолошких фактора а пре свега мотивације и спремности за улагање већих напора, што омогућава подношење напора и физичких нелагодности које тај

напор доноси.. Издржљивост је у великој мери генетски предодређена. Вежбе издржљивости изискују велико ангажовање пре свега кардиоваскуларног и респираторног система, те је непоходно да они буду у добром здравственом стању. Важно је обратити пажњу на правилно дисање (треба дисати на нос и приликом издисаја у потпуности издахнути ваздух), чешће мерити пулсне вредности и пратити спољашње знаке замора (црвенило на лицу, дисање). Издржљивост расте у складу са развојем кардиоваскуларног и респираторног система.

У млађем школском узрасту њен пораст је равномеран, убрзан код оба пола, са тенденцијом бољих резултата код дечака. Ако се изостави фактор снаге, ништа друго не указује да постоје разлике у издржљивости између дечака и девојчица. Код деце између 8 и 10 године издржљивост је у активностима субмаксималног интензитета ниска и једнака код оба пола. У методичкој пракси у млађем и средњем школском узрасту препоручује се да главна пажња буде усмерена на развој опште издржљивости. Функционални капацитет плућа и срца је у овом периоду још увек на ниском нивоу али је прокрвљеност мишића веома висока, што се тумачи већим отворима крвних судова, већим бројем капилара и бољом терморегулацијом.

За процену опште издржљивости узимају се дуготрајне аеробне активности умереног интензитета и утрошка кисеоника (истрајно трчање, вожња бицикла умереним темпом, дуготрајно пливање).

Побољшање издржљивости зависи од интензитета, учесталости и трајања рада са надоптерећењем и метода које се примењују у раду. Као најделотворнија показала се метода интервалног рада умереног интензитета, где се смењују интервали рада и одмора. Собзиром да мотивација игра велику улогу препоручује се и примена такмичарске методе. Развоју издржљивости могу да се подвргну сва деца која немају здравствених сметњи. Рад на повећању издржљивости уједно представља и васпитни рад, јер код ученика доводи до учвршћивања вољних квалитета: самосавлађивање, упорност, истрајност, доследност итд. У млађем школском узрасту за развој издржљивости примењује се истрајно трчање у трајању од 2 до 4 минуте што зависи од узраста (200 до 400 метара), што представља рад умереног интензитета, спостске игре, елементарне игре са трчањем, прескакање вијаче, полигони, провлачења, пењања, пузања итд.

Ученици I разреда требало би у току једне школске године на часовима физичког васпитања да претрче око 80 км (девојчице око 70 км), а у сваком наредном разреду та дистанца би требало да се повећава за око 10 км (Крагујевић, 1985, 36).

Код деце млађег школског узраста као пражна вредност може се узети удвостручена вредност срчане фреквенције у односу на мировање (150 до 160 откуцаја у минути).

Како би смо проценили колики је интензитет оптерећења, можемо се послужити пулсним вредностима:

- пулсне вредности од 130 до 150 откуцаја, одговарају раду малог интензитета;
- од 150 до 170 откуцаја одговара раду средњег интензитета;
- од 170 до 180 откуцаја одговара раду великог интензитета (субмаксималног интензитета);
- преко 190 откуцаја подразумева рад максималног интензитета.

У порасту издржљивости девојчице почињу да заостају за дечацима већ од осме године (Крагујевић, 1985).

Гипкост, флексибилност, савитљивост или еластичност - Представља моторичку способност која подразумева способност извођења покрета са што већом амплитудом. Гипкост је ограничена еластичношћу и дужином мишића, фасцијама и тетивама везивним ткивом и кожом.

Зациорски (1975, 151) указује на два вида гипкости, *активну* и *пасивну*. Активну гипкост дефинише "као способност да се постигне велика амплитуда покрета у неком зглобу активношћу мишића који пролази преко тог зглоба", а под пасивном гипкошћу подразумева "највећу амплитуду покрета која се остварује деловањем спољашњих сила".

Покретљивост као способност не може се дефинисати као генерално својство, већ се сваки покрет мора посматрати посебно.

Најчешћа подела покретљивости је на: *динамичку* и *статичку* покретљивост.

Динамичка покретљивост се односи на брзе покрете великих амплитуда изазваних сопственом мишићном силом у одређеном зглобу, који доминирају у већини спортова.

Статичка покретљивост се односи на споре покрете али максималне амплитуде (мост, шпага, ваге идр.), који се врше под утицајем неке спољашње силе (силе гравитације, силе дејства неке справе). Статичка покретљивост је већа од активне и у већој мери утиче на еластичност мишића.

Према тополошком критеријуму разликујемо: покретљивост раменог појаса и руку, покретљивост трупа и покретљивост ногу и карличног појаса. Максимална амплитуда покрета у великој мери зависи од облика и површине зглобова, еластичности веза, јачине мишића и тетива који пролазе око тих зглобова, мишићног тонуса, поткожног ткива итд. На обим покретљивости утичу и температура средине у којој се вежба (ако је топлије покретљивост се повећава, ако је хладније покретљивост се смањује) и температуре мишића. Зависи још и од стања раздражљивости ЦНС-а (позитивна емотивна стања повећавају покретљивост, узраста (у млађем узрасту покретљивост је већа), пола (жене имају већу покретљивост, због мање снаге мускулатуре, мањег мишићног тонуса и плиће зглобне конфигурације).

Ограничавајући фактор покретљивости је појава бола на прекомерно истезање мишића и тетива, што је од велике важности, како неби дошло до повреда мишића и тетива.

Покретљивост је једина моторичка способност која што је човек старији опада. Коефицијент урођености је око 60%, али њен развој је индивидуалан и у великој мери зависи од анатомске грађе. Код неких људи ова способност може се развити брже, код неких спорије или никако. Покретљивост се применом специјалних вежби статичког и динамичног карактера може знатно повећати и зато је неопходно примењивати их свакодневно.

Имајући у виду да прва фаза часа служи за загревање, вежбе покретљивости најбоље је радити у другој фази часа кроз вежбе обликовања и четвртој фази часа ако ученици нису уморни. Вежбе покретљивости треба изводити у серијама и то са неколико понављања у свакој серији. Пун обим покретљивости на у зглобу рамена постиже се после 8 до 10 понављања, у зглобу кичме после 25 до 30 понављања, а у зглобу кука и преко 40 понављања. Већи ефекат на развој покретљивости имају вежбе са већим амплитудама, него са мањим амплитудама. Примена специјалних вежби за повећање покретљивости нарочито је погодна у млађем узрасту.

Ефикасност развоја гибкости зависи од обима и трајања вежби. Обим и трајање вежби зависи од узраста, пола, карактера вежби и других фактора. У раду са млађим категоријама трајање и обим вежби је мањи него у раду са одраслим особама.

Покретљивост има значајну улогу у животу и раду човека. Заступљена је у већини спортова (гимнастика, спортски аеробик, борилачке вештине, скокови у воду, атлетика, пливање, спортске игре) и занимањима (циркуски артисти, плесачи, балетски и оперски уметници, итд). Оптимална гибкост омогућава покрете уз минималан утрошак енергије, а са максималном ефикасношћу. Такође омогућава нормалну динамику и статику тела што је од важности за превенцију настанка деформитета.

Основни тест за мерење покретљивости је: *дубоки претклон на клупици*;

Равнотежа - Постоји незнатан број радова и студија који су се бавили проучавањем равнотеже, као и мало мерних инструмената за њено поуздано мерење.

Зациорски (1975, 162) под равнотежом подразумева „способност да се сачува стабилан положај тела код разноликих покрета и положаја“.

Курелић и сарадници (1975, 11) дефинишу равнотежу „као способност одржавања тела у изbalансираном положају (у еквилибријуму)“.

У досадашњим истраживањима утврђено је постојање, углавном три фактора равнотеже: *статичка, динамичка и балансирање* са предметима.

Статичка равнотежа је „способност да се што дуже задржи равнотежни положај тела које није у покрету“.

Динамичка равнотежа је „способност да се што дуже задрже изабрани положаји и њихове измене у серији покрета при којима вертикална пројекција тежишта пада изван потпорне површине“.

Балансирање са предметима дефинише се „способношћу да се одређени предмети што дуже задрже у равнотежи“. (Курелић и сарадници, 1975, 11). Осим ових помињу се још три врсте равнотеже у зависности од тежишта тела и тачке ослонца: *стабилна, лабилна и индиферентна*.

Стабилна равнотежа је онда када је тежиште тела испод тачке или површине ослонца (вис на вратилу).

Лабилна равнотежа је када се тежиште тела налази изнад тачке ослонца (усправни ход, трчање, скакање). Ово је најнестабилнији облик, а уједно и најчешћи облик равнотеже.

Индиферентна равнотежа је када се и тежиште тела и тачка ослонца налазе у једној тачки (ковртљај из упора на вратилу).

Општи закључак је да равнотежа представља способност што бржег заузимања и одржања стабилног положаја при разним активностима, и у одржавању нормалног усправног става.

Најоптималнији начин усавршавања равнотеже је применом „вежби за равнотежу“, односно, покрета и положаја где су услови да се сачува равнотежа отежани. Од изузетног значаја је способност што бржег и успешнијег заузимања равнотежног положаја при разним активностима.

По Зациорском (1975, 162), „добру равнотежу има онај ко може брзо да је успостави, а не онај који је никада не губи“.

Најстабилније одржавање равнотеже је, ако се врше покрети у зглобовима који су близу површине ослонца (нпр. покрети рамена код става на шакама).

Ниво равнотеже зависи и од функционисања нервног система. Човек заузима у току својих активности сва три облика равнотеже, а најчешће се налази у лабилној равнотежи. Одржавање равнотеже представља комплексан задатак те је равнотежа у корелацији са координацијом и интелигенцијом.

Одржавање равнотеже веома је важно за већину спортова (гимнастика, уметничко клизање, спортско- ритмичка гимнастика, ски летови и др.) Посебно је тешко одржавати равнотежу код вежбања на греди и у уметничком клизању после извођења сложених скокова због јаког надражаја вестибуларног апарата. Из тог разлога потребна је добра утренираност. С обзиром да је коефицијент урођености равнотеже и преко 90%, равнотежу је тешко развијати.

Са развојем равнотеже треба почети још у предшколском узрасту применом простијих елементарних игара „петлићи“, „школице“, прескакање ластиша, прескакање вијаче, елементарне игре у којима је потребно одржавати равнотежу, прелазак преко ниске греде, ходање по ниској греди на прстима, у чучњу, мимоилажење на ниској греди и шведској клупи,

извођење окрета на ниској и високој греди, преко брвна или неке друге препреке, ходање по високој греди, активности из гимнастике, скијање, клизање, вежбе обликовања, скокови).

Вежбе прикладне за развој равнотеже са затвореним очима: стајање на равной подлози на једној и обе ноге са затвореним очима, стајање на ниској и високој греди са затвореним очима, ходање по линији на поду са затвореним очима, ходање уназад са затвореним очима, извођење колута напред са затвореним очима и др. При извођењу ових вежби неопходно је предузети безбедоносне мере. Справе се увек постављају на средини сале и обезбеђују струњачама. Присуство наставника месту где се изводе вежбе је обавезно!

Најчешће примењивани тестови за мерење манифестација равнотеже у школским условима су: *стајање на једној нози уздуж клупице за равнотежу са затвореним очима и стајање на једној нози уздуж клупице за равнотежу са отвореним очима.*

Прецизност - „представља способност извођења тачно усмерених и дозираних покрета сасвим у складу са постављеним задатком. Манифестује се кроз моторичке акције које изискују усмеравање и вођење тела, делова тела или неког предмета ка одређеном циљу“ (Крагујевић, 1991, 39). Зависи од способности тачне процене просторних и временских захтева датог кретног задатка и процене оптималне снаге којом се мора деловати. Сви ови врло сложени процеси у нашим центрима доносе одлуке у десетинкама и стотинкама секунде.

Прецизност се у моторичком простору испољава као: *прецизност гађањем* када избацујемо неки предмет у циљ (шут лоптом на гол, на кош, гађање у мету) и *прецизност циљањем* када свесно водимо неки предмет или део тела ка циљу (ударци у борилачким вештинама, мачевању).

У пракси егзистира и трећи фактор који је комбинација претходна два и који се може назвати прецизност циљање-гађање (на пр. у фудбалу лопта се прво удара, што представља циљање, а после следи погађање циља лоптом што је проблематика гађања).

Коефицијент урођености износи око 80%, а свој максимум у развоју достиже око 25-те године живота. Прецизност је врло важна у спортским играма где треба погодити циљ, прецизно додати лопту, проценити удаљеност, сервирање. Повећање прецизности могуће је извршавањем задатака код којих се тражи прецизност.

Моторичке акције које изискују прецизност покрета су: бацање лопте у циљ, додавање лопте саиграчу, обарање чуњева, убацивање лопте у кош, погађање циља, вежбе на греди и разне елементарне игре где се може испољити прецизно додавање. Вежбе прецизности треба упражњавати у свим приликама, у различитим формама, применом различитих реквизита, на различитим одстојањима, у различите циљеве, на отвореним и затвореним вежбалиштима. Вежбе прецизности утичу да се код деце формира

координација између ока, руке и концентрације, што има важну улогу у погађању циљева.

Неке од вежби које се примењују за развој прецизности: гађање у хоризонталне и вертикалне циљеве различитих величина; гађање на различите начине у покретне и непокретне, хоризонталне и вертикалне мете; обарање чуњева котрљањем лопте; набацивање обруча на сталак; добацивање лопте у игри; бацање лопти различитих величина или других реквизита (камен, дрво, шишарка) у хоризонтални циљ из места и кретања; елементарне и штафетне игре. Све вежбе изводити левом и десном руком и левом и десном ногом због равномерног утицаја кретања на организам. Избачај одређених предмета увек вршити у једном смеру, због безбедности деце.

Успех у прецизности у великој мери зависи од мотивације и са њом је у високој корелацији. И најмање промене у мотивацији одражавају се на резултат.

Координација - по Зациорском, може се дефинисати, прво, као способност да се науче нова кретања (способност "брзог учења") и друго, као способност да се кретање брзо преудеси у одговор на промењене околности.

Најједноставнија дефиниција координације јесте способност сналажења тела у простору и времену. За реализацију координацијских задатака потребно је велико учешће центара у нашем мозгу како би се проблем у датој ситуацији решио. Што је моторички задатак компликованији то је учешће координације веће. Због те карактеристике координација има од свих моторичких способности највећу корелацију са интелигенцијом. Ако је добра координација покрети се боље усклађују у простору и времену и темпо умарања је спорији.

На основу ових констатација, очигледно је да се ради о сложеној моторичкој димензији која учествује у свим облицима моторне активности (негде мање, негде више) и зависи у великој мери од моторичког искуства. Координација има висок степен урођености (80%), а свој максимум достиже око 25-те године живота. Ако хоћемо да развијамо координацију морамо да радимо континуирано и плански од најранијег детињства, али не пре четврте године.

При развијању координације у млађем школском узрасту треба познавати узрастне карактеристике и уважавати специфичности ове моторичке способности. Координацију је у овом периоду најбоље развијати кроз природне облике кретања а онда их примењивати на различите начине, кроз сложеније захтеве. Од користи могу бити све вежбе које повећавају моторичко искуство, координационо сложене вежбе, које захтевају већу прецизност покрета и њихову међусобну усклађеност. Посебно су корисне све вежбе које имају елементе новог, оне које се изводе на неспецифичан начин или у измењеним новим условима. Погодне су игре типа хваталица где се често мења брзина и правац, штафетне игре, елементарне игре са трчањем, игре са лоптом.

На бази досадашњих истраживања утврђено је да координација зависи од следећих фактора: интелигенције, усклађеног деловања ЦНС-а, узраста, перцептивне оспособљености, концентрације пажње, емотивног стања, претходног моторичког искуства и мотивације. (Стојиљковић, 2003, 160).

При усавршавању координације могу се користити различите активности и методе, а на наставнику је да се определи у ком тренутку које решење најоптималније делује на ефикасност развоја координације.

ПРЕГЛЕД ИСТРАЖИВАЊА

На бази досадашњих истраживања може се закључити да су моторичке способности увек закупљале пажњу истраживача.

Совјетски педагог Л. Виготски сматра да је изучавање „ критичних периода“ важан задатак како би се могли одредити оптимални периоди за обуку и усавршавање одређених моторичких способности. Сматра да педагошки утицај може да пружи жељени ефекат само на одређеној етапи развоја, а у другим периодима може да буде неутралан, па и негативан. Зато се мора изучавати у којим узрастним периодима се дешава интезиван моторички развој деце и омладине. Радећи на овом проблему у Русији дошло се до следећих закључака:

- развој различитих моторичких особина не дешава се у исто време већ је хетеротхон. Вредности годишњег прираста су различити у разним узрастним периодима и неједнак за дечаке и девојчице.
- специјални тренинг истим методама при оптерећењу истог обима и интензитета који омогућава упоређивање показатеља деце различитог узраста, пола и физичког развоја, даје различит педагошки ефекат у периоду природног успона једне или друге моторичке особине. (Кузнецова, 1975, преузето Крагујевић, 1985).

Зрнзевић (1983), Крсмановић (1985), Тоскић (2001), Сабо (1991), Бала (1996), Зрнзевић (2003, 2007), Марковић (2010) у својим истраживањима доказали су да добро програмирана настава физичког васпитања у млађем школском узрасту, уз максималну рационализацију наставних метода, облика рада и садржаја, даје позитивне резултате на трансформацију неких морфолошких карактеристика и скоро свих моторичких и функционалних способности.

Зрнзевић (2003) истраживала је усвојеност програмских садржаја у настави физичког васпитања. Утврдила је да ефикасност наставе није на завидном нивоу и да су ученици постигли слабе резултате на тестовима за процену усвојености програмских садржаја. Најмање успеха постигли су на тесту за процену прецизности (бацање лоптице у хоризонтални циљ), где је и поред модификације теста резултат био изузетно слаб. Реализација

програмских садржаја где је основни циљ развој локомоторне ефикасности, није у довољној мери остварен, што се одразило на добијене резултате.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА СА ДИСКУСИЈОМ

У оквиру наставе физичког васпитања професори и учитељи имају обавезу да прате раст и развој и моторичке способности ученика. За добијање одређених података конструисане су батерије тестова према узрасним категоријама. Тестови су изабрани на основу научних сазнања и искуства истраживача, која су презентирана кроз научне радове из ове области. С обзиром да су услови у школама веома скромни за реализацију ових тестова, одабран је по један за праћење базичних моторичких способности, а могуће их је спровести и у скромним условима. Неки тестови су показали слабе метријске карактеристике, али из формалних разлога ни до данас нису замењени.

Од 1995 године за процену моторичких способности најчешће се примењују следећи тестови: *издржај у згибу* (статичка снага), *скок у даљ из места* (експлозивна снага доњих екстремитета), *бацање медицинке* (експлозивна снага руку и раменог појаса), *трчање на 30 метара из високог старта* (брзина), *дубоки претклон* (флексибилност) и често примењиван тест *полигон натрашке* (за реконструкцију кретања – координацију).

У првом истраживању (табела 1 и 2) су приказани резултати моторичких способности ученика и ученица првог разреда основне школе. За процену моторичких способности примењени су следећи тестови:

- вис у згибу (**MVIS**) у sec;
- скок у даљ из места (**MSDM**) у cm;
- бацање медицинке (**MBMD**) у cm;
- дубоки претклон на клупи (**MDPR**) у cm;
- трчање на 30 метара из високог старта (**M30V**) у sec;
- трчање на 300 метара (**M300**) (за процену издржљивости) у sec; и
- полигон натрашке (**MPOL**) у sec.

Табела 1. Централни и дисперзиони параметри моторичких способности ученика првог разреда (Зрнзевић, 2003)

N=82	srd.vre.	std.dev.	min.	max.	k.v.%	interv.pov.		p
MVIS	256,78	155,26	31,00	761,00	60,47	222,66	290,90	0,76
MSDM	123,76	18,92	81,00	173,00	15,28	119,60	127,91	1,00
MBMD	265,01	56,66	141,00	390,00	21,38	252,56	277,46	1,00
MDPR	405,37	63,89	245,00	575,00	15,76	391,33	429,41	0,96
M30V	61,37	5,49	52,00	78,00	8,95	60,16	62,57	0,97
M300	84,40	11,24	65,00	117,00	13,32	81,93	86,87	0,94
MPOL	202,15	54,07	110,00	460,00	26,75	190,26	214,03	0,58

Прегледом табела (1 и 2) где су приказани основни статистички показатељи моторичких способности ученика и ученица I разреда, може се

уочити да се њихови просечни резултати нумерички разликују у скоро свим варијаблама у корист ученика.

Табела 2. Централни и дисперзиони параметри моторичких способности ученица првог разреда (Зрнзевић, 2003)

N=78	srd.vre.	std.dev.	min.	max.	k.v.%	interv.pov.		p
MVIS	206,49	147,57	20,00	736,00	71,47	173,21	239,77	0,95
MSDM	114,22	18,18	56,00	157,00	15,92	110,12	118,32	1,00
MBMD	212,76	40,27	100,00	350,00	18,93	203,67	221,84	1,00
MDPR	406,54	57,82	255,00	540,00	14,22	393,50	419,58	0,95
M30V	64,73	6,13	54,00	80,00	9,48	63,35	66,11	0,98
M300	86,18	11,75	28,00	113,00	13,64	83,53	88,83	0,74
MPOL	238,42	71,54	137,00	572,00	30,00	222,29	254,56	0,01

Такође, може се уочити велика хетерогеност резултата и код ученика и код ученица, што се посебно односи на тестове који су примењени за процену статичке и експлозивне снаге (MVIS, MBMD) и теста за процену координације, односно реорганизацију кретања (MPOL). Релативно слаби резултати постигнути на тесту за процену снаге и координације говоре о слабости мускулатуре ангажоване у извођењу ових тестова, а можда и није било довољно мотивације да се одређени положај задржи у што дужем времену.

Код тестова за процену брзине (M30V), издржљивости (M300), флексибилности (MDPR) и експлозивне снаге доњих екстремитета (MSDM) ученици и ученице су хомогенији по резултатима што се може видети из коефицијената варијације (к.в.%).

У другом истраживању (табела 3 и 4) приказани су резултати моторичких способности ученика првог разреда на почетку и на крају школске године. Експериментална група радила је по посебно припремљеном програму, а контролна по актуелном наставном плану и програму који је прописало Министарство просвете Републике Србије.

За процењивање моторичких способности примењено је 12 моторичких тестова:

- тапинг руком (**MTAP**) број исправних покушаја;
- полигон натрашке (**MPOL**) у sec;
- слалом са две медицинке (од 2 kg) (**MS2M**) у sec;
- дубки претклон на клупи (**MDPR**) у cm;
- стајање на једној нози (**MBAS**) у sec;
- координација са палицом (**МКОР**) у sec;
- скок у даљ из места (**MSDM**) у cm;
- трчање 30m из високог старта (**M30V**) у sec;
- бацање медицинке (од 1 kg) (**MBMD**) у cm;
- вис у згибу (**MVIS**) у sec;
- подизање ногу из лежања на леђима (**MDNO**) број исправних покушаја;
- подизање трупа из лежања на леђима (**MDTR**) број исправних покушаја;

Провера моторичких способности реализована је на почетку и на крају школске године у сали за физичко вежбање и спортским теренима школе.

Табела 3. Униваријантне разлике моторичких способности између експерименталне и контролне групе ученика на иницијалном мерењу

Test	Mean E	Mean K	F (1,86)	p
MTAP	10.06	9.66	1.51	.223
MPOL	25.65	25.30	.09	.769
MS2M	36.19	34.63	1.25	.266
MDPR	31.06	31.53	.70	.404
MBAS	19.93	11.67	10.74	.002
MKOP	5.55	5.75	.76	.387
MSDM	116.00	113.84	.40	.528
M30V	6.98	7.05	.31	.578
MBMD	325.00	308.95	1.68	.198
MVIS	12.63	9.91	2.31	.133
MDNO	11.78	12.00	.04	.844
MDTR	9.02	8.42	.24	.628

Табела 4. Униваријантне разлике моторичких способности између експерименталне и контролне групе ученика на финалном мерењу са неутрализацијом разлика на иницијалном мерењу (ANCOVA)

Test	Adj. Mean E (50)	Adj. Mean K (38)	F (1,74)	p
MTAP	15.47	13.04	69.16	.000
MPOL	18.94	23.19	29.85	.000
MS2M	26.49	31.80	33.64	.000
MDPR	33.73	31.61	43.78	.000
MBAS	27.84	19.13	13.16	.001
MKOP	4.40	5.51	38.25	.000
MSDM	132.85	121.76	59.63	.000
M30V	6.20	6.73	44.31	.000
MBMD	362.90	334.89	14.64	.000
MVIS	24.70	17.62	13.83	.000
MDNO	21.19	14.13	44.38	.000
MDTR	17.16	8.85	74.59	.000

Прегледом табеле (3) може се запазити да се на почетку године (иницијално мерење) ученици првог разреда (експериментална и контролна група) статистички значајно разликују само на тесту равнотеже. У осталим моторичким способностима није било статистичке значајне.

На крају школске године (табела 4) експериментална група, која је радила по експерименталном програму, статистички значајно је постигла боље резултате од контролне групе, у свим испитиваним моторичким способностима. Посебно треба истаћи позитивне резултате експерименталне групе на тестовима координације (MPOL, MS2M, MKOP).

Утврђено је да развој координације зависи у великој мери од претходног моторичког искуства и што је тај фонд умења богатији, лакше ће се овладати новим кретањима. Експериментални програм био је усмерен у том правцу да се са усвајањем сложенијих кретања и развојем способности за реорганизацију кретања делује на развој координационих способности. У ту сврху користио се велики број разноврсних вежби, које су укључивале елементе новог, вежбе у којима ученици морају у релативно кратком року да се прилагоде на околности које се брзо и неочекивано мењају (елементарне игре, спортске игре). Процес усвајања нових умења и навика треба да тече непрекидно и свака вежба мора бити бар до извесног нивоа усвојена како би била подстицај за формирање нових координационих способности.

Оно што је посебно забрињавајуће је то да су многа истраживања, као и ово, показала стагнацију и опадање моторичких способности ученика, што се посебно односи на све видове снаге. На основу средњих вредности и величине F-теста може се уочити да су ученици контролне групе најслабије резултате постигли на тестовима за процену репетитивне снаге (MDNO, MDTR). Код теста репетитивне снаге – подизање трупа из лежања на леђима (MDTR) дошло је до опадања средњих вредности на финалном мерењу у односу на иницијално. Актуелни програм школског физичког васпитања није садржао довољно вежби за развој ових способности и реализација тог програма није била адекватна у овим сегментима. Један од начина да се поправи репетитивна снага је и примена допунских вежби на часу, кад год за то постоје услови.

Слаби резултати на тесту за процену статичке снаге (MVIS), указују на чињеницу да се вежбе које се реализују кроз вис веома се ретко срећу у свакодневним спонтаним активностима, па их због тога треба програмирати и укључити у процес физичког вежбања. С обзиром да су ове вежбе напорне треба их учинити деци интересантним, како би била мотивисана да их упражњавају.

Резултате које су постигли ученици крећу се у границама очекиваних за овај узраст што се може видети из досадашњих истраживања Крсмановића (1985) и Иванића (1996) обављеним на истом узорку.

У школским условима код нас постиже се веома мали учинак у развоју репетитивне снаге, јер је ефективно вежбање ученика веома мало (око 12 минута на часу), што је недовољно, а знамо да повећање неке способности зависи од дужине трајања и интензитета вежбања. Без оптималног интензитета нема ни напретка у развоју било које моторичке способности.

Сагледавањем приказаних резултата морамо имати у виду чињеницу да када се ради о млађем школском узрасту, мора се узети у обзир чињеница да настава физичког васпитања подмирује само део природних потреба деце за кретањем и да, њена ефективност у великој мери зависи од укупног обима моторне активности деце, укључујући ту и активности у слободно време. Деци је у периоду интензивног рашћења и развоја за подмирење природне потребе организма за кретањем потребно 12 до 15 сати недељно. Настава физичког васпитања са 3 часа недељно, једва подмирује 10 до 15% тих потреба. Према неким подацима, недостатак у моторној активности изражен је код око 50% деце узраста 7 до 8 година, 60% деце 9 до 12 година, а око 70% код деце старијег узраста (Стојиљковић, 2003).

Резултати истраживања показују да физичким активностима не можемо у значајнијој мери да утичемо на промену лонгитудиналне и трансферзалне димензионалности скелета, али на телесну масу и дебљину кожног набора да, јер су та морфолошка обележја подложна променама током целог живота и на њих можемо утицати физичким вежбањем. Систематско праћење раста и развоја у дужем временском периоду треба да постане обавеза сваког васпитача, учитеља и наставника, како би се на време уочиле неправилности у развоју, адекватно се реаговало, а такав начин праћења омогућио би и континуиран рад са децом, њихов правилан раст и развој и побољшање моторичких и функционалних способности.

Највећи број фактора који утичу на позитиван однос према спортским активностима директно је повезан са начином на који наставник физичког васпитања организује и спроводи часове. Атмосфера мотивисаности за рад, однос са ђацима у току часа, подела одговорности за остваривање циља и субјективни осећај ђака о компетентности наставника, најзначајнији су фактори који директно доводе до осећаја задовољства деце током физичке активности.

На основу ограниченог тестирања морфолошких и функционалних својстава и моторичких способности ученика основних школа „Еурофит“ батеријом тестова, коју је спровео Републички завод за спорт, наша деца су у односу на тестирања обављена пре 14 година виша за: дечаци 3%, а девојчице 2,5%. Међутим, тај раст прати далеко већи пораст телесне масе за 7,3 односно 5,6%, а у резултатима моторичких и функционалних тестова заостајемо за просеком школске популације земаља Европске уније (преузето Марковић, 2010).

„Физичко васпитање у школи није ни предмет ни вештина, него део васпитања. Уколико је дете млађе, утолико је улога физичког васпитања већа и значајнија. Оно што се пропусти у физичком васпитању дјетета у млађем школском узрасту тешко се надокнађује, а понекад се уопште не може надокнадити. Челичење организма, способност економичног управљања својим кретањем, стицање неких моторних знања, као и навика да се човјек

бави телесним вежбањем сваког дана за чување свог здравља и разоноде, стиче се од детињства и систематским васпитањем у школи. То је дио општега васпитања и образовања које дијете мора да изнесе из школе“ (Шепа, 1958).

ЗАКЉУЧАК

Ефикасност наставе физичког васпитања предмет је све озбиљнијих расправа међу стручњацима, непосредним носиоцима наставе и шире јавности. У свим расправама преовладава недвосмислено незадовољство садашњим стањем у целом систему школског физичког васпитања и резултатима који се у њему постижу.

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

Млађи школски узраст представља период када је неопходно плански, организовано и системски радити на развоју моторичких способности, јер је ово „критични период“ за развој скоро свих моторичких способности и да је стручна оспособљеност учитеља и педагошки утицај од прворазредног значаја. По неким ауторима у млађем школском узрасту 70% физичког вежбања треба да буде усмерено на развој моторичких способности, а око 30% на моторичко обучавање и формирање умења и навика.

Крајњи циљ развијања моторичких способности је побољшање радног капацитета на овом узрасту, а то подразумева: општу издржљивост, снагу великих група мишића који омогућавају правилно држање тела и усвајање доступних и примењивих моторичких умења потребних за сложене моторичке акције, покретљивост и способност корекције извесних недостатака телесне грађе.

На основу истраживања које су спровели Зрнзевић (1984), Крсмановић (1985), Бабин и сарадници (1999), Тоскић (2000), Зрнзевић (2003, 2007) Крагујевић (2004) и Ивановић (2005), може се закључити да добро програмирана настава физичког васпитања значајно утиче на побољшање моторичких способности, што указује на чињеницу да је њена концепција обухватила широк спектар вежби за равномеран развој свих моторичких способности.

Примењени програм наставе школског физичког васпитања с друге стране у већини истраживањима показује да не садржи довољно вежби за развој свих способности подједнако, или да реализација тог програма од стране учитеља и наставника није адекватна у свим сегментима. На основу добијених резултата није тешко закључити да је у постојећем наставном плану и програму физичког васпитања неопходно мењати постојећу концепцију наставних садржаја и прилагодити их потребама и могућностима ученика.

Уколико васпитачи и учитељи успеју да у предшколском и млађем школском узрасту створе позитивне навике код деце за вежбањем, те навике ће остати трајне, а резултат је правиан раст и развој и висок ниво моторичких и функционалних способности деце.

Литература

- Babin, J., Katić, R., i Vlahović, L. (1999). Utjecaj programirane nastave tjelesne i zdravstvene kulture na promjene morfoloških karakteristika sedmogodišnjih učenika. U D. Milanović (Ur.), *Druga međunarodna znanstvena konferencija "Dubrovnik 1999". Kineziologija za 21 stoljeće (zbornik radova)*. (str.117 – 119). Zagreb: Fakultet za fizičku kulturu Sveučilišta u Zagrebu.
- Бала, Г. (1981). *Структура и развој морфолошких и моторичких димензија деце САП Војводине*. Нови Сад: Факултет физичке културе.
- Де Вриес, А. Х. (1976). *Физиологија физичких напора у спорту и физичком васпитању*. Београд: НИП Партизан.
- Зациорски, В. М. (1975). *Физичка својства спортисте*. Београд: НИП Партизан.
- Зрнзевић, Н. (2003). *Ефикасност остваривања програмских садржаја у настави физичког васпитања у нижим разредима основне школе*. Необјављен магистарски рад, Нови Сад: Факултет физичке културе.
- Зрнзевић, Н. (2007). *Трансформација морфолошких карактеристика, функционалних и моторичких способности ученика*. Необјављена докторска дисертација, Ниш: Факултет спорта и физичког васпитања.
- Zrnzević, N., & Arsić, R. (2010). *Realisation of the programme contents in PE teaching in the second grade of elementary school*. E L. Dimitrov (Ed.), *Fifth International Scientific Congress "Sport, Stress, Adaptation" Sofia 2010 – Olympic sport and sport for all. "SPORT & SCIENCE" Magazine – special edition, 2010/Vol. I*, (pp. 217-223). Sofia: National Sports Academy "Vasil Levski" – Bulgaria. ISSN 1310-3393
- Зрнзевић, Н. (2010). *Утицај посебно програмиране наставе физичког васпитања на моторичке способности седмогодишњих ученика*. У Ј. Базић (Ур.), *Зборник радова Учитељског факултета у Призрену - Лепосавић. Књига 4*. (стр. 237–254). Лепосавић: Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић, Универзитет у Приштини – К. Митровица. UDK 378; ISSN 1452-9343; COBISS.SR-ID 140941068
- Зрнзевић, Н. (2012). *Примена допунских вежби у циљу повећања активности на часу физичког васпитања*. У Р. Арсић (Ур.), *Зборник радова Учитељског факултета у Призрену - Лепосавић. Књига 6*. (стр. 209–219). Лепосавић: Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић, Универзитет у Приштини – К. Митровица. UDK 378; ISSN 1452-9343; COBISS.SR-ID 140941068
- Иванић, С. (1988). *Критеријуми за процену физичког развоја и физичких способности деце и омладине узраста од 7 до 19 година. Физичка култура*, (4), 233 – 239.

- Ивановић, М. (2005). *Буквар физичког и здравственог васпитања*. Београд: Народна књига.
- Крагујевић, Г. (1985). *Методика наставе физичког васпитања*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Крагујевић, Г. (2004) : *Физичко и здравствено васпитање у првом разреду основне школе: приручник за учитеље*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд,
- Крагујевић, Г. (2005). *Физичко здравствено васпитање за други разред основне школе: приручник за учитеље*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Крагујевић, Г. (2006). *Физичко здравствено васпитање за трећи разред основне школе: приручник за учитеље*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Крсмановић, Б. (1985). *Ефикасност наставе физичког васпитања у зависности од модела наставних програма*. Необјављена докторска дисертација, Нови Сад: Факултет физичке културе.
- Крсмановић, Б. (1996). *Час физичког вежбања*. Нови Сад: Факултет физичке културе.
- Курелић, Н., Момировић, К., Стојановић, М., Штурм, Ј., Радојевић, Ђ., и Вискић-Шталец, Н. (1975). *Структура и развој морфолошких и моторичких димензија омладине*. Београд: Институт за научна истраживања Факултета за физичко васпитање.
- Марковић, Ж. (2010). *Методика наставе физичког васпитања (Практикум)*. Јагодина: Педагошки факултет у Јагодини.
- Нићин, Ђ. (2000). *Антропомоторика (теорија)*. Нови Сад: Факултет физичке културе.
- Програм физичког васпитања за основне школе (2004). Службени гласник РС – *Просветни гласник*, 10, Београд.
- Стојиљковић, С. (2003). *Основе опште антропомоторике*. Ниш: Студентски културни центар.
- Тоскић, Д. (2000). *Утицај једногодишњег јудо тренинга на одређене антрополошке димензије код ученика млађег школског узраста*. Необјављена докторска дисертација, Лепосавић: Факултет за физичку културу.
- Шепа, М. (1959). *Методика физичког васпитања*. Београд: Завод за издавање уџбеника СРС.

Nevenka Zrnzevic, Ph.D.

Teacher Training Faculty in Prizren – Leposavic

MOTOR AND FUNCTIONAL ABILITIES OF ELEMENTARY SCHOOL LOWER GRADES PUPILS

Summary: *Following developing of motor abilities is a necessary part of programming modern teaching, as it enables the teacher to get a feed back information of pupils health condition and his present abilities. With the growth of living standard and better conditions of life a disproportion between physical development and development of physical abilities of children and youth has become obvious thus a need for its continuous following. General motor abilities of children and youth is reduced to 3%. Positive changes in education system with three obligatory classes of P. E. a week, positive informing of their parents of sport activities importance for children development and changed social position of P.E. in the last twenty years were not reasons good enough to make up negative influences of changed way of life on physical development of children and youth. Complex contents of physical and health education can be successfully realized only if we foresee in advance what and how we shall act in a longer period of time. A well composed curriculum and syllabus will ensure correct grading in work, faster and better conduct of transformation process.*

Key words: pupils, physical education, programming, motor abilities.

Доц. др Слађана Видосављевић⁵²

Доц. др Биљана Павловић⁵³

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

ЗНАЧАЈ ИНТЕГРАТИВНЕ НАСТАВЕ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ⁵⁴

Апстракт: У раду се разматра значај интегративне наставе у млађим разредима основне школе. Циљ је да се укаже на предности овог иновативног модела наставе у постизању квалитетнијег и потпунијег знања у основној школи. Истовремено се оцењује да увођење овакве наставе у праксу школског образовања иде спорим темпом, иако се овакав приступ најлакше може применити у разредној настави, како због саме организације рада, тако и због узраста ученика који свет око себе доживљавају у његовој свеобухватности. Ради се, дакле, о организацији наставе где се остварују смислене везе између сродних аспеката различитих наставних дисциплина, у оквиру које се самим тим тежиште помера ка међусобној сарадњи, интеракцији, и различитим видовима комуникације учитеља, наставника и ученика, а у складу са циљевима и задацима наставе. Значајан део овог рада посвећен је практичним примерима и могућностима интегративне наставе, којим су аутори желели да укажу на све оне предности учења, сазнања, као и на потенцијалне стваралачке индивидуалности свих субјеката образовног процеса.

Кључне речи: интегративна настава, основна школа, наставни програм, ученици, учитељ.

УВОД

Модернизација домаћег образовања огледа се у његовој суштинској промени у оквиру кога би се пре свега од целокупно апстрактних теоријских појмова, разбацаних по предметима, у многим наставним дисциплинама, ишло ка системским, међупредметним, практично оријентисаним

⁵² sladjana.vidosavljevic@pr.ac.rs

⁵³ bilja.pavlovic@yahoo.co.uk

⁵⁴ Рад је резултат истраживања у оквиру пројекта III 47023 "Косово и Метохија између националног идентитета и евроинтеграција", које финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

представама о свету и друштву, уз неопходно стваралачко сарадништво и дијалога с ученицима. У савременој настави није најважније да се упамте и ускладиште многе чињенице, већ је важно како се учи у функцији развијања повезаног учења, бирајући начине, поступке у логичном размишљању, који помажу исправном закључивању и квалитетнијем сазнавању. Подстицањем таквог смисленог учења у оквиру којег се одговарајући садржаји сагледавају и усвајају са различитих аспеката, несумњиво буди знатно већу радозналост и мотивацију ученика, чиме се задовољавају његови интереси, формирају се ставови и вредносне оријентације на један свестранији начин. Васпитање и образовање захтева сталну промену наставних метода и облика рада који ће као такви подстицајно деловати на развој свих подручја ученикових способности, што је засигурно могуће само ако је он активан и равноправан субјект учења, припремљен и за интердисциплинарни приступ, као и за практичну примену наученог. Позната је чињеница да деца имају урођену способност учења и да у природном окружењу уче веома брзо и лако, зато се с правом поставља питање зашто у школи они наилазе на мање више велике потешкоће. Одговор се можда може наћи и у начину и методама подучавања традиционалне школе у којој су ученици стицали знања расцепкана на наставне предмете предвиђене школским планом, између којих није било корелације. Наиме, многобројним истраживањима дошло се до сазнања да деца млађег школског узраста свет доживљавају и упознају целовито, што нам истовремено указује на неопходност увођења интегративне наставе.

ОРГАНИЗАЦИЈА ИНТЕГРАТИВНЕ НАСТАВЕ

Интегративна настава је један од иновативних модела којим се врши међусобно повезивање наставних садржаја из више наставних предмета и он као такав омогућава динамичност и интердисциплинарни приступ, доносећи тиме квалитетне помаке у наставном процесу. Истовремено се њоме остварује принцип да сви елементи васпитно образовног процеса (садржајни, сазнајни, организациони, психо-социјални) буду функционално повезани, чинећи тако хармоничну целину. Добијене информације које се на овакав начин усвајају, формирајући смислену мрежу значења, знатно се лакше памте и као такве примењују. С тога, интегративни приступ има за циљ активног ученика, који не усваја само пуке чињенице, него решава проблеме, поставља питања и активно тражи одговоре из свог непосредног окружења. То је настава која примењује знање из једне области у другу, тј. функционално знање, остварујући тиме нову квалитетнију целину која је већа и значајнија од појединачних дисциплина или предмета.

Иако је примена интегративне наставе у развијеним земљама престала да буде иновација, код нас нажалост још нема националне стратегије која би подржала и имплементирала овакав вид учења. За какву такву примену која

је још увек ретка, заслужни су они амбициозни појединци, и то пре свега у разредној настави, који су препуштени себи и свом ентузијазму, без озбиљне подршке одговорних просветних посленика. Да би се оваква настава организовала и спровела могу се као кључни елементи издвојити:

- наставни процес осмишљава и реализује учитељ и више предметних наставника;
- ученици истовремено изучавају различите предмете;
- занимљиве наставне и ваннаставне активности се комбинују истраживањем и проучавањем садржаја ;
- за реализацију оваквих комбинованих наставних садржаја неопходан је двочас или целонаставни дан.
- неопходна је помоћ и подршка како у виду дидактичког материјала, тако и у виду прилагођавања распореда часова.

Међупредметно повезивање садржаја неопходно је као погодан облик дидактичко-методичке припреме за наставу. Зависно од теме која се бира, као окосница комплетне интеграције, градиво се планира по тим тематским целинама које обједињују сродне садржаје из различитих предмета. У нашој наставној пракси настава природе и друштва пружа велике могућности, пре свега својом комплексном садржајношћу која као таква захтева интердисциплинарни приступ са циљем стварања јединственог погледа на свет. Флексибилно усвајање предвиђених програмског садржаја из природе и друштва кроз савремене облике наставе „омогућава повезивање ових садржаја са стварним животом, чиме се ученицима нуди изазов истраживања и проучавања природе која их окружује“ (Видосављевић, 2010: 230). У реализацији оваквог програма иако се полази од постављених циљева и задатака (односно очекиваних исхода), од учитеља се очекује да организује наставу на знатно флексибилнијој основи, да постави садржаје и да их тематски повеже по начелу интегративног приступа са осталим предметима. Настава музичке културе са својим садржајима из области музичког извођења, децјег музичког стваралаштва и слушања музике, такође, омогућава повезивање са свим предметима у основној школи. Повезујући сродне садржаје различитих предмета учитељ заокружује грађу у једну логичку целину, стварајући радну и позитивну атмосферу која инспирише ученике и подстиче на стваралаштво.

На овакав начин остварује се модел стваралачке школе у којој су ученици, учитељи и наставници „оријентисани на то да, поред преношења и усвајања знања, уче знање да аплицирају, знањима умешно комуницирају, стечено знање имплементирају у разна практична решења“ (Ратковић, 2009: 190).

Припрема часа на коме се планира обрада тематске целине Упознавање и заштита карактеристичних биљака из окружења.

У наставку рада ће се сагледати могућност обраде наставне јединице *упознавање и заштита карактеристичних биљака из окружења*, по моделу интегративне наставе. Циљ је да се ученици упознају са цветом божур, који је један од симбола српске народне традиције.

Наставни предмети: Српски језик, Музичка култура, Природа и друштво, Математика, Ликовна култура.

Облик наставе: интегративна настава.

Разред: IV

Тип часа: обрада, утврђивање, дечје стваралаштво.

Облик рада: фронтални, групни, индивидуални.

Наставне методе: текстуална, метода разговора, усмено излагање, демонстративна, илустративна, кооперативна.

Наставна средства: текст (народна приповетка о божуру), наставни листићи за ученике, водене боје, колаж папир, металофон.

Техничка средства: рачунар, графоскоп, интернет.

Циљ часа: обрада народног предања *Божур и Сунце*, које ће послужити као основа часа.

Задаци:

- упознавање са цветом божур,
- развијање љубави према народној традицији,
- упознавање са металофоном,
- развијање стваралачких музичких потенцијала ученика,
- доживљавање народног говора,
- развијање љубави према биљкама,
- развијање свести о очувању природе.

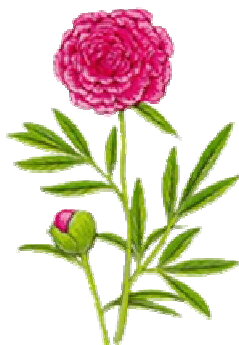
Временска артикулација часа: Планиран је двочас (90 минута). Уводни део часа 15 минута; централни део 45 минута и завршни део 30 минута.

Уводни део: Као повод за разговор о цвету божур послужиће песма *Божури*, (Павловић, 2012: 132), коју ће ученици послушати у извођењу хора Учитељског факултета из Призрена – Лепосавића.⁵⁵

Након слушања песме следи разговор о садржају песме:

- О чему песма говори?
- Каког је карактера?
- Каква осећања побуђује ова песма?
- Ко изводи композицију, да ли је вокална или вокално-инструментална?
- Разговара се о изгледу божура, о месту на коме расте, о његовом значају у нашем народу.

⁵⁵ Снимак песме доступан је на е адреси <http://www.youtube.com/watch?v=geiDaAsaaao>, сајт је посећен 29. 05. 2013. године.



Божур

Божур је цвет из породице *Paeonia officinalis* (Туцаков, 1971). У српском народу је један од омиљених цветова који има посебно место и значај у нашој народној традицији. За њега се везују многа веровања, предања, и песме. Према једном предању, после боја, из крви палих српских јунака изникао је божур. По другом веровању, божур је некада био бео, али је на Косову пољу, од српске витешке крви, добио црвену боју (Питулић, 2007).

Од божура се у народу очекује да помогне, да улије снагу и здравље. То сликовито потврђује и обичај са Косова који је одржаван уочи Видовдана. Тог дана, кад се укућани припремају за одлазак на оро - игранку, неко од млађих чланова домаћинства набере онолико божурова колико је укућана у кући, и преда их домаћину. Приликом изласка из куће, домаћин сваком дарује струк божура, изговарајући речи: „Да будеш као овај цвет црвен и јак“. Тада би се сви окитили божурима и заједно кренули на игранку (Рељић, 1989: 60). У нашем народу божур је познат и по лековитим својствима. Носи се око врата због промуклости, и према народном веровању домаћинству доноси мир и спокојство.

Верује се да божур има натприродну моћ, а његов назив се доводи у везу са речју „Бог“. Занимљиво је предање по коме се Сунце бежећи од ђавола сакрило у божуров цвет. Анализирајући реч божур, етнолог Сребрица Кнежевић (2004) повезује речи Бог + жур, Бог + жар, Бог + сунце, божји жар, „што указује на божју биљку, божји дар, односно божанство, сунце, које се сакрило у овај цвет под најездом ђавола“ (Питулић, 2007: 20). Божур, се дакле, сматра благословеним цветом. За срећног човека се у нашем народу каже „развио му се божур“.

Учитељ на графоскопу показује уметничку слику Надежде Петровић, „Поље косовских божура“.

Истицање циља часа: Учитељ на табли исписује наслов приче *Божур и Сунце* – народно предање, и чита текст:

Када је Бог створио Сунце, најпре је било као грумен воска, ал' је носило победу над свим злим силама. Како се оно појави на истоку, на изгреву, све живо на Земљи: и људи, и птице, и цветови, и животиње, и бубице; све у Сунце гледа и за њим се окреће. И сви су говорили: Хвала ти Боже, кад створи оволику лепоту, да гледамо и да се угледамо!

Гледали то и слушали нечастиви па се мислили како да покоре свет. Смислише да заседну Сунце на изгреву. Један од њих држао је врећу, у коју је

требао да ухвати Сунце када се појави, а други су се сакрили у близини, како би могли да му притрче у помоћ, ако затреба.

Дође Час Изгревања, и појави се Сунце иза Горе Божурове. Онај што је држао врећу јурну да ухвати Сунце, али се саплете о божуров грм и паде. Порипаше сви нечастиви брже за врећу, и Сунце виде да је заседнуто. Куд ће-шта ће? Погледа око себе, и угледа Божур који се беше рацавтео. Пружи божур једну грану према Сунцу, и рече му: Ускочи! – Ускочи Сунце часком, а цвет се склопи и сакри га. Нечастиви не видоше куда нестане Сунце? Ал све то виде Бог, па загрме небесима, затреска одозгор, удари громом и муњама међу нечастиве и растера их бестрага.

Када се све смирило, Бог рече Божуру: - Отвори се сад. Отвори се Божур и Сунце засија иза њега. Од велике топлоте и радости Божур се беше оросио, па јако замириша. Ништа лепше не беше у том часу од Сунца на Божуровом цвету и росе Божурове. Све се светлело, треперело и мирисало. И Бог благослови Божур: Ведај семе расти и цвати! И нек твој порошен цвет и мирис подсећа свет на овај Час! Вину се Сунце на небо да га никад не дохвате нечастиве силе. А од тог доба се на српске ћурдије везе Божуров цвет (Наведено према: Питулић, 2007: 19).

Након краћег разговора о садржају приче, утисцима и архаичним речима које учитељ треба да протумачи, следи подела ученика у групе према њиховој жељи и афинитетима: група за српски језик, група за музичку културу, група за природу и друштво, група за математику, група за ликовно васпитање.

Група за српски језик:

Важан задатак наставе српског језика је „развијање поштовања према културној баштини и потребе да се она негује и унапређује“ (Правилник, 2006: 5). Упознавањем народних прича, легенди и умотворина, ученици се упознају са народном књижевношћу.

На основу приче коју су чули ученици треба да одговоре на следећа питања:

1. Ко је створио Сунце?
2. Како је Сунце изледало у причи, на почетку свог стварања?
3. Иза које горе се Сунце појавило у часу изгревања?
4. Ко је посматрао Сунце и био захвалан што постоји?
5. Зашто су били захвани?
6. Ко је хтео да покори свет?
7. Како су то хтели да учине?
8. Опиши своја осећања у моменту када су нечастиви хтели да ухвате Сунце.
9. Када је нечастиви хтео да ухвати Сунце, на шта се саплео?
10. Где се Сунце сакрило, када се нашло у невољи?
11. Шта је Божур урадио?
12. Ко је то посматрао и шта је урадио?
13. Када се све смирило, шта је Бог рекао божуру?
14. Опиши како је изгледао Божур када је Сунце изашло из њега.
15. Како је Бог благословио Божур?
16. Шта се на крају десило да Сунцем?
17. Опиши своја осећања када се Сунце на крају винуло високо у небо.
18. Извуци поуке из текста (*Добро побеђује зло, Чини добро, добрим ти се враћа, Ко другом јаму копа сам у њу упада и сл.*).

Група за граматику:

1. Следећу реченицу напиши у управном говору на сва три начина:
Сунце је рекло Божуру да ће га наградити.
 На пример:
 Први начин: Сунце је рекло: „Наградићу те Божуре“.
 Други начин: „Наградићу те Божуре“, рекло је Сунце.
 Трећи начин: „Наградићу те“, рече Сунце, „Божуре“.
2. Реченицу изражену управним говором запиши у неуправном: Божур је рекао:
 „Сунце, сакриј се код мене“
 Одговор: Божур је рекао Сунцу да се сакрије код њега.
3. Дату реченицу напишу у перфекту и у футуру: Данас садим цвет Божур.
 Одговор у перфекту: Јуче сам садио цвет Божур.
 Одговор у футуру: Сутра ћу садити цвет Божур.
4. Из датих реченица издвоји речи које означавају прилошке одредбе за место, време и начин:
 Јуче је изненада процветао божур у саксији.
 Сунце је јутрос нежно обасјало божур у башти.
 Данас су Божури опојно мирисали у вази.
 Прилошке одредбе за:

Време	Начин	Место
Јуче	изненада	у саксији
Јутрос	нежно	у башти
Данас	опојно	у вази
5. Уз дате именице допиши што више придева:
 Сунце.....
 Божур.....

Група за музичку културу:

Подстакнути причом учитеља о божуровом цвету и о његовом значају у српском народу, инспирисани народним предањем о њему, ликовном илустрацијом и на основу побуђених емоција изазваних слушањем песме о божуру, ученици ће на часу музичке културе свој доживљај изразити кроз самостално музичко стваралаштво:

а) импровизацијом мелодије, односно, допуњавањем мелодије на задати текст у мелодијско-ритмичкој допуњалци. Учитељ треба да помогне око нотног записивања мелодије;

б) пошто осмисле мелодију отпеваће је и одсвирати на металофону.

САКРИ СЕ СУНЦЕ У ЦВЕТ



Група за Природу и друштво:

Једна од тема којој се посвећује велика пажња у настави природе и друштва у четвртом разреду је упознавање флоре наше земље: значај, типичне, ретке и угрожене биљке, њихова заштита и ревитализација (Правилник, 2006: 44).

1. Напиши шта чини живу природу?
2. Наведи особине живих бића.
3. Шта је потребно за опстанак живих бића?
4. Шта чини флору наше земље?
5. По чему се међусобно разликују биљке?
6. Ком станишту припада биљка божур?

А) Река	Г) Шума
Б) Бара	Д) Ливада
В) Шума	Ђ) Њива
7. Којој врсти биљака припада божур?

А) Четинари	Г) Цветнице
Б) Алге	Д) Маховине
В) Лишајеви	Ђ) Папрати
8. У којим бојама божур цвета?
9. Божури су:

А) Самоникле
Б) Гајене биљке
Ц) Самоникле и гајене
10. Које делове има божур?

11. Којој групи биљака по дужини живота припада божур?
 А) једногодишњим
 Б) двогодишњим
 В) вишегодишњим
12. Шта су ендемске биљке?
13. Заокружи ендемске биљке које су законом заштићене:
 А) Панчићева оморика Д) Леска
 Б) Косовски божур Ђ) Бели и жути локвањ
 В) Трава Е) Чуваркућа
 Г) Љубичица Ж) Буква
14. Зашто косовски божур треба чувати и неговати?
15. На који начин би ти могао-ла да допринесеш заштити цвета божур?

Група за математику:

1. На једној плантажи засађено је 8212 струка божура. Није се примило 714 струка. Затим је поново засађено 2047 струка. Колико је струка на плантажи?

Решење: $(8212 - 714) + 2047 = 7498 + 2047 = 9545$

2. Један цвет божура процвета на сваких пола сата. Први је процветао у 8 h. Колико је било сати када је процветао пети божур?

Решење: 10h

3. У три корпе налазили су се божури. У првој је било највећи четвороцифрени број црвених божура. У другој највећи број шесте стотине белих, а у трећој најмањи број пете стотине розе божура. Колико је укупно било у све три корпе белих, црвених и розе божурова. Израчунај на најлакши начин.

Решење: $9999 + (600 + 401) = 9999 + 1001 = 11000$

4. Са једне ливаде убрано је 165386 струка црвеног божура. Са друге за 25777 више струка белог божура, а са треће ливаде убрано је 73000 мање струка неко са прве две заједно розе божура. Укупан број божурова подељен је у 18 цвећара. Колико цветова је добила свака цвећара.

Решење:

Црвених: 165386

Белих: $165386 + 25777 = 191163$

Розе: $(165386 + 191163) - 73000 = 356549 - 73000 = 283549$

Укупно: $165386 + 191163 + 283549 = 356549 + 283549 = 640098$

$640098 : 18 = 35561$

5. Ана је током седам дана сваког дана засадила 650 цветова божура. Милан је током 17 дана сваког дана садио по 470 цветова божура. Ко је засадио више и за колико?

Решење:

Ана : $650 \times 7 = 40550$

Милан: $470 \times 17 = 70990$

$70990 - 40550 = 3440$

Милан је засадио више за 3440 струка божурова.

6. У једној цвећари има 112 саксија. У свакој саксији има по 4 цвета божура. На сваком цвету има по 15 латица. Колико укупно има латица на свим цветовима?

Решење: $(112 \times 4) \times 15 = 448 \times 15 = 6720$ На свим цветовима укупно има 6720 латица.

7. У једној цвећари има 1025 црвеног божура. Белог божура има 5 пута мање, а розе божура има 3 пута више него црвеног и белог заједно. Колико је укупно црвеног, белог и розе божура.

Решење:

Црвеног: 1025

Белог: $1025 : 5 = 205$

Розе: $(1025 + 205) \times 3 = 1230 \times 3 = 3690$

Укупно $(1025 + 205) + 3690 = 1230 + 3690 = 4920$ Укупно је било 4920 цветова.

Група за ликовно васпитање:

Ученици групе за ликовну културу имаће задатак да, пошто прочитају текст, уоче мање целине у тексту и обележе их оловком. Свакој целини треба да одреде наслове и да илуструју ону која им се највише допала. На крају ће направити малу изложбу својих радова.

ЗАКЉУЧАК

Стално иновирање разредне наставе има за циљ допринос ефикаснијем и бољем остваривању задатака васпитања и образовања, због чега се посебна предност мора дати интегративној настави, али и уколико желимо занимљивију и пожељнију школу у којој ће ученици опуштеније испољавати своје потенцијале. Таквом међупредметном везом садржаја избегава се непотребно понављање, а истовремено се стичу продубљенија и систематизованија знања, примењивија у свакодневном животу, јер се појаве, процеси и догађаји не посматрају изоловано, него у њиховој комплексности. На овај начин сама настава постаје разноврснија, научно вреднија, јер се производи ново знање о каузалним односима у образовању и васпитању, што подразумева сагледавање различитих димензија једног проблема из различитих углова и страна. Учитељи и наставници су организатори који нуде мноштво извора, комбинујући сродне садржаје из различитих предмета на оригиналан начин, који подстицајно делују на ученике, повезујући тако добијене информације у смислену мрежу значења. Предност оваквог рада је очигледна, и да би се постигли бољи резултати у њеној чешћој примени, неопходно је континуираним, професионалним развојем, остваривати стручан напредак учитеља и наставника, као и њихову отвореност према алтернативним решењима. То значи да они треба да поседују одређена теоријска знања и практичну оспособљеност за примену интергративног модела наставе користећи при томе своја искуствена методичка знања.

Аутори су у овом раду, кроз практичан пример организације двочаса по моделу интегративне наставе указали на могућности упознавања карактеристичних биљака. Повезивањем садржаја из наставе српског језика, музичке културе, природе и друштва, математике, ликовне културе, ученицима је омогућено свестрано упознавање са цветом божур, који је један од симбола српске народне традиције.

Литература

- Видосављевић, С. (2010): *Савремени концепт наставе природе и друштва*, Зборник радова Учитељског факултета Призрен-Лепосавић, бр.4., Лепосавић, Учитељски факултет у Призрену-Лепосавић.
- Кнежевић, С. (2004): *Цвет крви*, Зборник радова Косово и Метохија у свету етимологије, Београд: Етнографски музеј у Београду.
- Павловић, Б. (2012): „Божури“, *Народно музичко стваралаштво Косова и Метохије у основношколској настави музичке културе*, Лепосавић, Учитељски факултет у Призрену-Лепосавић.
- Правилник (2004): Правилник о Наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања, Просветни гласник бр.10, Београд.
- Правилник (2008): Правилник о наставном програму за шести разред основног образовања и васпитања, Просветни гласник бр. 5, Београд.
- Питулић, В. (2007): *Семантика божура*, Београд; Косовска Митровица: Филозофски факултет – Косовска Митровица.
- Ратковић, М. (2009): *Синергија ученика, наставника, родитеља*, Нови Сад, Прометеј-Мисао.
- Рељић, Ј. (1989): *Косовска легенда у народном стваралаштву*, Београд: Етнографски музеј у Београду.

Sladjana Vidosavljevic, Ph.D.

Biljana Pavlovic, Ph.D.

Teacher Trainer Faculty in Prizren – Leposavic

TEXTUAL SOURCES OF KNOWLEDGE IN TEACHING OF SCIENCES AND SOCIAL STUDIES

Summary: Importance of integrative teaching in elementary school lower grades is being considered in the paper. The aim is to point to advantages of this innovative model of teaching in achieving more quality in teaching in elementary schools. At the same time, it is observed that introduction of such teaching into the school education practice goes slowly although this approach can be applied to class teaching easily, both because of the organization of work and the pupils age who see the world in its complexity. It concerns the organization of teaching where meaningful connections between the similar aspects of different teaching subjects within which cooperation, interaction and different ways of communication among class teachers, teachers and pupils in accordance with the aims and tasks of teaching can take place. Important part of this work is dedicated to practical examples and possibilities of integrative teaching, where the authors wanted to point to all those advantages of learning, finding out as well as potential creative individualities of all subjects of the teaching process.

Key words: integrative teaching, elementary school, curriculum, pupils, teacher.

ПРИКАЗИ

Доц. др Живорад Миленовић⁵⁶

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

ПРИКАЗ КЊИГЕ

ЉИЉАНА ЈЕРКОВИЋ: *ИНТЕРАКТИВНО УСАВРШАВАЊЕ
САВЈЕТОДАВНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА НАСТАВНИКА*,
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ УНИВЕРЗИТЕТА БАЊАЛУКА, 2013

Истраживања личности наставника, његових улога и компетенција постају све сложенија. Потреба да се на комплекснији начин истражује наставник израз је рефокусирања пажње истраживача на нове аспекте педагошког и личносног хабитуса наставника. Бавећи се наставником, истражујући га комплексно, аутори настоје да афирмишу наставника новог времена. Поред тога, настава и учење подразумевају наставника са новим и другачијим компетенцијама. При том се посебно мисли на компетенције наставника према препорукама Европске комисије за образовање, на социјално-комуникацијске, компетенције за сарадњу са родитељима и компетенције наставника за васпитање и образовање у инклузивној настави. Саветодавне компетенције наставника је подручје које је до сада било научно запостављено.

Уочљиво је да савремена настава подразумева другачију сарадњу са родитељима и њихово непосредно укључивање у васпитнообразовни рад у школи. У таквим околностима, саветодавни рад наставника посебно долази до изражаја. Већина наставника међутим, нема потребне саветодавне компетенције. Све до појаве монографије *Интерактивно усавршавање савјетодавних компетенција наставника* Љиљане Јерковић, о саветодавним компетенцијама наставника није било истраживања. Стога нису без основа тврдње аутора да саветодавна делатност наставника у школи „...није на одговарајућем нивоу“ (стр. 13). Није било ни истраживањ професионалног усавршавања наставника у циљу стицања потребних саветодавних компетенција, што овом истраживању посебно даје на значају.

Осим предговора којим се указује на генерални поступак проучавања проблема овог истраживања и на личне аспирације аутора, монографија се састоји из четири одвјена али међусобно повезана дела обима 153 странице.

⁵⁶ zivorad.milenovic@pr.ac.rs

У првом делу, проблем истраживања је проучаван на теоријском нивоу и има четири поглавља: 1) стручно усавршавање за саветодавно-педагошки рад са родитељима у оквиру професионалног развоја, 2) етапе, модели, методе и облици стручног усавршавања наставника за саветодавно-педагошки рад са родитељима, 3) саветодавно-педагошки рад наставника са родитељима и 4) преглед тангентних истраживања стручног усавршавања и професионалних компетенција наставника. На крају је дат списак литературе, резиме и апстракт рада, индекси појмова и имена, прилози и изводи из рецензија, што укупно износи 206 страница.

У првом поглављу првог дела монографије представљени су садржаји о стручном усавршавању за саветодавно-педагошки рад са родитељима у оквиру професионалног развоја наставника (стр. 17-25). У овом делу аутор најпре даје појмовна разграничења стручног усавршавања и интерактивног стручног усавршавања наставника за саветодавни рад са родитељима. Након тога даје основну поделу стручног усавршавања наставника за саветодавни рад са родитељима (екстерно и интерно). Расправљајући о значају и потребни саветодавног рада наставника, Љиљана Јерковић појмовно одређује саветодавно-педагошке компетенције наставник у раду са родитељима, саветодавно-педагошке компетенције приказује у општим класификацијама компетенција наставника и операционално дефинише саветодавно-педагошке компетенције наставника.

Етапе, модели, методе и облици стручног усавршавања наставника за саветодавно-педагошки рад са родитељима, приказане су у другом поглављу првог дела монографије (стр. 27-65). У овом делу монографије, приказано је планирање интерактивног стручног усавршавања наставника у обрнутом дизајну: утврђивање образовних потреба наставника, планирање и припремање интерактивног стручног усавршавања наставника за саветодавни рад са родитељима, извођење интерактивног стручног усавршавања наставника за саветодавни рад са родитељима и евалуацију токова и резултата интерактивног стручног усавршавања наставника за саветодавни рад са родитељима. Приказан је и практични пример интерактивног стручног усавршавања наставника за саветодавни рад по савременим иновативним моделима који подразумевају различите вежбе: партнерска вежба, групна вежба, радионичка вежба, игра улога, слагалица, вртешка, стваралачка вежба и респонсибилна вежба. У мањем обиму, проучавани су и научно просветљени облици и методе стручног усавршавања наставника за саветодавно-педагошки рад са родитељима.

Целовито проучавање саветодавно-педагошког рада наставника са родитељима, представљено је у трећем поглављу првог дела монографије (стр. 67-79). У овом делу се указује на значај индивидуалног саветодавног разговора наставника са родитељем (стр. 69). При том се посебно указује на

значај емпатичног става наставника у саветодавном разговору са родитељем. Указује се и бројне потешкоће које се могу јавити. У научном проучавању овог још увек недовољно истраженог проблема, Љиљана Јерковић се у раду позива на релевантне педагошке изворе из ове области, пре свега на проучавања и истраживања Мила Илића који се до сада највише бавио интерактивним стручним усавршавањем наставника и сарадњом са родитељима.

У четвртом поглављу првог дела монографије, дат је преглед тангентних истраживања, обзиром да до сада није било истраживања која су за проблем имала интерактивно усавршавање саветодавних компетенција наставника (стр. 81-89). У таквом приступу приказани су резултати истраживања Републичког и покрајинског просветно-педагошког завода из 1979. године. Приказана су истраживања Ђуре Сврдлина (1981), Драгане Бјекић и Лидије Златић (2006), Жељка Бурцара (2005), Оливере Каменарац (2010), Милета Илића (2010) и Драженка Јоргића (2011). Анализа поменутих истраживања је показала да је до сада интерактивно усавршавање саветодавних компетенција наставника недовољно проучавано, односно проучавани су само неки аспекти компетенција наставника за саветодавно-педагошки рад са родитељима претежно у оквиру општих компетенција наставника. Све то додатно указује на значај и подребу продубљеније анализе сфере интерактивног усавршавања наставника и компетенција наставника за саветодавно-педагошки рад са родитељима.

Методолошки концепт истраживања дат је у другом делу монографије (стр. 91-116). У овом делу, Љиљана Јерковић дефинише проблем, предмет, циљ, значај, задатке и хипотезе истраживања. Даље операционализује варијабле истраживања, дефинише поступке, методе, технике и инструменте истраживања. Одређује популацију и узорак и приказује организацију и ток истраживања. На крају овог дела дат је преглед статистичких оступака који су коришћени у обради података добијених истраживањем.

У трећем делу монографије приказани су резултати спроведеног експерименталног истраживања на узорку од 185 наставника основних школа са подручја Бањалучко-приједорске регије и 63 наставника са подручја Добојске регије (стр. 117-148). Резултати истраживања су показали да су наставници након интерактивног стручног усавршавања у односу на традиционално стручно усавршавање: 1) постигли „...значајно већи ниво трајније вредних знања о кључним димензијама индивидуалног и групног саветодавног рада са родитељима...” (стр. 120-121); 2) показали „...значајно већи степен конативног прихватања сарадње са родитељима...” (стр. 123); 3) да не постоји значајна разлика према компаративној анализи „...финалног мерења самопроцена наставника у сарадњи са родитељима у експерименталној и контролној групи...” (стр. 125); 4) није се повећао степен

наставниковог конативног прихватања родитеља „...у интерперсоналним односима...“ (стр. 128); 5) није се значајно појачао „...интензитет позитивних ставова наставника према ненасилној комуникацији са родитељима...“ (стр. 131); 6) имали у просеку „...значајно афирмативније ставове о инклузивности родитеља и успостављању партнерских односа са њима...“ (стр. 135); 7) није се значајно појачао интензитет „...позитивних ставова наставника према ситуацијама пажљивог праћења и слушања родитеља...“ (стр. 138); 8) значајно се појачао „...интензитет израженије позитивних ставова према ситуацијама емпатисања родитеља...“ (стр. 141) и 9) наставници су „...значајно компетентније примељивали процедуре и технике индивидуалног и групног саветодавног рада са родитељима...“ (стр. 147).

Сви резултати теоријског и емпиријског проучавања изнесени у четвртм делу рада који се односи на закључна разматрања (стр. 149-153). У овом делу рада указано је намогући значај и допринос овог истраживања педагошкој и дидактичко-методичкој пракси и на правце будућих истраживања. На крају рада приложен је списак литературе која је коришћена и цитирана у раду. Ради се о релевантним изворима објављених на српском и страним језицима. Приложени су и инструменти коришћени у истраживању. Приказани су модели програма педагошког образовања родитеља ученика од првог до деветог разреда основне школе и иновативни модел интерактивног обучавања родитеља деце школског узраста.

Монографија *Интерактивно усавршавање савјетодавних компетенција наставника* Љиљане Јерковић, писана је благим педагошким речником. Представља веома значајан искорак у односу на досадашња тангентна истраживања стручног усавршавања и професионалних компетенција наставника која су се углавном темељила на проценама наставника. Истраживање приказано у овом раду, резултат је стваралачке синтезе интердисциплинарних сазнања о саветодавном раду са родитељима и интерактивном стручном усавршавању наставника. Студиозно промишљен и детаљно приказан експериментални програм интерактивног стручног усавршавања за саветодавни рад са родитељима, значајно може допринети унапређењу сарадње са родитељима и њиховом непосредном укључивању у васпитнообразовни рад у школи. Ова књига се препоручује научницима, наставницима, учитељима, студентима свих наставничких факултета и родитељима, али и ширем читалачком кругу.

Снежана Перишић⁵⁷

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

ПРИКАЗ КЊИГЕ

ГОРДАНА ТИМОТИЈЕВИЋ: *СЕДМО КРАЉЕВСТВО*,
ЗАВОД ЗА УЏБЕНИКЕ И НАСТАВНА СРЕДСТВА, БЕОГРАД, 2009

У Седмо краљевство никако не носите мишоловке. Забрањено је ловити мишеве! Нити лепак за муве. Забрањено је лепити муве. А оне светиљке што намаме и спрже ноћне лептире и комарце – никако! То је забрањено. Ни сатови не иду богзна како. Али, ако ко понесе звончиће разних величина и звукова, балоне од сапунице, саднице цвећа и кавезе за птице – провешће се као цар!

Овако Гордана Тимотијевић дозива наивне читаоце да уђу у свет њеног бајковитог венца прича *Седмо краљевство* (Завод за уџбенике и наставна средства), који је дариван наградом *Гордана Брајовић* (2009) и *Невен*ом (2010). Објавивши неколико књига за децу као што су *Ливада на дар*, *Зеленсело*, *Владимир из чудне приче*, *Кутија за звезде*, ова српска списатељица посебан допринос књижевности дала је управо овом збирком прича која се чак може детерминисати као роман због компактности приповедања.

Књига Гордане Тимотијевић на занимљив и духовит начин, близак децем шареном свету, говори о Седмом краљевству којим влада добродушни и несвакидашњи Седми краљ. Главни јунак је краљ Седми, чија је нарав супротност од очекиваног, устаљеног понашања Његовог Височанства. Поступци су му необични, чудесни и изненеђујући. Као такви, мале читаоце наводе на упоређивање истих са поступцима бројних краљева из прочитаних бајкословних текстова. Он воли људе око себе, за њега су подједнако важни: први саветник и коњушар, његов сусед цар Јужни и куварица. Кроз овај сплет бајковитих прича, Гордана Тимотијевић наглашава наивност и доброту краља који као да је из земље детињства што га чини ближим малишанима.

⁵⁷ snezanaperisicmr@gmail.com

Феномен игре присутан је и у овој збирци маштовитих прича. Списатељица из приче у причу води читаоце игром указујући да, на пример, краљ не воли да иде у лов, али зато воли да сади цвеће и купус. И што је најважније, воли да се игра. Тако да, ко год имао ове особине завређује ознаку *краљ*. Једном речју, Гордана Тимотијевић указује на мале краљеве и краљевство детињства у коме је краљ Седми само један од многих, доброћудних краљева. Седми краљ је прави пример краља земље детињства, воли необичне и компликоване ствари попут кишобрана. Кишобран је у земљи детињства веома необична справа, јер зашто се уопште скривати од кише кад у краљевству сви знају да се од кише расте.

Приче су оплемењене знаменитостима природе, па тако у причама срећемо потоке оивичене шипражјем, жабе које скакућу у причи *Киша*, загонетне семенке, купус од чије главице се могу најести осам зечева и још да им остане за сутра, *јагоде велике као јабуке, а јабуке као диње...* Причама о купусу Тимотијевићева читаоцима скреће пажњу на здраву исхрану и њену улогу у правилном одрастању.

Доброта је оно што одликује њене приче, а што нажалост недостаје у животима људи, па и у литератури намењеној деци за читање. Ауторка, свесна ове чињенице својим стваралаштвом настоји да стварност ослика племенитошћу и срећом.

Приче, иако обојене духовитошћу и веселом бојом детињства у себи носе благу напомену поучног. Тако, у причи *Пингвин у Седмом краљевству* писац говори о путујућем позоришту које у својој посети краљевству изводи две представе које, иако су биле много досадне бивају веома поучне. Аутор самим насловима представа – *Које мука, томе и срамота* и *Шта посејеш, то пожњеш* провлачи дидактичку ноту кроз књигу.

Приче су обојене бајковитошћу, јер се у њима осим необичних и чудесних ствари појављују и необичне семенке, ћуп са златом и троглава аждаја, а све у циљу духовитог и веселог причања. Стил и једноставност написаног такође ову књигу чине правом лектиром за најмлађе. Максимална изражајност, свеж и динамичан језик овом низу прича дају праву меру детињства. У књизи нема наративне опширности која би деци угрозила разумевање прочитаног.

Седмо краљевство је рај игре и духовитости које страшна бића и свакодневне дилеме претвара у шалу и лакоћу игре. Гордана Тимотијевић овом збирком прича оставила је завидан печат лепоте речи намењене најмлађима, посматравши свет детињства као чудно Седмо краљевство где одредница краљ само је реч по којој препознајемо оне који воле игру и радост.

ПРИЛОЗИ

УПУТСТВО АУТОРИМА

Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу⁵⁸ објављује теоријске радове, прегледне радове и изворне истраживачке радове из научних и уметничких области релевантних за образовни процес на факултету. За објављивање у *Зборнику* прихватају се радови који нису претходно објављивани или истовремено поднети за објављивање негде другде. Сви радови се анонимно рецензирају после чега редакција доноси одлуку о објављивању и о томе обавештава аутора. Рукописи се шаљу електронском поштом и у два штампана примерка.

Рад приложен за објављивање треба да буде припремљен према стандардима Зборника и у складу са *Актом о уређивању научних часописа* Министарства за науку и технолошки развој Републике Србије, Ев. број: 110-00-17/2009-01 од 09.07. 2009. године.

Стандарди за припрему рада

Обим и фонт. Рад треба да буде написан у текст процесору Microsoft Word, фонтом Times New Roman величине 12 тачака, ћирилицом, са размаком 1,5 реда. Обим теоријских, прегледних и истраживачких радова је до једног ауторског табака (око 30 000 знакова), стручних и преведених радова до 6 страна (око 11 000 знакова) и извештаја, приказа, тематских библиографија 2-3 стране (око 3800 - 5600 знакова).

Наслов рада. Изнад наслова рада пише се име (имена) аутора и институције (институција) у којој ради (раде). Уз име аутора (првог аутора) треба ставити фусноту која садржи електронску адресу аутора. Уколико рад потиче из докторске или магистарске тезе у фусноти треба да стоји и назив тезе, место и факултет на коме је одбрањена. За радове који потичу из истраживачких пројеката треба навести назив и број пројекта, финансијера и институцију у којој се реализује.

Апстракт дужине 150-300 речи (до 1400 знакова) налази се на почетку рада и садржи значај и контекст проблема, циљ рада, примењене методе, а на крају рада даје се *резиме* који се преводи на неком светском језику и он садржи, поред тога, и главне резултате и закључке.

⁵⁸ ufp@pr.ac.rs

Кључне речи се наводе иза апстракта и треба да их буде до пет, пишу се малим словима и одвојене су зарезом.

Основни текст. Радове треба писати језгровито, разумљивим стилем и логичким редом који, по правилу, укључује уводни део с одређењем циља или проблема рада, опис методологије, приказ добијених резултата, као и дискусију резултата са закључцима и импликацијама.

Референце у тексту. Имена страних аутора у тексту наводе се у оригиналу или у српској транскрипцији, фонетским писањем презимена, а затим се у загради наводи изворно, уз годину публикавања рада, нпр. Пијаже (Piaget, 1960).

Цитати. Сваки цитат, треба да прати референца са бројем стране у загради, нпр. (Пијаже, 1960: 45). Када су два аутора рада, наводе се презимена оба, нпр. (Хоркхајмер; Адорно, 1947: 77); док се у случају већег броја аутора наводи презиме првог и скраћеница "et al", нпр. (Гиденс, et al: 1986: 63). У случају да се цитирају библиографске јединице без аутора, онда се укаже на прву реч наслова курзивом, годину издања и страницу, нпр. (*Декларација*, 1948: 21)

Списак литературе. На крају текста треба приложити списак литературе која је навођена у тексту. Библиографска јединица књиге треба да садржи презиме и иницијале имена аутора, годину издања, наслов књиге (курзивом), место издања и издавача, нпр. Рот, Н. (1983): *Основи социјалне психологије*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Поглавље у књизи наводи се на следећи начин: Хавелка, Н. (2001): Уџбеник и различите концепције образовања и наставе. У Б. Требјешанин, Д. Лазаревић (ур.): *Савремени основношколски уџбеник*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Чланак у часопису наводи се на следећи начин: аутор, година издања (у загради), наслов чланка, пуно име часописа (курзивом), волумен (болдован), број и странице, нпр: Радовановић, И. (1994): Ставови ученика према особинама наставника физичког васпитања, *Физичка култура*, Београд, 48, 3, 223-229.

Web документ: име аутора, година, назив документа (курзивом), датум када је сајт посећен и интернет адреса сајта, нпр: Degelman, D. (2000): *APA Style Essentialis*. Retrieved May 18, 2000. from **Error! Hyperlink reference not valid.**

Када се исти аутор наводи више пута поштује се редослед година у којима су радови публиковани. Уколико се наводи већи број радова истог аутора публикованих у истој години, радови треба да буду означени словима уз годину издања, нпр: 1999a, 1999b...

Слике и табеле. Слике (цртежи, графикони, схеме) и табеле морају бити прописно обележене. Табеле и графикони треба да буду убачени у текст, и такође посебно припремљени као слике у Excell фајловима.

Фотографије треба да буду прикључене одвојено од текстова као засебни фајлови (у jpg, tif или eps форматима, резолуције 300 dpi/inch), а место у документу где фотографије треба да стоје треба да буде обележено у тексту. Уз фотографије и друге илустрације других аутора треба навести аутора. Свака илустрација и табела мора бити разумљива и без читања текста, односно мора имати редни број, наслов и легенду (објашњења ознака, шифара и скраћеница).

Статистички подаци. Резултати статистичких тестова треба да буду дати на следећи начин: $F=25.35$, $df=1,9$, $p<.001$ или $F(1,9)=25,35$, $p<.001$ и слично за друге тестове. За уобичајене статистичке показатеље не треба наводити формуле и референце.

Фусноте и скраћенице. Фусноте треба избегавати, а референце навести азбучним редом на крају рада. Скраћенице, такође треба избегавати, осим изузетно познатих.

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

378

**ЗБОРНИК радова Учитељског
факултета Призрен-Лепосавић /**
главни уредник Радомир Арсић;
одговорни уредник Алија Мандак. –
2013, бр. 7.– Лепосавић : Учитељски
факултет, 2013 – (Краљево :
„Графиколор“). – 24 cm

ISSN 1452-9343 = Зборник радова
Учитељског факултета Призрен –
Лепосавић
COBISS.SR – ID 140941068