



ИНОВАЦИЈЕ у настави

часопис за савремену наставу

YU ISSN 0352-2334

UDC 370.8

Vol. 20



УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ
УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ

Адреса редакције:
Учитељски факултет,
Београд, Краљице Наталије 43

www.uf.bg.ac.yu
E-mail: inovacije@uf.bg.ac.yu

Телефон: 011/3615-225 лок. 145
Факс: 011/2641-060

Претплате слати на текући рачун
бр. 840-1906666-26
позив на број
97 74105, са назнаком
"за часопис Иновације у настави"

Излази четири пута годишње.

Министарство за информације
Републике Србије
својим решењем број 85136/83
регистровало је часопис под редним
бројем 638 од 11. III 1983.

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37

ИНОВАЦИЈЕ у настави: часопис за
Савремену наставу / главни уредник Ивица
Радовановић; одговорни уредник Биљана
Требјешанин. - Год. 1, бр. 1 (11 март
1983) - . - Београд (Краљице Наталије
43): Учитељски факултет, 1983 - (Београд
: Штампарија Академија). - 24 цм

Тромесечно.
ISSN 0352-2334 = Иновације у настави
COBISS.SR-ID 4289026

2017

ИНОВАЦИЈЕ у настави

часопис за савремену наставу

YU ISSN 0352-2334 UDC 370.8 Vol. 20

Издавач: Учитељски факултет, Београд

Редакција:

др Ивица Радовановић, главни уредник
др Биљана Требјешанин, одговорни уредник
др Недељко Трнавац
др Радмила Николић
др Мирослава Ристић
мр Зорана Опачић
мр Вера Радовић

Секретар редакције: др Светлана Леви

Лектор и коректор: мр Зорана Опачић

Преводаца: Марина Цветковић

Дизајн насловне стране: Драгана Лацмановић

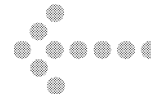
Техничка обрада: Зоран Тошић

Штампа: АКАДЕМИЈА, Београд

Иновације у настави налазе се на
листи научних публикација
Министарства науке и заштите
животне средине Републике Србије

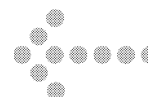


САДРЖАЈ



Дејан Вук Станковић	<i>Нормативна етика - различити приступи и концепције</i>	5
Мр Зорица Ковачевић	<i>Инструкција за самостално учење у уџбеницима за млађе разредне школе</i>	27
Мр Мирсада Љајић	<i>Улога школског педагога у унапређивању комуникације између ученика и наставника</i>	41
Др Златко Павловић	<i>Конструкција и мјерне карактеристике инвентара за мјерење циљних оријентација у учењу</i>	51
Др Милица Радовић-Тешић	<i>Мали појмовник граматичких и лингвистичких термина</i>	63
Др Александар Јовановић, Ана Јовановић	<i>Секуларни тренд раста и развоја деце млађе школског узраста</i>	77
Игор Солаковић	<i>Појам, значај и примјена мултимедијалних уџбеника по e-learning стандардима у нижим разредима основне школе</i>	89
Мр Александар Стојановић	<i>Специфичности сарадње наставника и родитеља даровитих ученика</i>	97
Др Сања Мандарић	<i>Примена креативног игра у настави физичког и здравственог васпитања</i>	107
Др Марина Радић-Шестић, Мр Весна Радовановић, Др Весна Жигић	<i>Користење интернета у настави за децу оштећеног слуха</i>	114
Др Мирјана Петровић- Лазич, др Јасмина Ковачевић	<i>Улога наставника у идентификацији поремећаја гласа код ученика млађе школског узраста</i>	120
Др Драган Мартиновић, Др Драгољуб Вишњић, Драган Бранковић	<i>Педагошка функција наставника у елементарним играма</i>	131
Мр Наташа Николић	<i>Стратегија билингвизма у образовању</i>	138
Даниела Томовић	<i>Школски развој - теорије и стратегије (приказ књиге)</i>	145
Др Мирослава Ристић	<i>Корисне WEB локације</i>	147

CONTENTS



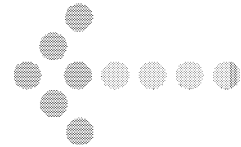
Dejan Vuk Stanković	<i>Normative ethica - different approaches and conception.</i>	5
Zorica Kovačević, MA	<i>Instruction for individual learning in course books for younger grades of the primary school.</i>	27
Mirsada Ljajić, MA	<i>The role of the school pedagogue in improvement communication between a student and a teacher.</i>	41
Zlatko Pavlović, PhD	<i>Construction and measuring characteristics of inventory for measuring target orientation in learning</i>	51
Milica Radović-Tešić, PhD	<i>Small glossary of grammar and linguistic terms</i>	63
Aleksandar Jovanović, PhD	<i>Secular trend of growth and development of children of lower primary school grades.</i>	77
Ana Jovanović	<i>Meaning, significance and application of multi media course books according to e-learning standards in lower grades of the primary school</i>	89
Igor Solaković	<i>Particularities of cooperation between teachers and parents of gifted students</i>	97
Aleksandar Stojanović, MA	<i>Application of creative dance in teaching physical and health education</i>	107
Sanja Mandarić, PhD	<i>Using the Internet in teaching children with hearing impairment.</i>	114
Marina Radić-Šestić, PhD	<i>The role of a teacher in identification of voice impairment for students of lower grades of the primary school</i>	120
Vesna Radovanović, MA	<i>Pedagogical function of teachers in the elements of games</i>	131
Vesna Žigić, PhD	<i>Strategy of bilingual in education.</i>	138
Mirjana Petrović-Lazić, PhD	<i>School development - theories and strategies (book review)</i>	145
Jasmina Kovačević, PhD	<i>Useful WEB sites</i>	147
Dragan Martinović, PhD		
Dragoljub Višnjić, PhD		
Dragan Branković		
Nataša Nikolić, MA		
Daniela Tomović		
Miroslava Ristić, PhD		



Дејан Вук Станковић
Учитељски факултет, Београд

**Прегледни
научни чланак**

Нормативна етика - различити присијуи и концепције



Резиме: У средишњу рада налази се излагање појмовног одређења и главних контура историјског развоја нормативне етике. Нормативна етика је филозофска дисциплина чији је циљ да створи сазнање које ће омогућити морално исправан живот. Ова грана практичне филозофије директно је повезана са одговором на кључна питања: Којим циљевима треба да тежим? и Шта треба да чиним? У највећем делу историје филозофије етика је филозофска дисциплина, идентификовала се са нормативном етиком. Историјски посматрано, три су главне традиције обележиле нормативну етику. У античкој Грчкој суверено доминира еудамонистичка етика. Нормативно-етички правац формиран око два појама: среће и врлине.

У Модерни водећу улогу имају два нормативно-етичка правца: деонтолошка етика и утилитаризам. И док деонтолошка у средишње ставља појам дужности, док утилитаризам људску моралност везује стремљење за стицањем користи коју преводи у категорије максимализације или минимализације бола и задовољства за највећи број људи.

Модерна морална филозофија обележена је сталном теоријском расправом ова два практично-филозофска становишта. И у савременом нормативно-етичким расправама, основне претпоставке и главне контуре ова два етичка становишта још увек остварују теоријски релевантне.

Кључне речи: нормативна етика, еудамонизам, деонтологија, утилитаризам.

Увод

Нормативни приступ је најстарији и најчешће присутан приступ моралу. Знање о моралу идентификује се са знањима која се стичу и формирају нормативним приступом

Нормативни приступ чини најзначајнију грану моралне филозофије - нормативну

етику. Нормативна етика представља област истраживања чији је смисао у стварању и артикулацији сазнања која треба да омогуће морално добар живот. Знање које настаје у оквиру нормативне етике може се означити као етичко знање, односно као оно знање које настоји да пружи одговор на питање: "Како треба да живим?"

Исказано језиком струке, нормативна етика је усмерена на прописивање и критичку евалуацију људских поступака и циљева. С једне стране, она установљава обрасце моралног расуђивања и поступања, док друге стране што директно, што индиректно формира обрасце вредновања како сопствених тако и поступака других људи.

Нормативни приступ моралу има сложен и богат историјски развитац. Схематизовано посматрано, три су главне етапе историјског развоја нормативне етике у оквиру којег су се конституисале и три главне нормативно - етичке традиције: а) еудамонистичка етика, б) деонтолошка етика и ц) утилитаризам.

Еудамонистичка етика

Назив еудамонистичка етика потиче од грчке речи *eudaimonia* која означава срећу или блаженство. Овај правац у нормативној етици развио се у античкој Грчкој, премда је, то се мора нагласити, остао доминантан етички приступ и касније. Уз допуне хришћанством наставио је да доминира у средњем веку, а уз рационалистичко-емпиријске додатке са одређеним модификацијама одржао се и у раним фазама Модерне, тачније до појаве Кантове практичне филозофије.

Као што је већ речено, централни појам еудамонистичке етике је *блаженство* или *срећа*. Уз појам *среће* или *блаженства*, ова нормативно-етичка традиција, посебно у антици и средњем веку, посебну пажњу поклања појму *врлине* (*aretē*). Што директно, што индиректно, два кључна појма ове нормативно-етичке традиције творе њен главни теоријско-практични заплет. Овај заплет може се представити питањем: "Како човек треба да живи ако хоће да постигне срећу или блаженство?"

Кључни представници еудамонистичке етике су Сократ и Аристотел, епикурејци и стоици у Антици, у средњовековној етичкој традицији Тома Аквински који је синтетисао принципе аристотелијанске етике и хришћанства, док је у Модерни концепт среће као кључног етичког идеала садржан у еклектичким теоријама западноевропских просветитељских мислилаца. Ове теорије објединиле су и комбиновале различите мотиве и увиде античке, али и рационалистичке и емпиричке филозофије.

Због потребе сажетости овог текста акценат ће бити стављен на Сократа и Аристотела, уз напомену да се специфична структура еудамонистичке етике, њене кључне претпоставке, главна тврђења, аргументацијска основа, једном речју, целокупна структура практичког расуђивања управо налазе у Сократовим и Аристотеловим филозофским становиштима.

Сократ (470. г. с. е - 399. г. с. е)

Сократ је једна је од најчешће помињаних, прихватаних и оспораваних личности у историји западне филозофије и културе уопште.

Његов живот и дело синоним су контраверзе. Оптужен и осуђен од стране града Атине, ком је лојалност платио малтене добровољним пристанком на смртну пресуду, у многим прегледима историје етике и филозофије сматра се оснивачем етике. Статус херојске интелектуалне фигуре Сократ је стекао изједначавајући живот и филозофију, док је моралну репутацију и ауторитет задобио тиме што је говорио оно што је мислио, а чинио оно на шта су га реч и мисао обавезивале. Спајајући мишљење, говор и делање, Сократ је први потврдио замисао о непоно-

љивости људске личности и морално-интелектуалној снази карактера.

Готово култни статус у историји етике Сократ у највећма дугује тројици великих филозофа: Платону који га уметнички генијално овековечио у својим дијалозима, посебно ране и средње фазе, Аристотелу који га је *Меџафизици* директно означио као филозофа који се први бавио добром и злом и Хегелу, који у својим предавањима о историји филозофије, реинтерпретирајући Сократов живот и дело, указао да је са њим по први пут моралност била директно доведена у везу са људским мишљењем. Управо мишљењем испосредована моралност није нешто човеку споља дато и наметнуто у својој обавезности, већ нешто што произилази из њега самог, те за њега носи ознаку нечега самообавезујућег.

Као типични представник еудамонистичке етике, Сократ је за врховни циљ људског живота поставио достизање среће или блаженства. Пут достизања среће или блаженства је *врлина*.

У духу античке филозофије врлина се тумачи као особена црта индивидуалног карактера, али и образац поступања. Врли човек, односно човек који тежи моралном савршенству, је онај који, захваљући одређеном обрасцу поступања, успева да развије одређене карактерне особине, као што су разборитост, умереност, праведност, храброст...

Код Сократа, *врлина* се изједначава са знањем. Његов морално-интелектуални *средо* је "Врлина је знање". Да би човек био врли човек и да би поступао у складу са врлином, он мора поседовати знање.

Конкретно, бити храбар, што је знак моралне изврности неке личности, подразумева знање о томе шта је храброст.

Иста схема о знању као кључној одредници врлине важи и у погледу свих других врлина.

Међутим, поседовати знање не подразумева поседовати скуп свих прецизних појмовних одредница о моралним врлинама, већ свест о изворној несавршености свих наших досадашњих сазнања и непресушну потребу за критичким разматрањима у циљу побољшања сазнајних способности и проширења фонда постојећих сазнања потпунијим и прецизнијим увидима.

Сократов интелектуални став формира идеал непотпуног знања исказан у једној од његових упечатљивих порука "Знам да ништа не знам". Став "Знам да ништа не знам" најбољи је опис онога што се зове *сократовском иронијом*. У многобројним разговорима са својим саговорницима Сократ је инсистирао на нужности преиспитивања свих дотада прихваћених уверења и ставова. Почетна поставка о незнању има за циљ да подстакне Сократовог саговорника да првобитна недовољно рационално образложена твђења одбаци и крене путем сазнања истине. Налик бабицама које мајкама при порођају помажу да на свет донесу новорођенче, Сократ саговорнике усмерава ка самосталном откривању истине. Из овог разлога Сократова вештина вођења разговора назива се *мејуџичком вештином*. И сократовска иронија и мејуетика имају одређени исход у погледу трагања за истином. Овај покаткад делује парадоксално у односу на поштену намеру да се сазна истина. Наиме, истина о предмету расправе никада није јасно и недвосмислено саопштена у виду конкретне формулације типа "Истина је то и то у датом случају", већ је исказана кроз интелектуални став о неминовности сталног рационалног преиспитивања прихваћених уверења и њиховог артикулисања у облику појмова.

Иако никада није понудио дефиниције за моралне проблеме о којима је са својим сабеседницима расправљао, Сократ се непоколебљиво држао става да се моралан живот може водити ако се поступа у складу са разумом.

Његова етичка позиција јасно сугерише да постоји идентитет између знања и делања, тачније између "знати исправно" и "поступати исправно". Треба нагласити да код Сократа као кључне одреднице фигурирају два момента који још увек доминирају западноевропском моралном филозофијом: захтев за рационалном самоконтролом сопствених поступака и човеков потенцијал да континуирано усавршава своје интелектуалне и моралне моћи. Могућност самоконтроле и развитка интелектуалних и моралних моћи претпоставка је за остваривање кључног циља људског живота - среће или блаженства.

Аристотел (384/3. г. с. е - 322/1. г. с. е)

Уз Сократа и Платона, Аристотел се, с правом, већ вековима сматра најзначајнијим мислиоцем Антике. Он је несумњиво дао значајан и трајан допринос развоју етике као филозофске дисциплине.

У главном етичком спису *Никомахова етика* изложено је схватање о специфичности практичке филозофије и етике као једне од њених главних дисциплина, формулисан је концепт врховног циља људског живота и указано на најадекватније средство за његову реализацију као што је и приказан идеал живота који у највећој мери одговара остварењу највишег циља људског живота - среће.

Идеја о специфичности практичке филозофије и етике као њеног суштинског

подручја произашла је Аристотеловог настојања да систематизује, класификује и артикулише целокупно људско сазнање.

За разлику од Платона који је људско знање поделио на теоријско и практичко, Аристотел је понудио прецизнију и потпунију поделу људских знања која подразумева постојање три типа сазнања: теоријско, практичко и поетичко.

Ова подела направљена је по основи предмета сазнања, нивоа његове прецизности и смисла. И док теоретско сазнање, грубо речено, за предмет има биће као биће и оно што је највише, то јест "оно што је вечно, непроменљиво, непропадљиво, ненастало...", поседује највиши ниво прецизности и рационалне утемељености, а уз то постоји ради самог себе, практичко и поетичко знање баве се стварношћу која је контингентна или "оним што може бити другачије него што јесте".

Оно што изворно "може бити другачије него што јесте" у контексту подела сазнања изложене у шестој књизи *Никомахове етике* потпада под ознаку намењену за *свеи људских ствари*.

"Свет људских ствари" открива се у двострукости људских поступака, од којих једни могу бити стваралачки, док су други практички "једно је оно што се твори, а друго је оно што се чини" (Аристотел, 1982). У односу на двострукост људских поступака формира се подела знања на поетичка и практичка.

Оба типа сазнања поседују различите нивое прецизности и поузданости. Они су нижи него у случају теоретског сазнања. Поред различитог нивоа прецизности, практичко и поетичко знање имају различиту сврху од теоријског.

За разлику од самосврховитог теоријског сазнања, и практичко и поетичко знање непосредно су повезани са деловањем. Ипак, треба нагласити, свако од њих као исход има делатности различитог типа.

Поетичко знање (од грчке речи *poiesis* - стварање) има као исход *technē*, вештину или стваралачку способност. Под поетичким сазнањем убрајају се оне врсте знања које омогућавају поседовање занатских вештина или стварање уметничких дела.

Важно је потцртати да у овом облику сазнања и делања, онај који ствара (уметник или занатлија) разликује се од онога што је створено (уметничко дело или производ настао применом занатске вештине). Сврха вештине или уметничког стварања није у њима самима, већ у нечему другом, у стварању творевина.

С друге стране, код практичког знања (реч практично знање води порекло од грчке речи *praxis* - делање) нема разликовања између онога ко сазнаје и онога што се појављује као практична последица сазнања. Наиме, стичући практичко сазнање, долазећи до јасније свести о томе шта треба да чини, човек непосредно усмерава своје поступке. Захваљујући делатном сазнању, он обликује како свој индивидуални карактер, тако и друштвену заједницу којој усудом властите природе неизоставно припада.

Сврха практичног знања није у нечему што је одвојено од самог делатника, већ у њему самом, тачније у усавршавању његових вољно-рационалних способности, изградњи моралног карактера, формирању хармоничних односа у микросоцијалној средини као и установљењу политичког поретка који у највећој могућој мери обезбеђује срећу свих појединаца који живе у друштвеној заједници.

Као облик саморефлексије, практичко знање (у кога се убрајају *економија* - знање о домаћинству, које регулише односе између супружника, деце и однос породице с робовима, *етика* се бави индивидуом тачније обрасцима њеног моралног поступања и одређењем животних циљева, *политика* се бави се начелима организације и функционисања друштвене заједнице) у погледу степена поузданости и настанка значајно се разликује од теоријског и поетичког знања.

Наиме, за разлику од, нпр. математичког знања као облика теоријског знања, које полази од општих начела из којих се изводе конкретни закључци, у практичкој филозофији, самим тим и у етици, полази се од у свакодневних моралних судова који се упоређују, супротстављају и у крајној инстанци проверавају, да би се на крају прихватили или одбацили у зависности од степена рационалне заснованости. Као исход ове интелектуалне активности формулише се скуп конзистентних општих начела о људском делању која допуштају изузетке.

У аристотелијанској, уопште докантовској етичко-филозофској визури нормативно-етички ставови засновани су на општим схватањима о људској природи. Етички најзначајније запажање о људској природи исказано је у ставу о срећи или блаженству као крајњем циљу људског живота. Ова идеја Аристотелове етике пластично је приказана у ставу о срећи као највишем добру у људском животу.

У духу својих научно-филозофских настојања, Аристотел блаженство дефинише као "делатност душе у складу са врлином" (Аристотел, 1982). Притом, треба имати у виду да он настоји да прецизира значење блаженства тако што истиче да "бити блажен" подразумева "добар живот", "добро делање". Веза између блаженства и

одређеног типа поступања је несумњива и упечатљива.

Блаженство или срећа је циљ коме сви људи стреме и теже. Као такво, блаженство је оно што се, како Аристотел каже, "бира ради себе самог" и има ознаку највишег добра. Иако о срећи говори као врховном добру, Аристотел у духу својих метафизичко-логичких списа, врховно добро разматра у контексту његовог временског трајања.

Појам среће или блаженства не односи се на неко појединачно стање или неки период у људском животу, већ на целину његовог живота "...јер једна ластва не чини пролеће, а ни један дан. Исто тако, један дан или мало времена не чине срећним ни блаженим" (Аристотел, 1982) или, како је то сугерисао један XX-вековни аристотелијанац, Аластер Мекинтајер: "предикат срећан треба употребити за читав живот" (Мекинтајер, 2000).

Достизање срећног живота или, прецизније речено, бивање срећним током читавог живота, подразумева поступање у складу са врлином. У највећем делу свог главног етичког списа, Аристотел даје исцрпну анализу појма врлине. Ова анализа омогућава да се утврди опште одређење појма врлине, њено начело, различите начине њеног постанка, подела, те разноликост врлина у човеком моралном искуству.

У одређењу врлине Аристотел ставља акценат на њену практичну компоненту. Врлина подразумева специфични образац поступања који доприноси срећном животу. Као ознака за обрасце моралног поступања, врлина је непосредно повезана са кључном особином моралних поступака. Главно својство моралних поступака је да то да су они вољног карактера. Чињеница да је поступак производ вољне одлуке или избора указује да

се ради о поступку који се може одредити као морални поступак. Вољност као централни елемент поступка разликује људско поступање од поступка свих осталих живих бића. Такође, у оквиру анализе људског делања, указивање на вољни елемент присутан у моралном делању указује на разлику између моралног поступања и стваралачке активности коју поседују уметници или вештине које примењују занатлије.

Морални поступци су они поступци који могу носити ознаку врлине, тачније њима може бити придата морална вредност. Једино поступци који су складу са начелом врлине имају статус морално пожељних поступака. У аристотелијанској практичко-филозофској визури, начело врлине представља принцип етички адекватног избора. Начело врлине је *средина* и оно гласи "ничег премало и ничег превише." Ово начело подразумева подједнаку удаљеност од два екстрема - преобиља и недостатка. Применом *начела средине* у конкретном животу, човек постаје моралан.

Начело средине указује да су делатнички поступци врлине, а његове индивидуалне карактерне црте настале захваљујући таквим поступцима морално пожељне.

У мноштву различитих животних ситуација морални делатник је суочен са мноштвом различитих одлука и поступака. Стога, постоје различите примене начела врлине у различитим животним околностима. Да би се објаснио смисао и значење аристотеловског појма врлине као средине, биће дат пример једне врлине из скупа врлина који Аристотел излаже у свом главном етичком спису - *Никомахова етика*.

Када треба донети одлуку у ситуацији у којој се ради о давању или узимању новца или неког другог материјалног добра, моралност

захтева да треба поступити као дарезљив човек. Дарезљив човек биће онај ко у својим одлукама успева да пронађе средину између два екстрема - шкртости (потпуне лишности давања) и распиништва (претеране дарезљивости). Дарезљивост као врлина представља средину између шкртости и распиништва, а дарезљив је човек који није ни шкрт, али ни расипник.

Принцип средине као начела поступања Аристотел примењује на низ животних ситуација из којих, и у којима, одлуком моралних делатника настају или се потврђују одређене црте њихових индивидуалних карактера. Из мноштва различитих животних ситуација настаје мноштво различитих врлина. У скуп врлина Аристотел убраја: храброст, умереност, дарезљивост, великодушност, благод, довитљивост, стидљивост, истинољубивост, разборитост, пријатељство и праведност.

Већина од наведених врлина односи на индивидуалног моралног делатника, док се пријатељство и праведност третирају као врлине које имају микро (пријатељство се тиче односа између двоје људи), односно макро (праведност - тиче се међуљудских односа у оквиру друштвене заједнице) социјалну димензију и значење.

Поред поделе засноване на ономе на кога се поступи односе, врлине се могу поделити и на *етичке* и *дианоетичке*. Критеријум ове поделе заснован је на разлици воље и разума која врло јасно фигурира у оквиру Аристотелове психологије. Етичке врлине представљају врлине вољног дела људске душе. У ову групу врлина потпадају врлине попут умерености, племенитости, великодушности, дарезљивости... Етичке врлине настају навиком, тачније континуираним понављањем у одређеном временском периоду. Кључни момент за формирање овог

типа врлина је воља. Вољни елемент душе налаже да одређени образац понашања, мање-више спонтано примењујемо у релевантно сличним ситуацијама. Тај и такав образац временом постаје уобичајени тип поступања у одређеној ситуацији.

За разлику од етичких врлина које се формирају навиком, дианоетичке врлине настају учењем. Кључну улогу у формирању дианоетичких врлина игра разум. Међу дианоетичке врлине потпадају мудрост, моћ суђења, разборитост....

Да би ове врлине постале саставни део човековог моралног сензбилитета, потребно је стицање знања у дужем временском периоду и његова непосредна практична примена "Умна врлина је углавном, настаје и развија се учењем, па јој је потребно искуство и време" (Аристотел, 1982).

Бирајући средину између вишка и мањка, човек своје поступање подвргава налозима разума. Важна идеја *Никомахове етике* је настојање њеног аутора да што прецизније одреди природу практичке рационалности. У одређивању природе практичке рационалности код Аристотела, за разлику од Сократа, нема потпуног етичког интелектуализма. Насупрот Сократу, који врлину изједначава са знањем, Аристотел сматра да у врлини подједнаку и незаменљиву улогу поред разума, има и воља. Воља, као део душе, усмерава тежње човека, у позитивном или негативном смислу.

У позитивном смислу воља то чини кроз стремљење ка нечему, док у негативном кроз избегавање нечег. С друге стране, разум има улогу да потврди (афирмише) или порекне (негира) усмереност воље. Ова активност разума састоји се у разматрањима о остваривости постављених и утврђених циљева. Циљ разумске активности је да

успостави склад између одређених циљева и средстава којима делатник располаже у датим околностима. Усклађивање циљева и средстава представља један од основних елемената онога што се назива етички исправним избором.

Етички правилан избор одређује се као промишљена жудња. Избор као "промишљена жудња" подразумева склад воље и разума. Аристотел експлиците наводи да он настаје када је "разум истинит, а воља исправна" (Аристотел, 1982). Постојање промишљене жудње представља основу практичке рационалности.

Јединство воље и разума представља централни случај исправног моралног поступања, односно општи оквир врлине. Општи оквир врлине у Аристотеловој моралној филозофији изражен је у виду најзначајније моралне врлине, врлине која се у основи свих других врлина-разборитости. Разборитост је она особина човека која омогућава да у конкретним околностима оствари постављени циљ и тако допринесе достизању среће.

Разборитост се бави промишљањем о средствима за постизање циља, а не самим циљевима. Будући да представља пример конкретне примене разумске моћи на одговарајућу животну ситуацију, разборитост се темељи на адекватној процени околности и моћи којима морални делатник располаже у датом случају. Разборитост (*phronesis*) представља делатни разум. То је моћ која општи принцип врлине чини делотворним у врло замршеном и противречном колоплету животних околности.

Централни значај разборитости за морални сензибилитет делатника садржан је у два међусобно повезана става. Наиме, поседовање разборитости повлачи постојање свих других врлина, док њено непостојање

онемогућава било какво морално пожељно деловање "присуство разборитости подразумева и присуство свих осталих врлина. Јасно је, дакле, све и кад разборитост не би била делатна, била би неопходна зато што врлина њен део и зато неће бити избора без разборитости као ни врлине, јер једна твори саму сврху, док друга наводи на ствари које треба урадити ради остваривања сврхе" (Аристотел, 1982).

На крају сажетог приказа Аристотелове етике треба нешто рећи о животном стилу који у потпуности одговара врховном циљу људског живота - достизању среће или блаженства.

Као што је више пута поменуто, достизање блаженства непосредно је повезано са разумом вођеним делањем. Из ове етичке поставке индиректно се може извести и став по којем се блаженство у највећој мери остварује уколико се поступа у складу највишом врлином, односно оном врлином која представља најбољи део нас самих - ума. Делатност према умној врлини води ка савршеном блаженству које Аристотел види у мисаоном посматрању које је у присутно у животу мудраца (*bios theoreticos*).

Мисаоно посматрање, тачније живот посвећен њему, морално је најузвишенији, будући да је знање ради знања непрекидна и постојана активност. Ова активност је самодоволна, то јест она за свој настанак и самоодржање не потребује ништа друго до себе саму. Специфични карактер теоријске активности утиче на животни стил онога који је на највише практикује - мудраца. Самодоволни мудрац који живот проводи у доколици у којој се потпуно посвећује мисаоном посматрању, лишен је свакодневних брига и трзавица, имун на било какве почасти и несклон потрази за обележјима друштвене моћи и статуса, појављује се као

морално супериоран делатник. "Најбољи живот и најугоднији живот је онај који живимо у складу са умом, јер ум је највише човек. Због тога је такав живот и најблаженији" (Аристотел, 1982).

Деонтолошка етика

Деонтолошка етика спада у велике традиције нормативне етике. Назив деонтолошка етика потиче од грчке речи *deon* која означава *дужност*. Већ из самог назива може се наслутити специфичност ове нормативно-етичке оријентације.

За разлику од еудамонистичке етике која је примарно била усмерена ка постављању највиших циљева људског живота и промишљању о средствима неопходним за њихово остварење, деонтолошка етика примарно се фокусира на поступке, с тим што посебну пажњу посвећује моралним поступцима који имају карактер дужности. Штавише, у оквиру ове етичке традиције дужност је синоним за морално исправну радњу или како је то Кант давно формулисао "услов вредности поступка".

Најзначајнији представник овог нормативно-етичког становишта је немачки филозоф Имануел Кант, док се као важни аутори који бране ово становиште у XX веку појављују мислиоци попут Дејвида Роса, Алена Гевирта, Томаса Нејгела, Чарлса Фрида,

савремени кантоваца попут Алена Донегана, Кристин Корсгард, Оноре О' Нил,...

Усвајајући вредносну димензију деонтолошке теорије и паралелно је комбинујући са проблематиком и теоријским поставкама теорије друштвеног уговора и теорије рационалног избора, амерички филозоф Џон Ролс написао је једно од кључних дела XX-вековне политичке филозофије *Теорију правде*.

Због потребе сажетости, а посебно због чињенице да његово дело спада у ред најрелевантнијих филозофских и етичких достигнућа уопште, пажња ће примарно бити посвећена Имануелу Канту.

Имануел Кант (1724-1804)

Своје филозофско становиште о проблемима етике Кант је изложио у више књига списа од којих су дела *Заснивање метафизике морала*, *Критика практичног ума* и *Метафизика морала* најсадржанији и најзначајнији.

Кантова етика је наука о моралу заснована на умним принципима, прецизније речено, принципима практичног ума.* Схваћена као наука о принципима практичног ума, ума који утиче на вољу, етика треба да понуди одговор на питање "Шта треба да чиним?"

* Заснивање практичне филозофије на принципима практичног ума има изразито полемички карактер и значај. Ради се о критичкој реинтерпретацији целокупног историјског развитка нормативне етике. Овај мотив Кантове етике прецизно сажима Онора О' Нил у свом приказу Кантове етике: "Централно питање око ког Кант организује своју расправу о етици јесте *Шта треба да чиним?* Он настоји да утврди максиме које треба да усвојимо....одговор је развијен без позивања на било које објективно објашњење онога што је добро за човека, као што су предлагала перфекционистичка становишта која повезујемо са Платоном, Аристотелом и хришћанском етиком. Нити он своје становиште утемељује на тврђењима о било каквим субјективним схватањима добра, жеља, склоности или заједничким моралним схватањима, на начин који то чине утилитаристи комуни-таристи." - Онора О' Нил (2004): "Кантовска етика" у: П. Сингер *Увод у етику*, превео Слободан Дамјановић, Издавачка књижарница Зорана Стојановића, Сремски Карловци-Нови Сад.

Одговор на ово питање формира се у мукотрпном и минуциозном Кантовом настојању да здраворазумске моралне појмове подвргне систематској и рационалној анализи. Продукт те анализе треба буде филозофски плаузабилно објашњење наших свакодневних моралних појмова и практичких интуиција чије је циљ "истраживање и утврђивање највишег принципа моралности". Директна повезаност свакодневног моралног искуства и филозофске анализе уочива је у почетним странама списка *Заснивање метифизике морала* где се нужност постојања моралне филозофије изводи из постојања општих етичких појмова. "Да таква чиста филозофија морала мора да постоји јасно се види из опште идеје о дужности и моралним законима" (Кант, 2004).

Аналитички поступак у коме се рашчлањују и објашњавају свакодневни морални појмови води ка одређењу највишег принципа. У другом кораку принцип се из сфере чистог практичког ума преноси у свакодневну моралну свест и употребљава тако што *in concreto* усмерава наше поступке " ...сматрам да је најподесније" - каже Кант - "ако се од обичног сазнања аналитички иде ка одредби његовог највишег принципа и опет натраг од испитивања тог принципа и његових извора синтетички ка обичном сазнању, у којем наилази на своју употребу" (Кант, 2004).

Ваља приметити да оваква методолошка поставка не води ка стварању нових принципа на основу којих би требало усмеравати делање или вршити критичку евалуацију сопствених или поступака других људи. Етичка анализа је анализа *post eventum*, она се бави постојећом моралношћу коју узима здраво за готово и пита се "какав карактер наши морални појмови и правила морају

имати да би моралност као такву учинили могућом" (Кант, 2004).

У излагању својих филозофско-етичког становишта Кант започиње постулирањем највише моралне вредности. За аутора чувених критика ума, највиша морална вредност је добра воља. Филозофско и животно опредељење које инсистира на аксиолошком примату добре воље исказано је првим реченицама, по многима, Кантовог кључног етичког списка *Заснивање метифизике морала*: "Немогуће је замислити игде ишта у свету, па чак ни изван њега, што би се без ограничења могло сматрати добрим, осим једино добре воље" (Кант, 2004).

Највише место у хијерархији вредности добра воља није задобила због онога што стварно или потенцијално производи као свој учинак, већ због себе саме, тачније због тога што је добра по хтењу. У свакодневици, Кантов приказ појма добре воље одговара представи која се најчешће има о неком кога сматрамо за доброг човека, односно човека добре воље. За таквог човека најчешће се каже да доноси животне одлуке и поступа у складу са моралним законом. У кантовској визури поступање у складу са моралним законом означено је као поступање у складу са дужностима. Веза између појма добре воље и појма дужности у Кантовој етици је непосредна и очигледна. Наиме, да би се развио појам добре воље "размотрићемо појам дужности који у себи садржи појам добре воље" (Кант, 2004).

Будући да је појам дужности један од централних, ако не и централни појам Кантове практичне филозофије, он се исцрпно и детаљно анализира. Прва важна карактеристика поступака који имају карактер дужности састоји се у томе што се њихова вредност утврђује у зависности од принципа воље који нас на поступак наводе и ус-

меравају: "Радња из дужности не поседује своју моралну вредност у сврси коју њоме треба постићи, него у максими по којој смо се за њу одлучили" (Кант, 2004).

Поред указивања на критеријуме за утврђивање вредности поступка који се обавља у складу са дужношћу, наведени цитат указује на нескривено антителиолошки концепт Кантове етике. За разлику од претходеће традиције која је вредност поступака одмеравала у зависности од тога да ли и у којој мери доприноси реализацији претходно утврђеног циља конкретног поступања, или циља живота у целини, Кантова етика вредност поступка посматра с обзиром на његову намеру и мотивацију, или како је то кенинзбершки филозоф формулисао, у односу на "настројеност воље моралног делатника."

Као "мајстор дефиниција", како је га једном приликом назвао Теодор Адорно, Кант је прецизно дефинисао дужност, одређујући је као "неужност једне радње из поштовања према моралном закону" (Кант, 2004).

Дефиниција дужности може бити разјашњена посредством два кључна појма који се налазе у њеној структури - поштовања и моралног закона. Анализу појма поштовања Кант заснива на разматрању онога што може бити предмет поштовања.

Уобичајено поштовање изражава емоционални став који се исказује према неком или нечем што за човека, групу људи или човечанство у целини има вредности. Исказана, или често прећутана, претпоставка нашег свакодневног искуства која се односи на емоцију поштовања почива на разликовању између поштоваоца (оног или оних који исказују поштовање-субјект поштовања) и онога или оних који се поштују (објект поштовања).

Међутим, код Канта ситуација је другачија. Поштовање јесте означено као осећање, али специфичне врсте. Наиме, ради се о осећају који се формира захваљући представама ума, дакле потпуно независно од искуства, односно с ону страну интеракције између онога ко поштовање указује и онога према чему је поштовање указано. Дакле, поштовање представља однос моралног делатника према себи, према властитом уму који се у овом случају исказује посредством моралног закона.

Морални закон детерминише вољу делатника и управо непосредна детерминација воље моралним законом и свест о њој представља оно што Кант назива поштовањем "Непосредна детерминација воље законом и свест о тој детерминацији значи поштовање, тако да се то поштовање посматра као утицај закона на субјект" (Кант, 2004).

Указујући на специфичан емоционални однос који се формира на релацији воља моралног делатника - морални закон, Кант непосредно сугерише да се, поступајући у складу са дужношћу, морални делатник ни на који начин не подвргава неком спољашњем ауторитету или нечему што је различито од њега, већ једино себи самом, односно властитом уму који представља извор представе о моралном закону.

Морални закон није нешто што је другачије од воље моралног делатника која му се нужно покорава, већ нешто је повезано са њом као са својим основом, под претпоставком да је воља моралног делатника одређена умом. Умна воља је воља оног моралног делатника који своје поступке схвата и извршава као дужности.

У следећем аналитичком кораку Кант поставља питање: "какав треба да буде закон

који детерминише вољу тако она буде апсолутно и без било каквих ограничења добра?" (Кант, 2004) Уместо експлицитно кодификованог моралног прописа који би ауторитативно упутио на циљеве људског живота и чије би задовољење било несумњив доказ моралне изврности, Кант излаже један одвећ апстрактни практички *dictum*: "ја не треба никада да поступим другачије до тако да могу такође штети да моја максима треба да постане један општи закон" (Кант, 2004).

Наведена формулација сугерише да је у моралном закону садржана једино законитост радњи уопште. Тврдећи да морални закон прописује само законитост радњи уопште, Кант заправо тврди да се моралним законом прописује како морални делатник *treba da postupi*.

Поред већ наведене формулације, Кант нуди још две језгровитије формулације моралног закона: "Делај према оној максими за коју у исто време можеш штети да постане општи закон" и "Поступај тако као да би требало да максима твога делања постане твојом вољом општи природни закон" (Кант, 2004).

Као и код сваког закона, и код моралног закона једно од суштинских питања јесте питање о његовом важењу. Кант сматра да морални закон безусловно важи за сва умна бића, тачније да је његово важење апсолутно нужно.

Посебно важно код анализе Кантовог појма моралног закона јесте тврђење да је морални закон дат у облику *категоричког императива*. Разумевање појма категоричког императива могуће је преко кратког осврта на проблематику императива уопште.

Сама реч *императив* означава заповест. Присуство заповести у човековом моралном поступању неопходно је услед не-

савршености људске воље. Наиме, људска воља подједнако је отворена како за детерминацију посредством моралног закона тако и за детерминацију на основу других ванморалних мотива као што су афекције које потичу од склоности или чула. Будући да у човеку увек постоји снажна борба између чулног и умног, те услед тога човек увек не поступа у складу са моралним законом, да би његово морално поступање било постојано, потребно је наметнути морални закон. Човека би на морално поступање требало принудити. Императиви о којима говори Кант израз су потребе за моралном (само)принудом.

Уопштено, императиви изражавају однос између објективних закона воље и субјективне несавршености умног бића. Императиви се деле на *хипотетичке* и *категоричке*.

Хипотетички императиви указују на практичну нужност једне радње у циљу остваривања потенцијалне или стварне сврхе нашег поступања. Они се могу описати следећом формулацијом: "Ако желиш да реализујеш циљ X, онда треба да учиниш Y."

За разлику од ове врсте императива, који практичку нужност једне радње доводи у директну или можда чак индиректну повезаност са унапред утврђеним и постављеним циљем, *категорички императив* прописује безусловну нужност једне радње. Његова формулација има облик "Треба учинити X због X" или "Треба поступити тако и тако". Категоричким императивом прописује се радња која је добра по себи.

Безусловна нужност радње коју прописује категорички императив подразумева да се моралном закону морамо покоравати по цену осујећивања наших афинитета и

склоности. Уклањање етичке релеванције осећајног дела људске личности и наметање духа строгог поштовања дужности спада у једну од најупечатљивијих карактеристика етике засноване на категоричком императиву.

Поента Кантовог инсистирања на категоричком императиву почива на идеји о нужном подудару правила моралног поступања, која усваја и примењује индивидуални морални делатник (максиме) и објективног моралног прописа (закон). Будући да морални закон указује на форму односно на начин моралног поступања, свака индивидуа настоји да свој начин поступања доведе у везу са моралним законом.

Да би индивидуа поступала морално, неопходно је да њена правила поступања задовоље захтеве које прописује морални закон. Будући да морални закон има форму универзалног правила, одмеравање моралне вредности индивидуалног начела има смисао универзализације. Тест универзализације подразумева испуњење два услова: 1) максима не сме бити самопротивречна и 2) у практичком смислу, оно што максима прописује мора бити предмет воље.

Тек уколико задовољи услове 1) и 2) максима нам може прописати шта треба да учинимо, односно шта је наша позитивна дужност у погледу конкретног поступка.

Када је реч о дужности, Кант уводи поделу дужности по два критеријума. Дужности се деле на *савршене* и *несавршене*, односно оне које без изузетка морају безусловно испунити (савршене) и оне које под одређеним околностима допуштају изузетке (несавршене). Поред тога, дужности се могу поделити и на дужности према себи и дужности према другима.

Као пример савршене дужности према себи може се навести забрана самоубиства, док би се као пример савршене дужности према другима могло навести безусловно одустајање од лажних обећања. С друге стране, као пример несавршене дужности према себи могла би се навести нужност усавршавања сопствених талената, док би пример несавршене дужности према другима била неминовност помоћи другом човеку или другим људима који се налазе у тешким невољама.

Кантов категорички императив има бар још две формулације. Једна се тиче даље спецификације ограничавајућих услова у нашем поступању, док друга задире у проблематику непосредне повезаности аутономије воље моралног делатника и његових моћи да створи универзални морални закон.

Спецификација ограничавајућих услова моралног делања предузета је у циљу формулисања критеријума за утврђивање моралности поступка уопште. Дефинисање критеријума за процену моралности поступка постављено је у контекст релације између два појма етички релевантна појма - сврхе и средства.

У кантовској практичкој визури, циљ је одређен као објективни разлог самоодређења воље, док је средство схваћено као "основ могућности радње чији је учинак сврха".

За Канта, као несумњив етички став важи тврђење да сврха коју постави ум важи за сва умна бића. Умна сврха јесте човештво у сопственој личности и личности сваког другог уманог бића, стога формулација категоричког императива гласи "Поступај тако да ти човештво у својој личности као и у личности сваког другог човека увек употре-

бљаваш у исто време као сврху, а никад само као средство" (Кант, 2004).

Ова формулација има две етички битне стране - негативну и позитивну. Негативна страна оваквог одређења категоричког императива односи се на јасан етички захтев који осуђује и одриче статус моралне исправности поступцима који људе тумачи као средства за реализацију неког циља. Пре одлуке да дефинишемо било који циљ нашег поступања треба уважавати достојанство сваког умног бића. Управо достојанство људске личности је брана било ком облику злоупотребе, искоришћавања или манипулације човеком.

С друге стране, ово морално правило инсистира на признању људскости сваког човека, тврди да сваки човек може *аутономно* и *рационално* обликовати своју вољу, стремити слободно одабраним и постављеним циљевима, унапређивати сопствене особено људске способности, односно способности примерене умним бићима. Достојанство, свест о вредности сваког умног бића посматра се као оквир за самоодређење човека, за култивисање и усавршавање његових природних талената и способности, односно као основа индивидуалног напретка човека и колективног напретка човечанства.

Анализирајући све наведене формулације категоричког императива, један од савремених кантоваца, Томас Хил Јуниор указује да је прва формулација категоричког императива (категорички императив као универзални закон) намењена умном бићу као моралном делатнику, док је друга формулација категоричког императива (категорички императив као формула човечности) таква да изражава перспективу умног примаоца, односно бића на које се што стварано, што потенцијално односи морално поступање (Hill, 2005).

Уз ову Хилову опаску везану за смисао и значење формулације категоричког императива ваља напоменути још једну важну ствар поводом различитих формулација категоричког императива. Реч је о односу између различитих формулација категоричког односа.

Премда је Кант тврдио да се ради о идентичним формулацијама јединственог моралног принципа, новија литература показује да међу њима постоји семантичка различитост, али да су њихове практичне консеквенце идентичне: "Најједноставнија интерпретација овог проблема је да су формуле еквивалентне на такав начин да усвајање и примена сваке од њих у потпуности води ка истоветним дужностима" (Johnson, 2004).

И најзад, последња формулација категоричког императива која ће овде бити поменута односи се на спој начела аутономије воље и способности за универзално морално законодавство: "Поступај по једној максими која у исто време садржи своје властито опште важење за свако умно биће" (Кант, 2004).

Идеја формулације категоричког императива је да умно биће које способно да самостално одређује морални принцип свог поступања истовремено то чини тако да његове моралне максиме представљају законе за сва друга умна бића, "његово достојанство (мисли се на достојанство сваког умног бића - *прим. Д.В.С.*) које поседује за разлику од свих простих природних бића, повлачи за собом то да се његове максиме увек морају увек схватити са гледишта њега самог, али у исто време и са гледишта сваког другог умног бића као законодавног бића (која се због тога зову личности" (Кант, 2004).

Поступајући у складу са заједничким моралним принципима, умна бића се систематски повезују и управо њихово повезивање чини заједницу умних бића. Из те заједнице израста идеја о царству сврха заснованом на принципу умне воље.

Да бисмо комплетирали приказ Кантове етике, потребно је размотрити питање о претпоставци моралног поступања. Из наведеног може се закључити да морално поступање подразумева поступање сагласно моралном закону. Морални поступци имају карактер дужности. Моралност поступка заснована је на безусловном покоравању заповестима ума и елиминацији утицаја чулности на морално опредељивање и делање.

Претпоставка за постављање овако високих очекивања моралном делатнику, а уједно легитимација моралног закона који их прописује, садржана је *аутономији воље*. *Аутономија воље* изражава идеју о вољи као независној од свега што на њу може утицати. Морални закон као израз аутономије воље изражава идеју о слободи као претпоставци моралног поступања. Морално поступајући, испуњавајући своје дужности, човек постаје стварно слободан: "Умно биће које не може да дела другачије до под идејом слободе управо је због тога у практичном смислу стварно слободно, то јест за њега важе сви закони који су нераздвајно повезани са слободом" (Кант, 2004).

Утилитаризам

Уз кантовску етику дужности, утилитаризам се са читавим низом добрих разлога сматра најзначајнијом нормативно-етичком теоријом која се настала у Модерни. Утилитаризам је настао у Великој Британији као специфично британски део општег просветиљског духовно - научног и социјално -

политичког покрета. Ова карактеризација утилитаризма подразумева да управо овај нормативно етички правац обједињава два момента која карактеришу европску просвећеност - ослоњеност на моћ разума и живу заинтересованост за друштвено - политичке прилике.

У духу острвске духовно-филозофске традиције, ослоњеност на разум далеко је од оптимизма рационалног мишљења континенталних просветељских мислилаца, те је сходно таквом интелектуалном сензибилитету у значајној мери прожета суптилним увидима преузетим из искуства. С друге стране, на равни социо-политичке стварности захтев за променама и подвргавање мерилима разума, што је мото Просветитељства, далеко је умеренији и мање-више је сведен на залагање за поступне и рационално провериве социјалне и политичке промене.

Оснивач утилитаризма је британски филозоф Цереми Бентам. Уз Бентама, најпознатији представник утилитаризма је John Stewart Mil. Мил је класик XIX-вековне филозофије, познат по либералним етичко-политичким опредељењима која је напороко филозофски-научно образлагао. Уз то имао и несумњива достигнућа и области логике и методологије наука. Поред Бентама и Мила, допринос у историји утилитаризма, али и нормативне етике у целини, има и још један британски филозоф "викторијанске епохе" Хенри Сидвик. Иако је своје "златно доба" доживео у XIX веку, утилитаризам је значајно присутан двадесетовековним етичким расправама. Међу познатијим XX-овним утилитаристичким настројеним теоретичарима треба навести Џорџа Едварда Мура, америчког "нобеловца" мађарског порекла Johna Harsanyiја, метаетичара Ричарда Марвина Хера, те значајне савре-

мене академске филозофе попут Смарта, Грифина, Петија... Без обзира на широк спектар различитих и веома уверљивих приговора, утилитаризам још увек фигурира, посебно на британском острву, као доминантна етичка теорија.

Бентам и Мил

Бентам и Мил су кључни мислиоци утилитаризма. Бентам као његов оснивач поставио је основна тврђења теорије и установио њену главну аргументацијску основу, док је Мил на темељу главног(их) ставова теорије, аргументацију делимично кориговао и усавршио, настојећи притом да основно нормативно језгро теорије учини још уверљивијим.

Џерем Бентам (1748-1832) - аутор мноштва филозофских дела, међу којима су најпознатија дела из етике, правне теорије (посебно кривично право), као и есеји из политичке историје и теорије.

Бентамов кључни етички став изражен је у следећим реченицама из његовог главног списка: "Под принципом корисности мисли се на принцип који одобрава или не одобрава било који поступак, с обзиром на његову тенденцију да унапреди или да умањи срећу сваког на кога се поступак односи" (Bentham, 1996).

Дакле, кључни принцип индивидуалног и колективног поступања односи се на могућност увећања среће. Бентам је овај принцип среће још прецизније формулисао као принцип највеће могуће среће највећег броја људи на које се поступак односи.

Принцип утилитаризма, за који је Бентам веровао да може да разреши све моралне конфликте, заснован је на одређеној концепцији *људске природе*. Бентамова основна

методолошка теза у прилог принципа корисности или принципа највеће могуће среће највећег броја људи почива на идеји да природна конституција човека представља рационалну основу за прихватљивост одређеног етичко-правног и политичког принципа. Из наведеног следи да прорачунавање степена корисности поступка фигурира као кључни етички принцип захваљући томе што је "човек биће које подређено двојници суверених господара: болу и задовољству" (Bentham, 1996).

Већ помињани историчар етике Аластер Мекинтајер тврди да је инспирација за хедонистички утилитаризам, како се често у литератури често означава Бентамова теорија, пре свега садржана у психолошком учењу Хартлија: "Бентхамова психологија, чији је извор Хартли, механичка је и асоцијативна. Ми не можемо да не идемо за задовољством или да не узмичемо пред болом, а повезаност изгледа за једно од њих са нечим другим ће нас привући или одбити од било чега са чиме су бол и задовољство повезани" (Мекинтајер, 2000).

У зависности од тога да ли поступак или поступци доприносе остваривању прокламованог етичког циља, формира се став о њиховој исправности или неисправности. Поступак чије су последице такве да оне у највећој мери доприносе остварењу највеће могуће среће појединца или највећег броја људи на који се поступак односи, сматрају се етички пожељним.

Утилитаристички принцип највеће могуће среће највећег броја људи има и своју мање оптимистичну верзију. Ради се о *негативном утилитаризму*. Овај етички правац сматра да треба напустити претензију ка максимализацији среће делатника или других на које се поступак односи и увести критеријум умањења патње као водећи етички принцип.

Начело негативног утилитаризма може се формулисати на следећи начин: "Поступај тако да што је више могуће умањити патњу што већег броја људи којих се твоје поступање директно тиче."

Треба нагласити да Бентам, говорећи о општој срећи или највећој срећи највећег броја људи, сматра да је срећа сваког појединца на кога се поступак односи подједнако важна. У том контексту може се разумети и његов познати етички *dictum* "Сваког рачунај као једног, никога више него једног". Наведени став, као и општа нормативно-етичка оријентација утилитаризма, истаћи ће у први план питање о компатибилности индивидуалне среће појединца и опште среће.*

Морално расуђивање о конкретном поступку утилитаризам везује за прорачун степена корисности његових последица. Из тог разлога важна карактеристика утилитаризма је *консеквенцијализам*, односно етичко становиште које поступке посматра у зависности од стања ствари које настаје или се рационално може претпоставити да ће настати као последица вршења одређене радње.

Овако схватање критеријума исправности поступка разликује утилитаризам од деонтолошке етике, која је као кључни критеријум исправности поступака установила настројеност воље односно мотивацију моралног делатника. Ваља нагласити да је критеријум исправности поступка једна

од главних тачака спорења деонтолошке и утилитаристичке етике.

Прорачун степена корисности поступка, односно калкулација о томе колико његове последице доприносе болу и задовољству нису ни на који начин ствар личне импровизације моралног делатника. Утилитаристички морални рачун произилази из вишеслојне квантификације бола и задовољства које одређени поступак или његове алтернативе могу произвести у конкретној ситуацији. Рационална квантификација задовољства и бола узима у обзир следеће параметре релевантне за етичку адекватност поступка: интензитет, трајање, извесност, удаљеност, чистота, плодност.

Поступак који би по наведеним параметрима имао највишу вредност, односно поступак који би произвео највећу могућу срећу, имао би статус етички адекватног или исправног поступка. Хијерархија вредности поступака произашла би као исход рационалне анализе. Глорификација става о количини среће као највишем и једином етичком критеријуму биле би таква да би се непротивречно могли изједначити читање поезије и играње кликера.

"Ако је количина задовољства једнака, играње кликера је исто тако добро као и читање поезије." (Bentham, 1996)

Ова консеквенца Бентамове етике, као и могућност сталног отварања питања о компатибилности појединачне среће и опште среће, производи озбиљне и још увек нерешене проблеме сваке утилитаристички оријентисане етике. Управо ове проблеме покушао је да разреши и тиме додатно рационално утемељи утилитаристичко становиште Бентамов настављач, Џон Стјуарт Мил.

*) Противречности и сукобе на равни срећа индивидуе-срећа заједнице, Бентам разрешава увођењем система различитих санкција (физичке, моралне, политичке и религијске) које треба да појединцу наметну уверење о рационалној заснованости опште среће над појединачном. Обавеза да се сопствени интерес у стави у други план насупротив општем произилази из свести о стварној или могућој примени поменутих типова санкција.

Џон Стјуарт Мил (1806-1883) - Као и Цереми Бентам, Џон Стјуарт Мил имао је изутено богат разноврстан филозофско-научни опус. Међу најважнијим делима су му *Утилитаријанизам*, *О слободи*, *Систем логики*, *Сис о представничкој влади*, *Начела политичке економије*.

На нивоу основне теорије, Милова концепција утилитаризма обједињава више различитих момента од којих за потребе овог рада треба посебно потцртати три: доказ утилитаризма, квалитативну поделу задовољстава и покушај превазилажења противречности између среће појединца и опште среће. Милов доказ утилитаризма спада у ред најчешће дискутованих тема из нормативне и метаистике. Његова садржина је веома једноставна и лако разумљива.

Као и Бентам, и Мил полази од искуствено потврђене антрополошко-психолошке претпоставке да је човек биће које тежи задовољству и ослобађању од бола.

Човек жели што више задовољства и што мање бола. Однос бола и задовољства током живота у основи је појма среће. Што је овај однос више у корист задовољства него бола, човек је срећнији. Али, Мил се пита шта је доказ да је нешто пожељно, односно шта иде у прилог тога да човек жели да буде срећан? Његов одговор је изненађујуће једноставан и уверљив. Он се састоји у следећем тврђењу: "Нешто је пожељно зато што га људи стварно желе", односно у ставу "Срећа је циљ људског живота зато што сваки појединац стварно жели да буде срећан."

Поменути ставови изражавају чињенице које се могу доказати непосредним и директним показивањем и указивањем. Нешто има статус пожељног само зато што га стварно желим. У етичким расправама, статус пожељног резервисан је за оно што се означава појмом *добра*, те сходно томе, оно

што је *пожељно*, Мил изједначава са оним што је *добро*. Милова идентификација добра и оног што је пожељно, покренула је низ далекосежних филозофских расправа, од којих је највећи утицај остварила расправа о *натуралистичкој грешци* и аргументу *оствореног њињања* коју је почетком прошлог века написао британски филозоф Џорџ Едвард Мур.

Поред доказа утилитаризма, Милова нормативна теорија увела је квалитативно разликовање између *задовољстава*. Увођење разлике између виших и нижих задовољстава важан је аргумент у прилог одбране утилитаристичког становишта. Наиме, након Бентамове расправе утилитаризам је био поистовећен са етичком теоријом који у средиште ставља афирмацију искључиво чулних задовољстава. Да би избегало оспоравање утилитаризма по основи заступања и промовисања искључиво чулних наслада и задовољства, Мил је конструисао аргумент који обједињава схватање о више извора задовољства и став о несумњивом примату

*) Под *натуралистичком грешком* Мур подразумева сваку идентификацију добра са појединачним чулним предметом. Ова врста идентификације је погрешна, јер по овом филозофу, добро никада не може идентификовати са чулно опажљивим својством. За Мура, добро представља надприродни квалитет, који је разумљив само на основу посебне сазнајне моћи-интуиције.

**) Аргумент *оствореног њињања* -подразумева укључивање на одвећ неодређени и контраинтуитивни карактер појма доброг који би произашао из последица изједначавања доброг и пожељног. Ако би добро било исто са оним што је пожељно, теоријски би било могуће и етички легитимно да је добро све што се може пожелети, што би значило да би нпр, и задовољство садиста могло бити морално добро. Просто речено, ако дефинишемо добро као пожељно, отворено је питање шта је пожељно. О аргументима "натуралистичке грешке" и "отвореног садржаја" види опширније у: Џорџ Едвард Мур, 1998.

задовољстава разума и имагинације над задовољствима чула.

Подела задовољстава на виша и нижа у великој мери ревидира Бентамову поставку о квантитету задовољства као једином и искључивом критеријуму за њихову моралну пожељност. У контексту наведене теме, Мил експлиците каже: "Било би апсурдно претпоставити да оцена задовољстава зависи једино од њиховог квантитета, док се у оцени свих других ствари узима у обзир њихов квалитет исто толико колико и квантитет" (Мил, 2003).

За разлику од упрошћеног хедонистичког схватања које почива на афирмацији што веће количине чулних наслада током живота, Мил сматра да извори задовољства могу бити и способност имагинације и разум. Његово принципијелно становиште је да задовољства која производе ове две моћи имају предност над задовољствима чула.

Доказ у прилог овој тврдњи Мил износи позивајући се на искуство људи који су током с живота непосредно искусили задовољства чула и задовољства која потичу из виших способности попут имагинације и разума: "Неоспорна је чињеница да они који подједнако познају оба задовољства и који су подједнако способни да их оцене и њима уживају, придају највеће преимућство оном начину живота који запошљава њихове више способности" (Мил, 2003: 34).

Као што смо навели, Бентам је идентификовао и донекле решио проблем односа између среће или интереса појединца и среће или интереса заједнице. Бентамово решење Мил допуњује идејом о нерепресивном усклађивању срећа појединца и среће заједнице.

Као социјално сензитиван мислилац, Мил потенцира став да се путем закона и одговарајућег друштвеног уређења може

успоставити равнотежа између среће појединца и заједнице. Уз то, важну улогу у процесу помирења појединачног и општег интереса могу играју васпитање и јавно мњење. И једно и друго, сматра Мил, могу да подстичу свест о нераскидивој повезаности среће појединца и среће заједнице.

У литератури о утилитаризму посебно важне су и две дистинкције које се често праве приликом покушаја да се објасни комплексни карактер ове етичке теорије. Прва релевантна дистинкција прави се између *утилитаризма задовољства* и *утилитаризма идеала*.

Утилитаризам задовољства идентификује се хедонистичким утилитаризмом који изједначава етичку вредност са чулним задовољством, док се утилитаризам идеала развија у склопу Мурове теорије органских целина, у оквиру које се вредност тумачи као сложена органска целина која поред задовољства укључује вредности као што су истина и лепота.

Поред поделе на *утилитаризам задовољства* и *утилитаризам идеала*, релеванцију у оквиру утилитаристичке етике има и разликовање између *утилитаризма поседујука* и *утилитаризма правила*. И док утилитаризам поступка сматра да је етички релевантно разматрати степен корисности или некорисности појединачног поступка, дотле утилитаризам правила корисност или некорисност везује за правила, односно класе поступака.

Утилитаризам поседујука представља пример директне примене начела утилитаризма на појединачни поступак, док *утилитаризам правила* може и често се идентификује са индиректним утилитаризмом, будући да се морална вредност конкретног поступка изводи из његове припадности одређеној класи поступака за које поступака

за које се *primaе facie* основано тврди да поседују одређени степен корисности.

И на крају, посматрајући утилитаристичку етику у целини може се закључити да она има четири карактеристике: *монизам, консеквенцијализам, рационализам и реформизам*.

Монистички карактер утилитаристичке теорије произлази из њеног настојања да читава етику да читава етику заснује на јединственом принципу - принципу корисности. *Консеквенцијализам* представља тврђење према ком се нормативна својства поступака одређују у зависности од његових последица. *Рационалистички карактер* утилитаристичке етике присутан је у кључној улози разума у давању одговора на питање "Шта треба да чиним?", док се *реформистичка* димензија утилитаризма препознаје у захтеву да све институције правног и политичког система, као и морални кодекси и обичаји поступно, али и одлучно мењају, у зависности од сагласја или несагласја са принципом корисности или највеће могуће среће највећег броја људи.

Закључне примедбе

У закључку могле би се сумирати најважније идеје приказане у овим текстовима уз одређене допуне које читав предмет излагања чине још потпунијим и разумљивијим.

Као филозофска дисциплина, етика је настала у античкој Грчкој и њен превасходни циљ био је да омогући рационалне сазнаје о моралу. Сваки покушај рационалног излагања морала подразумева свест о условима могућности појаве морала уопште.

Уопштено узев, морал је заснован на специфичним карактеристикама човека, његовим способностима рационалног мишљења и говора, као и чињеници да човек

као друштвено биће представља управо оно биће чије понашање подвргнуто и усмерено различитим врстама правилима.

Генерално гледано, правила се одређују као општи стандарди понашања који прописују захтеве и намећу одређене обрасце индивидуи, друштвеној групи и друштву у целини. Поред прописивачке, правила садрже и евалуативну димензију. Она, наиме, омогућава да се вреднује било сопствено, било понашање других чланова друштва.

У поменути скуп правила убрајају се обичаји, моралне норме, правни прописи и социјалне конвенције. У поређењу са свим осталим скуповима правила, морална правила имају следеће карактеристике: обавезност, изузетан социјални значај, делимично спонтан, делимично рационално вођен процес настанка и промене, као и недовољно спецификован и делотворан систем санкционисања. Ове карактеристике морална правила делимично раздвајају, а делимично повезују са осталим системима социјално релевантних правила.

Увид у морал као систем правила, као и став да је етика рационално знање о њему, као и опште одређење појма правила, води ка следећем концептуалном одређењу етике.

Етика је филозофска дисциплина која се бави правилима која или дефинишу циљеве људског живота (појмовима добра) или правилима која одређују обрасце исправног или неисправног понашања (појмови исправног или неисправног). Дакле, етика је филозофско знање о исправном и неисправном деловању у складу са неком концепцијом добра.

Историјски посматрано, етика као теоријско-практична дисциплина има различите приступе моралу као предмету свог проучавања. Схематски посматрано, прис-

тупи етици могу се поделити у четири групе: нормативни, дескриптивно-научни, метаетички и примењено-етички.

Срж нормативног приступа састоји се у одговору на питање: "Шта треба да чиним?" Одговор на ово питање подразумева скуп рационално образложених ставова на питања о циљевима људског живота, али и подразумева навођење скупа сугестија о пожељним обрасцима моралног делања у конкретним животним ситуацијама.

Нормативни приступ фигурира као најзаступљенији приступ у дугој и сложеној историји моралног мишљења. Дуго времена овај приступ се изједначавао са етиком као теоријском дисциплином. Најзначајнија карактеристика овог приступа почива на уверењу да је знање стечено у оквиру њега непосредно практички применљиво. Оно врши непосредну или посредну интервенцију у људски живот, омогућава да се на одређени начин определимо, да нешто пропишемо, односно нешто избегнемо, критикујемо и сл.

У савременим моралним расправама, посебно у последњих неколико деценија, значајну улогу има примењено-етички приступ. Овај приступ представља неку врсту копије општијих и апстрактнијих нормативних теорија.

Штавише, у примењеној етици најчешће се ради о непосредној примени општих нормативних начела на контраверзна питања свакодневног друштвеног живота, попут абортуса, сутаназије, клонирања људи, заштите животне средине, рата и тероризма, различитих облика дискриминације... Примењена етика синтетише аналитичко-демистификаторске и конструктивне елементе који су саставни део сваке филозофске рефлексije. Управо захваљујући њима, она са

мање или више успеха настоји да превреднује уобичајена морална схватања и моралне интуиције, али да и утемели захтеве за промену свакодневне моралне, законске и најшире друштвене праксе по наведеним питањима.

Поред нормативног и примењено-етичког приступа, још два приступа омогућавају проширивање фонда наших знања о моралу. Реч је о дескриптивно-научном и метаетичком приступу. Ова два приступа значајно су присутна у етичким дискусијама у XX веку. И док дескриптивно-научни примењују тзв. позитивне науке које настоје да морал опишу и најчешће каузално објасне полазећи од контекста свог истраживања (нпр. психологија морала истражује улога морала на формирање и функционисање морала у домену човеког психичког живота), метаетички приступ почива на живој заинтересованости филозофије за морални говор, односно језик морала. Утврђујући значење кључних моралних термина и појмова, као и разумевајући основе моралног расуђивања и аргументације, метаетички приступ доприноси детаљном, потпуном и јасном разумевању моралног феномена. Морал посматран из перспективе дескриптивно-научног и метаетичког приступа, схваћен је као објект научне односно филозофске анализе, а не и као конститутивни део љуског живота. Управо из тог разлога, ова два приступа немају непосредне практичне последице.

Посматрани из историјске перспективе, различити приступи моралу имали су различит ниво заступљености и теоријског значаја. Ма који од њих да доминира, сваки понасоб има своје значајно место у формирању свести о изузетно значајном и сложеном феномену као што је морал.

Литература

- Аристотел (1982): *Никомахова етика*, превео Томислав Ладан, Загреб, Свеучилишна Наклада Либер.
- Anscombe, Marry (1969): *Modern Moral Philosophy*, објављено у зборнику текстова *Is-Ought Question*, уредио W.D.Hudson, London, MacMilan and Co. Ltd.
- Аластер, Мекинтајер (2000): *Кратка историја етике*, превела Весна Тодоровић, Београд, Плато.
- (1982): *Британска филозофија морала*, зборник текстова, приредио др. Ристо Тубић, Сарајево, Свијет-лост.
- Mur, George Edward (1998): *Принципи етике*, превео Живојин Симић, Београд, Плато.
- Кант, Имануел (2004): *Заснивање метафизике морала*, превео др. Никола Поповић, Дерета, Београд
- Bentam, Džeremi (1996): *An Introduction to The Principle of Legislation and Morality*, Oxford, Clarendon Press.
- Mil, John Stewart (2004): *Утилитаризам*, превео др Никола Поповић, Београд, Дерета.
- О'Neal, Onora (2004): "Кантова етика", објављено у: *The Companion to Ethics*, приредио Петер Сингер, српски превод *Увод у етику*, превео Слободан Дамјановић, Нови Сад-Сремски Карловци, Књижарница Зорана Стојановића.
- Hare, Richard Marvin (2004): *Морално мишљење*, превео мр. Александар Добријевић, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Johnson, Robert: "Kant's moral philosophy", објављено у: *Stanford Online Encyclopedia of Philosophy*, www.plato.stanford.edu
- Hill, Thomas Jr (2006): "Kantian Normative Ethics", објављено у: Кооп: *David's Oxford Handbook of Ethical Theory*, Oxford University Press.
- Сингер, Питер (2000): *Практична етика*, превела др Драгана Дулић, Београд, Сигнатуре.
- (1999): *Етика-огледи из примене етике*, приредио Драган Јаковљевић, Подгорица, ЦИД.
- (2004): *Увод у етику*, приредио Питер Сингер, превео Слободан Дамјановић, Сремски Карловци-Нови Сад, Књижарница Зорана Стојановића.
- Hudson, W., D. (1970): *Modern Moral Philosophy*, London, MacMilan and Co.Ltd.

Summary

This paper is focused on the main issues of normative ethics. In the largest part of history of philosophy and ethics, normative ethics is considered to be the most important part of ethical inquiries. The task of normative ethics is to provide knowledge that enables morally good or virtuous life. Three ethical traditions substantially defined the course of historical development of normative ethics (eudemonism, deontology and utilitarianism). In ancient times, especially in Greece and Rome, eudemonism dominated as ethical theory. Eudemonism is organized around two key concepts - virtue and happiness.

In Modern, deontology and utilitarianism have played key roles in any serious discussions in the field of normative ethics. Key concept in deontology is concept of duty, while utilitarianism claims that maximization of pleasure or minimization of pain is the ultimate ethical standard.

Modern moral philosophy is characterized with permanent dispute between deontology and utilitarianism. In the contemporary ethical debates, the basic presumptions and main contours of dispute are still presented.

Key words: *normative ethics, eudemonism, deontology, and utilitarianism.*



Мр Зорица Ковачевић
Учитељски факултет, Београд

**Изворни
научни рад**

Инструкција за самостално учење у уџбеницима за млађе разреде основне школе

Резиме: *Блиан услов за успешно самостално учење ученика јесте да ученик уме самостално да учи. Уџбеник треба да буде један од првих узора ученику како се приступа учењу нових садржаја. Инструктивна улога уџбеника мора постати једно од основних својстава савременог основношколског уџбеника. У овом раду представитићемо резултате истраживања који се односе на оштре карактеристике инструкција за самостално учење у уџбеницима за млађе разреде основне школе код нас.*

Циљ истраживања је испитивање учесалости и карактеристика инструкција за самостално учење ученика у уџбеницима за млађе разреде основне школе, другим речима испитивање дидактичке функционалности уџбеника за млађе разреде основне школе. Резултати истраживања показују да је у уџбеницима за млађе разреде основне школе код нас посвећена задовољавајућа пажња инструкцијама за самостално учење, односно да наши уџбеници за млађе разреде основне школе поседују висок степен дидактичке функционалности. Поред тога, мора се приметити да не постоје правилности у вези са учесалошћу и карактеристикама инструкција за самостално учење, с обзиром на разред за који је уџбеник намењен.

Кључне речи: *инструкција за самостално учење, самостално учење, уџбеник, дидактичка функционалност уџбеника, елементи структуре уџбеника.*

*) Рад представља прилагођен и допуњен експозе магистарске тезе *Инструкција за самостално учење у уџбеницима за млађе разреде основне школе*, који је одбрањен на Учитељском факултету у Београду 6. 12. 2006. године. Реализовано истраживање део је пројекта *Промене у основношколском образовању - проблеми, шљиви, стратегије*, бр. 149055, Министарства за науку и заштиту животне средине.

Уџбеник спада у тзв. малу, односно нижу образовну технологију чију основу чине текст и слика. У односу на друге књиге, уџбеник би требало да буде таква књига у којој су научни садржаји дидактички преобликовани и прилагођени за коришћење ученика одређене врсте и типа школе. Оно што представља технику писане образовне технологије јесте дидактичко-методички инструментариј уџбеника који данас, када говоримо о савременом уџбенику, има улогу не само да помогне ученику да научи неки садржај, већ и да га научи да учи и подстакне развој његове самосталности и стваралаштва.

Битан услов за успешно самостално учење ученика јесте да ученик уме самостално да учи, да уме да се служи уџбеником, књигама и другим дидактичким средствима. Уџбеник мора бити један од првих узора ученику како се приступа учењу нових садржаја. Давањем модела ефикасног учења уџбеник ствара код ученика одређене навике у самосталном учењу. На почетним нивоима школовања уџбеник би требало ученику да препоручи сваки корак у самосталној активности који води ка успешном учењу. Са сваким наредним разредом, обим инструкционе апаратуре би требало да буде мањи јер би способност за самостално учење требало да буде већа.

За уџбенике, као средства за самостално учење ученика и за њихову могућност да активирају ученике веома је важна природа односа уџбеник-наставник, која може бити различита. Сматра се да је најпожељнији такав однос у којем се наставник и уџбеник сједињују; наставникова презентација садржаја поклапа са уџбеником, али се не поистовећује са њим. Из угла оспособљавања ученика за самостално учење, уџбенике у савременој школи битно одређује својство да

могу у потпуности да замене наставника. Ученику треба да буду пружени услови да својом самоактивношћу може самостално да научи садржај.

Инструктивна улога уџбеника мора постати једно од основних својстава савременог основношколског уџбеника, нарочито уџбеника намењеног млађим разредима основне школе.

Уџбеник треба да оспособљава ученике за самообразовање формирањем жеље за самосталним стицањем знања и умења учења из писаних (штампаних) материјала, односно формирањем способности самосталног долажења до потребних информација. *Самостално учење* представља средство стицања знања и долажења до потребних информација. *Стицање умења самосталног учења* свакако представља један од циљева учења из уџбеника, док *формирање самосталности у раду* представља један од циљева васпитно-образовног процеса.

Самостални рад ученика, као начин рада у процесу осамостаљивања ученика, представља ***органовану и директну активност ученика према садржају учења да би се остварили задаци које је поставио наставник, у оквиру индивидуалног или кооперативног рада ученика, без помоћи, али под руководством наставника.***

Самостални рад ученика у настави дидактичари (Скаткин, Јесипов, Казански и Назарова, Камчева-Лакинска, Пољак, Вилотијевић, Вуковић, Раногојец и др.) су различито класификовали. На основу прегледа њихових класификација можемо закључити да самостални рад ученика можемо да класификујемо према различитим критеријумима. Уџбеник се, као средство за самостално учење ученика, може

појавити у различитим ситуацијама или условима учења:

- за самостално учење у школи на часовима редовне, допунске и додатне наставе, као и у току активности у продуженом боравку и целодневној настави или за самостално учење код куће;
- за самостално учење у оквиру групе ученика, пара или за индивидуални рад ученика;
- за самостално припремање ученика за усвајање нових знања, за самосталну обраду-усвајање нових знања, за самостално понављање, вежбање, односно утврђивање стечених знања и за самостално проверавање степена и квалитета усвојених знања;
- за самостални рад ученика када је помоћ наставника искључена или приликом делимичне самосталности ученика када је присутна помоћ наставника у већој или мањој мери;
- приликом самосталног рада ученика који претпоставља репродуктивне или продуктивне и стваралачке активности ученика;
- приликом самосталног рада ученика искључиво са уџбеником или у комбинацији уџбеника и других дидактичких средстава (текстуалних, визуелних, аудитивних, аудиовизуелних, мултимедијалних);
- приликом интелектуалних активности директно, приликом перцептивних и изражајних активности директно или индиректно и приликом практичних активности индиректно, тј. када уџбеник садржи инструкције за практични рад у смислу начина рада, процедуре, материјала, прбора, услова рада, очекиваних резултата и сл.

Када говоримо о вербалним облицима учења, односно о облицима учења уграђеним у уџбенике, можемо да говоримо о *рецептивном учењу* и *учењу помоћу откривања*. Комбиновањем рецептивног учења и учења откривањем са механичким или смисаоним начином учења садржаја у уџбеницима добијамо неколико димензионалних врста учења (Плут, 2003): *механичко рецептивно*, *смислено рецептивно* и *смислено путем откривања* (пошто је апсурдно говорити о механичком учењу путем откривања).

Ј. Пешић (Пешић, 1998) наводи нека истраживања која показују да учење путем откривања и индуктивно подучавање остварују већу ефикасност у погледу трансфера и примене знања у односу на рецептивно учење и експозиторно поучавање, уколико се увид до кога се дође том приликом експлицира и вербално формулише. С друге стране, Оусубел сматра да није оствариво да се целокупан важан садржај научи учењем путем откривања због тежине и неекономичности овог облика учења. Из ових разлога може се рећи да учење путем откривања и смисаоно рецептивно учење не искључују једно друго, већ се комбинују и допуњују у наставном процесу. За Оусубелову (Ausubel, 1968), као и за Брунерову теорију (Брунер, 1988), карактеристичан је став да схватање новог градива битно зависи од онога што ученик већ зна, а битан услов за успешно учење, без обзира да ли је у питању рецептивно учење или учење путем откривања, јесте мисаона активност ученика током учења. Када би уџбеник настао на принципима учења путем откривања више би личио, према мишљењу проф. Ивића (Ивић, 1997), на приручник у ком се само формулишу почетне проблемске ситуације и великим бројем задатака подстичу ученици на самосталан рад. Проф. Ивић препоручује да се уместо незанимљивих

саопштења резултата у некој дисциплини творци уџбеника инспиришу историјом настанка знања, односно да се знања презентују кроз мисаону еволуцију великог научника - творца тих знања. Поред тога, многи садржаји који се могу учити путем открића могу се ефикасно научити и вербалним рецептивним учењем које захтева мање енергије и времена. Да би приликом учења из уџбеника постојала мисаона активност ученика, као услов за смисаоно рецептивно учење и учење путем открића нису довољна само питања на крају лекција као облик накнадног мисаоног активирања. Начине мисаоног активирања ученика треба уградити у садржај који се учи, али и у сам процес учења, односно у уџбенике је потребно уградити такве структуралне елементе који ће водити ученике кроз ваљан начин стицања знања. Питање је какво се знање може стећи помоћу савремених основношколских уџбеника.

Постојање паралелних врста знања о истом садржају је пожељно јер омогућава "општи увид и дубину разумевања садржаја" (Плут, 2003:112), али даје и основу за трајност знања. Знања у уџбеницима су најчешће декларативна знања. Декларативна знања се могу учити механички или с разумевањем. Када говоримо о уџбенику, мора се водити рачуна о томе да ли уџбеник ствара услове за један или други облик учења (Требјешанин, 2001а). Процедурална и конвенционална знања тешко налазе своје место у уџбеницима. Водећу улогу у презентовању процедуралних знања имају илустрације уз које иду вербални описи и објашњења и задаци за вежбање. И процедуралним знањем се може овладати механички и са разумевањем. Да би се процедуралним знањима овладао смислено, потребно је повезивање декларативних и процедуралних знања. Уколико се то не

учини, долази до нпр. механичког решавања математичких задатака или до примене редоследа поступака (алгоритма) који је научен напамет.

У уџбеницима за млађе разреде више простора добијају нижи нивои знања, а са годинама тај однос треба да се мења у корист виших нивоа знања (Требјешанин, 2001а). Веома је битно да решења у структури уџбеника која доприносе остваривању одређеног нивоа знања не буду само на крају или на почетку лекција (Пешић, 1998), већ да прате процес учења од почетних до завршних фаза и да на тај начин све време подстичу мишљење ученика.

Један од неопходних услова за смисаоно учење јесте да садржај који се учи мора бити смислен, односно да постоји могућност његовог повезивања са већ познатим подацима, односно постојећим знањима (Ausubel, 1968). Постојећа знања, на која треба надовезати нова знања, јесу знања која су већ стечена у оквиру школског или ваншколског учења.

На основу наставних планова и наставних програма праве се глобални и оперативни планови реализације наставе и у оквиру њих посебно се наглашава корелација међу наставним предметима. Брунер се залагао за константно "претресање" градива које се учило у претходним разредима, јер се на тај начин остварује боља веза између основних и виших облика учења и знања из одређеног наставног предмета. С друге стране, уколико ученик оне идеје које се јављају у готово свим областима науке добро савлада у оквиру једног предмета, лакше ће их савладати у оквиру другог предмета.

У својој теорији Пијаже (Пијаже, 1988) види искуство као један о четири фактора којима објашњава развој од једне до друге

структуре сазнања. Пијаже разликује две, односно три врсте психолошких искустава: упражњавање и искуство у правом смислу у оквиру којег разликује физичко и логичко-математичко искуство.

Виготски (Виготски, 1996) каже да развој научних појмова зависи од развоја спонтаних појмова јер развој свакодневног појма мора достићи одређени ниво да би уопште било могуће усвојити научни појам и довести га до свести. С друге стране, научни појмови повратно делују на мрежу свакодневних појмова. Овладавање научним појмовима доводи на виши ниво свакодневне појмове тиме што се они реструктурирају.

Дакле, повезивање претходно стеченог школског знања или животних искустава са новим подацима има вишеструки значај. Прво, школска знања и животна искуства представљају значајну основу за надоградњу нових знања и неопходан услов за остваривање смисленог учења. Са друге стране, животна искуства повезана са школским знањем бивају реорганизована, систематизована и постају важан део сазнајних структура ученика.

Способност повезивања информација из текста с постојећим знањем развија се током раног основношколског узраста. Код ученика је потребно развити навику тражења веза између постојећих знања и садржаја који је потребно усвојити, односно ученике треба подстицати да приликом учења и решавања проблема размишљају о томе шта би им од онога што су раније учили могло бити од користи у актуелном учењу.

Повезивање нових података са већ стеченим знањима или животним искуствима може бити врло значајан покретачки фактор у процесу учења, значајно мотивационо средство. Мотивација представља веома значајан

психолошки фактор успешног учења и обично се дефинише као "процес покретања, усмеравања и одржавања активности појединца у току одређеног времена" (Требјешанин, 2001в:121).

Оусубелова (Ausubel, 1968) истраживања показала су да су за успех у школском учењу значајни следећи мотиви: жеља за знањем, разумевање и истраживање градива, тежња да се манипулише градивом, мотив за постигнућем. Уколико желимо да дете остане мотивисано за даље учење, па и онда када оно постаје "дуже" и напорније, Брунер (1988) каже да морамо стављати акценат на унутрашње подстицаје, тј. на награду у виду убрзаног овладавања суштином градива. Брунер је сматрао да сва деца располажу унутрашњим мотивима за учење, независно од спољних утицаја.

Мотивација за школско учење развија се у школи и уџбеник у том процесу има велику улогу. Ученик пре свега мора осећати жељу да уџбеник узме у руке, а затим, када отвори уџбеник, мора осетити жељу да настави са учењем. Визуелна атрактивност уџбеника има веома значајну улогу у анимирању ученика да се прихвате учења из њега. Да би ученик наставио рад са уџбеником веома је важно на који начин тај уџбеник омогућава и олакшава учениково самостално учење.

О уџбенику одавно не можемо да говоримо као о неприкосновеном извору сазнања, али свакако да уџбеник није ни само допунско или помоћно дидактичко средство. Савремени уџбеник треба да представља неприкосновено дидактичко средство за самостално учење. Таквим га неће само учинити садржај који је у њему презентован, нити начин на који је презентован, већ и они делови структуре уџбеника који су у функцији усвајања садржаја и ефикасног учења.

Код Коменског (XVII век) структуру уџбеника чинио је само основни текст у дијалошком облику са илустративним материјалом, док се данас у структуру уџбеника убрја читав низ елемената и поделемената. М. Митровић (Митровић, 1994) говори о томе да су промене у дидактичкој функцији уџбеника, које су ишле од тога да је уџбеник у почетку био извор знања до тога да је уџбеник постао инструктивно средство, доводиле и до промена у његовом обликовању. Тако код Зујева (Зујев, 1988) уџбеник има: основни текст, допунски текст, појашњавајући текст, апаратуру орјентације, апаратуру организације усвајања и илустративни материјал.

Најједноставнији преглед структуралних елемената уџбеника према функцији дао је Љ. Коцић (Коцић, 2001). Он разликује три глобалне целине: елементи структуре у функцији излагања садржаја, елементи структуре у функцији усвајања садржаја и ефикаснијег учења и елементи структуре у функцији орјентације.

Међу елементе структуре уџбеника у функцији усвајања садржаја и ефикаснијег учења (дидактичко-методичка апаратура) сврстане су, поред осталог, и инструкције. У ову групу Коцић (2001:155) сврстава све оне структуралне елементе који треба да "укажу ученику како да неки задатак боље уради, да проблем лакше реши, да градиво савлада успешније", а у томе би требало да му помогну упутства, поуке, објашњења, водичи, повратне информације и сл.

Из различитих тумачења термина инструкције у настави и њему блиских термина у стручној литератури можемо издвојити следеће кључне одреднице:

1. *системајичности* (Педагошка енциклопедија, 1989);

2. пружање *обавештења, упућивања, њерорука, њравила* (Педагошка енциклопедија, 1989; Педагошки лексикон; Психолошки речник, 1988);
3. може да буде *део директне наставе и чврстој управљања процесом учења или непосредног учења са слободнијим, активнијим и флексибилнијим стратијема учења*, другим речима део поучавања или самосталног учења (Педагошка енциклопедија, 1989; Стојаковић, 1985);
4. *прећходи и води* процесе учења и вежбања (Педагошки лексикон, 1996);
5. *уређује услове* да се постигну образовни циљеви (McGraw-Hill, 1974);
6. у пракси се односи на наставу у којој је тежиште на обуци вештина и на другим практичним и техничким активностима, а ређе на наставу апстрактног градива, иако нема семантичких разлога за то (Педагошка енциклопедија, 1989; Психолошки речник, 1988).

На основу различитих тумачења термина *инструкција у настави* и њему блиских термина у стручној литератури *инструкцију у настави* можемо дефинисати као *системско упућивање, односно скуј њерорука и њравила за извршавање активности учења и вежбања ученика у процесу поучавања и самосталног учења, а која могу да прећходе учењу и вежбању или да усмеравају њихов њок да би се остварили њостављени циљеви и задаци у настави*.

Инструкцију за самостално учење у уџбенику одредили смо као *сваку њојединачну, грамајички њростоу реченицу или више реченица које у имѡрајивном облику њрећ-*

појављују одређену ученичку активност, менталне или практичне природе, све уједињене реченице осим оних дајих у насловима лекција и само оне изјавне реченице које носе информације о исходима учења ученика. Дакле, под инструкцију за самостално учење у уџбенику не подводимо све оне реченице у лекцијама које носе информације о садржају, као ни наслове и поднаслов лекција, делова лекција или других структуралних елемената уџбеника (овде не разматрамо уводе, предговоре, садржаје и све оне структуралне елементе које без дилеме подводимо под елементе у функцији оријентације).

На основу теоријског разматрања различитих схватања функције и структуре уџбеника, као и прелиминарног уводног истраживања тј. упознавања уџбеника за ниже разреде основне школе и провере закључака теоријског разматрања закључили смо да постоји неколико основних облика инструкција за самостално учење у уџбеницима, а то су:

1. инструкције које експлицитно упућују на активност у вези са текстом лекције у уџбенику;
2. инструкције које експлицитно упућују на активност у вези са графичким материјалом лекције у уџбенику;
3. питања и задаци који упућују на одређене менталне активности (препознају се по речима као што су "објасни", "наброј" и сл. и занимљиви задаци - ребуси, укрштенице и сл.);
4. интерфејсијалне инструкције које у императивном облику упућују на одређене практичне активности изван уџбеника (на посматрање, посећивање историјских, културних

и друштвених институција и природних објеката, на обављање експеримената, на прибор, технике, начине и услове учења, на друге изворе знања или радне листове, на интеракцију са другим особама) и које као изјавне реченице дају информације о циљевима и исходима учења и реторичка питања.

Методологија истраживања

Предмет нашега истраживања је била инструкција за самостално учење у уџбенику намењеном ученицима млађих разреда основне школе. У том смислу, испитивали смо учесталост и карактеристике инструкција за самостално учење у уџбеницима другог, трећег и четвртог разреда основне школе намењених наставним предметима математике, српског језика, света око нас, односно природе и друштва (трећи разред) и познавања природе и познавања друштва (четврти разред).

Циљ овога истраживања је био да се испитају учесталост и карактеристике инструкција за самостално учење ученика у уџбеницима за млађе разреде основне школе. Другим речима, кроз ово истраживање желели смо да утврдимо да ли се, и на који начин, уједињене инструкционе апаратуре обезбеђује да уџбеник за млађе разреде основне школе појави средство за самостално учење ученика. У суштини, циљ истраживања је био да се испита дидактичка функционалност уџбеника за млађе разреде основне школе.

Као прва независна варијабла овога истраживања издваја се наставни предмет, као дидактички преобликована научна дисциплина на који се уџбеник односи. Друга независна варијабла овога истраживања

јесте *разред*, као скуп ученика истог узроста и приближних могућности за који је уџбеник намењен.

За реализацију овог истраживања најадекватнија је била *дескриптивна метода са анализом садржаја* као истраживачком техником. Ова техника омогућује да се открију, прате и опишу поновљиви феномени усадржају. За прикупљање и регистровање података користили смо четири различита типа протокола. Сваки од њих односио се на по један основни облик инструкција за самостално учење и састојао се из општег дела, који је био једнак у сва четири типа протокола, и посебног дела, који је био различит за сваки тип протокола појединачно.

Први ниво истраживања састојао се од прикупљања података, односно откривања и регистровања инструкција у уџбеницима. Јединицу анализе представљала је свака појединачна реченица или више реченица које у императивном облику претпостављају једну одређену ученичку активност, менталне или практичне природе, све упитне реченице осим оних у насловима лекција и само оне изјавне реченице које носе информације о исходима учења ученика. Други ниво ис-

траживања подразумевао је груписање (класификацију) откривених и регистрованих инструкција у уџбеницима и њихову дескрипцију.

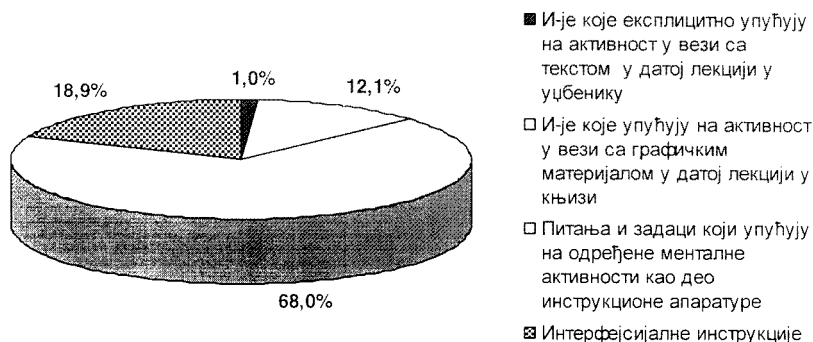
Узорак истраживања чинило је 10 уџбеника за млађе разреде основне школе и то за други, трећи и четврти разред основне школе по један уџбеник - за наставне предмете математика, српски језик (уџбеник за граматику) и свет око нас (за природу и друштво за трећи разред, познавање природе и познавање друштва за четврти разред) који су били у употреби током школске 2004/2005 године.

Резултати истраживања

У овом раду представимо само оне резултате истраживања који се односе на опште карактеристике инструкција за самостално учење у нашим уџбеницима за млађе разреде основне школе и то у тоталу.

Из резултата истраживања приказаних *Графиком 1.* можемо видети да у уџбеницима за млађе разреде основне школе код нас највећу учесталост имају инструкције у облику питања и задатака који упућују на

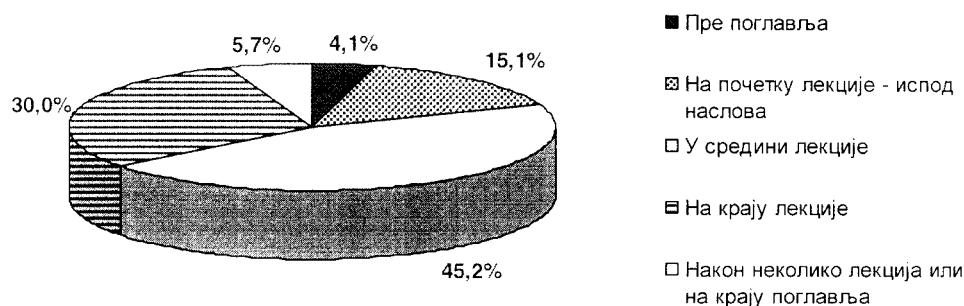
Графикон 1. Учесталост основних категорија инструкција за самостално учење у уџбеницима за млађе разреде основне школе



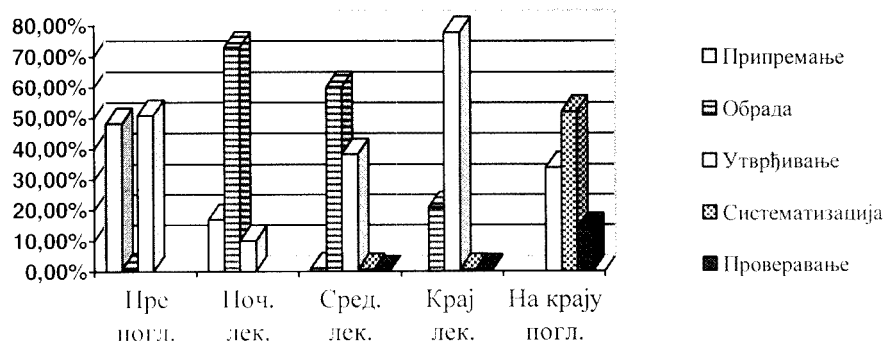
određenu mentalnu aktivnost (68%). Drugo mesto u rangu imaju interfejsijalne instrukcije (18,9%), a zatim instrukcije koje upućuju na aktivnost u vezi sa grafičkim materijalom (12,1%). Instrukcije koje upućuju na aktivnost u vezi sa tekstom javljaju se u najmanjem procentu (1%), a u učbenicima matematike uopšte i ne postoje.

Из резултата истраживања приказаних *Графиконом 2.* и *Графиконом 3.* можемо видети да се према месту (локацији) у лекцији највећи проценат инструкција за самостално учење јавља у централном делу или средишњем делу лекције (45,2%) и у највећем проценту када су у питању етапе у процесу учења, усмерене су ка усвајању (60,1%) или утврђивању знања (38,3%). Нешто мање инструкција јавља се на крају лекција (30%) и оне су углавном усмерене ка

utvrđivaњу znaња (78%). Najmañi procenat instrukcija nalazi se na početku lekcija (15,1%) i u najvećem procentu usmerene su odmah ka usvajaњу znaња (73,1%), a samo mali procenat instrukcija na početku lekcija a pre usvajaња znaња priprema i motiviše učenike za učenje (16,9%). Pre poglavља instrukcije u skoro podjednakom procentu pripremaју učenike za usvajaње novih znaња (48,3%), a ukoliko su na početku udžbenika usmerene su i ka utvrđivaњу znaња stечених u претходном разреду (50,9%). U одређеном procentu instrukcije za самостално učenje јављају се и на крају поглавља или иза неколико лекција (5,7%) и усмерене су ка систематизацији знања (52,2%), нешто мање ка утврђивању знања (34%), а најмање ка проверавању наученог (13,9%).

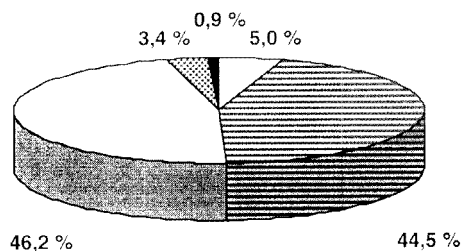


Графикон 2.
Позиција у лекцији
инструкција за
самостално учење у
уџбеницима за
млађе разредe
основне школе



Графикон 3. Однос
позиције
инструкција у
лекцији и етапе у
процесу учења у
којој се
инструкције
појављују у
учбеницима за
млађе разред
основне школе

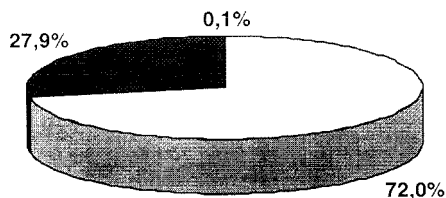
Графикон 4. Етапи у процесу учења у којој се јављају инструкције за самостално учење у уџбеницима за млађе разреде основне школе



- ☐ Увођење у рад и припремање за учење
- ☒ Усвајање или обрада новог садржаја
- ☐ Понављање, утврђивање или вежбање садржаја
- ☒ Систематизација садржаја
- ☒ Проверавање усвојености садржаја (евалуација и самоевалуација)

11

Графикон 5. Облици учења на које упућују инструкције за самостално учење у уџбеницима за млађе разреде основне школе



- ☐ Маханичко - рецептивно учење
- ☐ Смислено - рецептивно учење
- ☒ Учење откривањем и решавањем проблема

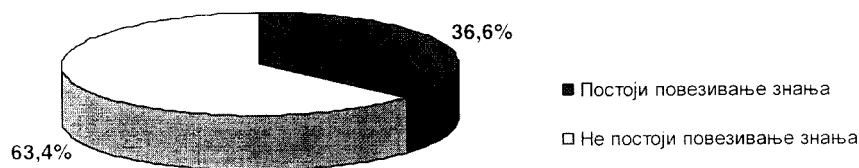
Из резултата истраживања приказаних *Графиконом 4.* можемо видети да се највећи проценат инструкција, уопштено гледано, јавља приликом утврђивања, односно понављања или вежбања садржаја (46,2%) а одмах након тога, приликом обраде наставних садржаја (44,5%). У знатно мањем проценту инструкције се јављају приликом припремања за учење (5%) и приликом систематизације садржаја (3,4%). Проценат јављања инструкција приликом проверавања усвојености садржаја готово је занемарљив (0,9%), што говори да је етапа проверавања научености садржаја у нашим уџбеницима потпуно занемарена.

Резултате истраживања који се односе на облике учења на које упућују инструкције за самостално учење током етапе обраде новог садржаја представили смо *Графиконом 5.* На основу представљених резултата истраживања можемо видети да доминирају инструкције које упућују на смислено-вербално

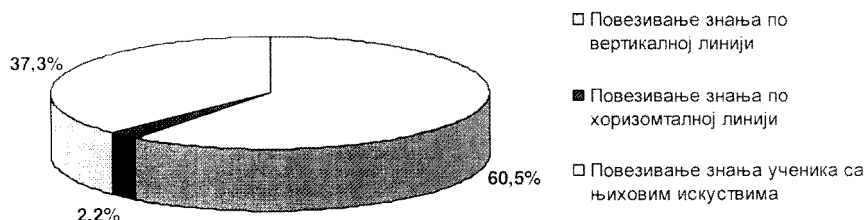
учење (72%) у односу на учење путем открића и решавањем проблема (27,9%). Можемо приметити да у нашим уџбеницима за млађе разреде основне школе готово да не постоје инструкције које упућују на механичко рецептивно учење (0,1%).

Да би учење било смислено, неопходно је обезбедити да садржај који се учи буде смислен, односно да постоји могућност његовог повезивања са већ познатим подацима, односно постојећим знањима. У нашим уџбеницима за млађе разреде основне школе преовладавају инструкције које *не упућују* на повезивање знања (63,4%), што се може видети на основу резултата истраживања приказаних *Графиконом 6.* На *Графикону 7.* можемо видети да, у оквиру инструкција које упућују на повезивање знања, преовладавају инструкције које упућују на вертикално повезивање знања (60,5%), док је учесталост инструкција које упућују на хоризонтално повезивање знања готово занемарљива.

Графикон 6. Учесталост инструкција за самостално учење у уџбеницима за млађе разредне основне школе које упућују на повезивање новог знања са већ стеченим знањима



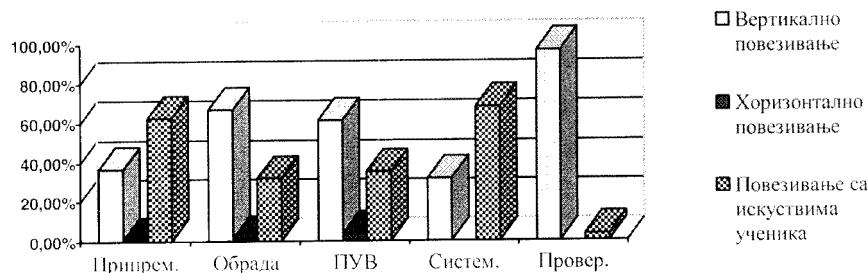
Графикон 7. Учесталост инструкција за самостално учење у уџбеницима за млађе разредне основне школе према врсти повезивања знања



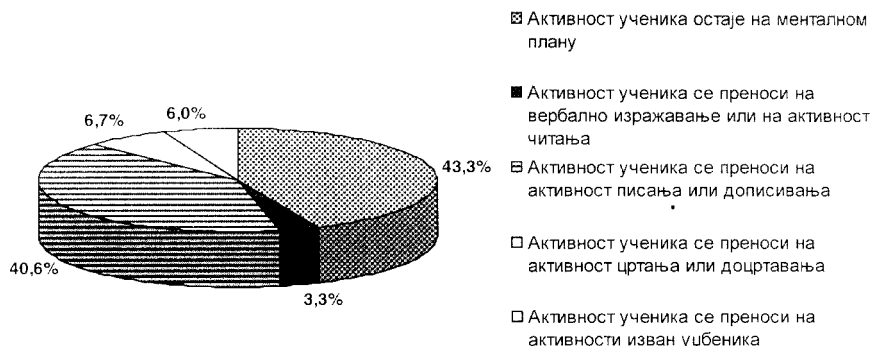
Повезивање знања ученика у уџбеницима за млађе разредне основне школе значајно је посматрати и са аспекта његовог односа са етапом у процесу учења у којој инструкције за самостално учење упућују на повезивање знања. На основу резултата приказаних *Графиконом 8.* можемо видети да инструкције за самостално учење упућују доминантно на вертикално повезивање знања током обраде новог садржаја (66,8%), понављања, утврђивања и вежбања (61,3%) и током проверавања наведеног

(96,7%). На повезивање новог знања са искуствима ученика инструкције за самостално учење упућују у етапама увођења и припремања за рад (62,7%) и систематизације (68,2%). Повезивање новог знања са искуствима ученика управо је и пожељно током увођења ученика у рад као једна од могућности мотивисања ученика за стицање нових знања, као и након учења када је стечена знања потребно проверити и применити у свакодневном животу.

Графикон 8. Однос врсте повезивања знања на коју упућују инструкције и етапе у процесу учења у којој стиже инструкције у уџбеницима за млађе разредне основне школе



Графикон 9. Врста активности ученика на које упућују инструкције за самостално учење у уџбеницима за млађе разреде основне школе



На основу резултата приказаних *Графиконом 9.* можемо видети да инструкције за самостално учење у уџбеницима за млађе разреде основне школе скоро подједнако упућују ученике на активности промишљања (43,3%) и писања или дописивања (40,6%), с тим што за активност писања или дописивања најчешће не постоји директна инструкција (57,6%) већ се она претпоставља на основу празног простора који је потребно попунити.

Закључак

На основу резултата истраживања инструкција за самостално учење у уџбеницима за млађе разреде основне школе, од којих је презентован само део који се односи на општи поступак, могу се извући одређени општи закључци.

У нашим уџбеницима за млађе разреде основне школе посвећена је задовољавајућа пажња инструкцијама за самостално учење, нарочито питањима и задацима, односно наши уџбеници за млађе разред основне школе поседују висок степен дидактичке функционалности.

У инструкцијама за самостално учење у уџбеницима за млађе разреде основне

школе прати се природа процеса учења, с тим што се нешто слабија пажња посвећује сазнајној и психолошкој припреми за учење, односно мотивацији, затим хоризонталној повезаности знања, односно корелацији међу наставним предметима, као и евалуацији наведенога.

Исто тако, већу пажњу би требало посветити учењу путем открића и решавања проблема као и упућивању ученика на учење изван уџбеника и упућивању на интеракцију са другим ученицима у одељењу.

Поред многих позитивних закључака, а у вези са инструкцијама за самостално учење, мора се приметити да не постоје никакве правилности у вези са учесталošћу и карактеристикама инструкција за самостално учење с обзиром на разред за који је уџбеник намењен. Различити аутори, а нарочито различити издавачи уџбеника за млађе разреде основне школе немају исте стандарде приликом конципирања уџбеника. Непостојање правилности у учесталости инструкција за самостално учење у уџбеницима за млађе разреде основне школе говори о томе да, на глобалном нивоу, у нашем образовању не постоје стандарди за израду уџбеника који би произишавали из јединствене стратегије оспособљавања ученика за само-

стално учење и самообразовање. Задатак оспособљавања ученика за самостално учење и самообразовање поверен је, рекло би се, осећајима и компетенцијама наставника.

Даље, директно се намеће питање ефикасности сваког од основних облика инструкција за самостално учење појединачно, као и утицај њихових општих и посебних карактеристика у процесу самосталног учења ученика и процесу оспособљавања за самообразовање. Испитивање ефикасности сваког од основних облика инструкција за самостално учење појединачно, као и утицај њихових

општих и посебних карактеристика у процесу самосталног учења ученика јесте следећи корак који логично следи након спроведене анализе учесталости и природе инструкција за самостално учење у уџбеницима за млађе разреде основне школе. Анализа учесталости и природе инструкција за самостално учење у уџбеницима за млађе разреде основне школе и испитивање њихове ефикасности у процесу самосталног учења чине јединствену и комплетну целину која једино може представљати чврсту основу за стварање уџбеника као основног наставног средства за самостално учење ученика.

Литература

- Ausubel, D. P. (1968): *Educational Psychology*, New York, Reinhart and Winston, Nnc.
- Банђур, Белько и Поткоњак, Никола (1999): *Методологија педагоџије*, Београд, Савез педагошких друштава Југославије.
- Брунер, Џ. (1988): *Процес образовања*, Психологија у настави - зборник радова из педагошке психологије, Београд, Савез друштава психолога СР Србије.
- Виготски, Л. С. (1996): *Проблеми опште психологије - њом друџи*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- *Енциклопедијски рјечник педагоџије* (др Драгутин Франковић, др Златко Предраг и др Перо Шимлепа) (1963): Загреб, Матица хрватска.
- Зујев Димитријевич, Дмитриј (1988): *Школски уџбеник*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ивић, Иван и сар. (1997): *Активно учење*, Београд, Институт за психологију.
- Коцић, Љубомир (2001): "Дидактичко-методички захтеви у обликовању структуре уџбеника", *Савремени основношколски уџбеник*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Крстић, Драган (1988): *Психолошки речник*, Београд, ИРО "Вук Караџић".
- Митровић, Милица (1994): *Приказивање садржаја у шкoлским дидактичким материјалима и уџбеницима за децу од шест до осам година*, Београд, Институт за педагогију и андрагогију Филозофски факултет.
- McGraw- Hill (1974): *Learning theory, instructional theory and psychoeducational design*, Boos Company.
- Плут, Дијана (2003): *Уџбеник као културно-педагошки систем*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства и Институт за психологију.

- *Педагошка енциклопедија* (у ред. др Николе Поткоњака и др Петра Шимлеше) (1989): Београд, Загреб, Сарајево, Нови Сад, Титоград.
- *Педагошки лексикон* (1996): Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Пешић, Ј. (1998): *Нови приступи стипури уџбеника*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Пијаже, Ж. (1988): "Учење и развој", *Когнитивни развој деце - зборник радова из развојне психологије*, Београд, Савез друштава психолога СР Србије.
- Стојаковић, Петар (1985): *Психолошки проблеми инсупуције и учења у настави*, Сарајево, Свјетлост.
- Требјешанин, Биљана (2001а): "Врсте и нивои знања у савременом уџбенику", *Савремени основношколски уџбеник*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Требјешанин, Биљана (2001б): "Облици учења у уџбенику", *Савремени основношколски уџбеник*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Требјешанин, Биљана (2001в): "Развој метакогниције и мотивације - улога уџбеника", *Савремени основношколски уџбеник*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Summary

An important condition for successful individual work of students is the student's knowledge on how to learn individually. A course book is and it should be one of the first sorts of motivation on how to learn new contents. Instructional role of course books must be one of the basic contents of contemporary primary school course book.

In this paper, we shall present results of the research which refer to general characteristics of instruction of individual work in course books for younger grades of the primary school.

The aim of this research has been studying frequency and characteristics of instructions for individual work of students in course books for younger grades of the primary school, i.e. to study didactic function of the subject for lower grades of the primary school. Results of the research show that course books for lower grades of the primary school have enough space for instructions, i.e. that our course books for lower grades of the primary school a high degree of didactic function. And, it can be seen that there is no lawfulness considering frequency and characteristics of instruction for individual learning considering the grade the course book is aimed at.

Key words: *instruction for individual work, individual work, course book, didactic function of a course book, elements of structure of the course book.*



Мр Мирсада Љајић
Учитељски факултет, Београд
Наставно одељење Нови Пазар

**Изворни
 научни рад**

Улога школског педагога у унапређивању комуникације између ученика и наставника *

Резиме: У овом раду представљени су резултати теоријског проучавања и емпијског истраживања комуникације између ученика и наставника, са посебним освртом на улогу школског педагога у њеном унапређивању. Комуникација постаје педагошка када се, условљена циљевима претходно специјално осмишљава и програмира од стране васпитача. Исходи васпитачког рада у великој мери зависе од тога у којој мери су наставници и ученици овладели техникама суштинског комуницирања, од тога да ли су поруче које наставници шаљу ученицима педагошки засноване и артикулисане, да ли знаковима којима комуницирају и једни и други дају иста значења, као и од тога колико се ради на унапређивању комуникације између ученика и наставника.

Истраживање комуникације је реализовано у два градских, два приградских и једној сеоској школи, а представља полазну тачку њеног унапређивања.

Кључне речи: комуникација, педагошка комуникација, унапређивање, ученик, наставник, школски педагог.

Комуникација је у самој основи васпитања и образовања. У њу су укључени ученици, наставници, наставнички колектив са стручним сарадницима и директором школе, те породица ученика.

Ма колико да смо педагошки образовани, а нисмо овладели техникама стручног вођења разговора, исходи васпитно-образовног рада ће бити слаби.

Комуникација постаје педагошки ефектна када обухвата области личних мишљења, склоности, интереса, вредности, схватања ученика и педагога. Комуникација постаје комуникација када се догоди размена духовних вредности и схватања - то је суштина комуникације (Сергејев, 2004).

Педагошка комуникација одликује се усмереношћу ка циљу, свесним постављањем

*) Овај рад представља експозе магистарске тезе *Улога школског педагога у унапређивању комуникације између ученика и наставника* која је одбрањена на Филозофском факултету у Косовској Митровици, 26. 9. 2006. године, пред комисијом у саставу: проф. др С. Качапор, ментор, проф. др С. Макевић и проф. др Б. Јовановић.

циља, тежњом педагога да реши у процесу и резултату комуникације одређене научне, образовне, развојне и васпитне задатке (Лихачев, 2000).

За наставни процес важни су сви видови комуникације. Савременој школи одговара двосмерна комуникација. Посебно се наглашава значај интерперсоналне комуникације у којој су пружене могућности опажања и невербалног понашања, па је веома тешко одвојити вербалну од невербалне компоненте. Као и при вербалном понашању, невербално може сигнализирати међусобно привлачење или одбијање. Оно може изразити топлину, одушевљење, пријатељство и друга осећања код субјеката који учествују у васпитно-образовном процесу у школи.

Проучавајући педагошку комуникацију узели смо у обзир обе компоненте: *вербалну* - квалитет усменог излагања наставника (јасноћа, гласност, брзина, правилност усменог излагања, паузе у говору...), грешке у говору и гласу ученика и наставника (муцање, тепање, поштапалице, локализми, говор са прекидима...) и *невербалну*, која подразумева: *image* (спољашњи изглед наставника), телесне карактеристике (положај тела наставника, окретност, мимика и пантомима, гестикулација) и сналажење у простору (кретање по учионици, седење за столом, дистанца у комуникацији...).

Интерперсонална комуникација између ученика и наставника

У савременим условима изобиља информација и њихових извора комуникација постаје (...) главни механизам образовања: стицања, анализе, одабира, разраде и усвајања знања и вештина "(Сузић, 2003).

Једна од општих тенденција у даљем развоју, унапређивању, односно модернизацији васпитно-образовног процеса креће се од педагогије монолога ка интерактивној, педагогији дијалога, разговора, тј. ка комуникативној педагогији.

Традиционални наставни модел мора бити надограђен методама и техникама које ће наставне активности са наставника у што већој мери пренети на ученике. Међутим, "(...) то не значи потпуно напуштање традиционалне наставе, јер она има неке предности, које неће бити превазиђене у догледној будућности. На примјер, живу ријеч наставника неће моћи замјенити никаква технологија" (Филиповић, 1988).

Многи савремени педагози наглашавају значај наставниковог усменог излагања и сматрају га незамењивим чак и у условима савремене наставе.

За школу будућности и савремену наставу треба оспособљавати наставнике чија улога није само да "дају" информације, већ да развија код ученика критичко мишљење и смисао за селекцију информација, јер су ученици у класичној настави били преоптерећени сувишним информацијама, па нису имали услова ни могућности да их адекватно схвате и примењују у животу и раду. У том циљу, треба што чешће двосмерно комуницирати, да би се преко повратне информације стварала могућност праћења и усавршавања резултата.

Комуникација између васпитача и васпитаника треба да буде осмишљена и реализована у складу са основним принципима васпитног рада и општим принципима успешног комуницирања.

Наставник у савременој настави мора да подстиче интеракцију између наставника и ученика и између самих ученика. Он треба

да обезбеди размену информација у комуникацији, уз уважавање специфичности сваког ученика. Његова обавеза је да мотивише и заинтересује ученике, да их подстакне на рад и активности, те да одржи њихову пажњу.

Савремену наставу није могуће планирати, организовати нити изводити без примене информационих технологија и адекватне комуникације учитељ - ученик. Један од најбитнијих фактора организације и унапређивања тока наставног процеса јесте школски педагог. Због тога смо се определили да проучавамо улогу школског педагога у унапређивању комуникације између ученика и наставника.

Рад школског педагога на унапређивању комуникације између ученика и наставника

Поља рада школског педагога су многобројна и сва су прожета комуникацијом. Она је присутна у свим делатностима које школски педагог обавља, било да је реч о раду унутар школе (сарадња са наставницима, ученицима, школским психологом, социјалним радником у школи, дефектологом, директором итд), или о сарадњи са факторима васпитања који су ван школе (породице ученика, локална заједница, друштвене институције итд). С обзиром на све ово, сматрали смо потпуно оправданим да из свих поља рада школског педагога, као посебно поље издвојимо унапређивање комуникације у школи.

Активности школског педагога на том плану су да:

1. Праћу педагошку климу у школи из аспекта комуникације између ученика и наставника, ученика и ученика;

Организовање и спровођење истраживања је један од важних задатака сваког школског педагога (Поткоњак и Трнавац, 1998). Извршавању овог задатка школски педагог може да приступи самостално, као и да организује и предводи истраживачки тим (који могу да чине стручни сарадници, наставници и други стручњаци) или да помаже онима који предузимају педагошка истраживања у школи (саветима при изради истраживачког пројекта, избору метода и техника истраживања), односно да учествује у педагошким истраживањима које организују у школи институције и организације ван ње. Ово је први и најважнији корак.

2. Вреднује комуникацију између ученика и наставника, ученика и ученика;

На основу добијених резултата истраживања, школски педагог може уочити предности и недостатке интерперсоналне комуникације у школи. У овој фази треба да дође до изражаја његова дијагностичка и евалуаторска улога. Да би могао да оствари ову улогу, школски педагог мора познавати целокупну проблематику као и принципе педагошке комуникације. То подразумева праћење ове проблематике кроз релевантну стручну литературу, педагошке часописе, педагошке листове и рад на личном усавршавању.

3. Обавештава наставнике и ученике о квалитету комуникације;

Као стручни сарадник, школски педагог треба да окупља наставнике и ученике и саопштава им резултате истраживања комуникације, указујући им на њене предности и недостатке. Такве ситуације је пожељно искористити за истицање и похвалу појединаца и разреда који оставарују успешну комуникацију.

*4. Води стiручно-педагошке консул-
тације са наставницима у циљу упознавања
наставника са принципима усiешине комуни-
кације и осмишљава и реализује едукативне
програме за наставнике;*

Добронамерност и стручност школског педагога доћи ће до изражаја ако он наставницима пружа подршку и помоћ у придржавању принципа успешне комуникације које савремена педагошка наука познаје. Овде долазе до изражаја програмска, организаторска, координаторска, терапеутска и улога школског педагога као водитеља.

*5. Оргaнизује популарне програме за
ученике у циљу превазилажења пошешкоћа у
говору и превазилажењу пошешкоћа у њи-
ховим међусобним односима и комуникацији;*

Ова фаза подразумева саветодавни рад школског педагога који може бити: превентиван, интервентан, корективан и систематски. За потребе саветовања школски педагог ће повремено организовати и припремати педагошке ситуације, а ако проблем превазилази његове могућности консултоваће и укључити у рад и стручњаке из других области (логопед, психолог, социолог).

*6. Ради на унапређивању комуникације
у циљу побољшања социјализације у школи;*

Комуникација и језик су у васпитно-образовном процесу средство за социјализацију његових учесника. Васпитно-образовни процес се остварује, великим делом, посредством социјалних улога.

Кроз васпитно-образовни рад који се одвија у школи, а применом адекватне комуникације могуће је у великој мери допринети развоју добре социјализације.

У том циљу, школски педагог треба да:

- отворено комуницира са наставницима, ученицима и родитељима ученика;
- подстиче равноправну комуникацију између наставника и ученика;
- подстиче развој емпатије.

Након теоријског разматрања улоге школског педагога у унапређивању комуникације у школи, желели смо да емпиријски истражимо како се комуникација одвија школама и како ученици и наставници доживљавају улогу школског педагога у њеном унапређивању.

Методолошки оквир истраживања

Предмет проучавања овог рада је да се утврди, објасни, сагледа и анализира улога (место и позиција) школског педагога у унапређивању комуникације међу главним факторима институционалног (основног) васпитања и образовања - ученицима и наставницима.

Циљ истраживања је да утврдимо квалитет комуникације између ученика и наставника у основној школи, место и улогу школског педагога у њеном унапређивању.

Узорком истраживања обухваћено је 233 ученика и 103 наставника из две школе које припадају градском насељу, две основне школе које припадају приградском насељу и једне сеоске школе.

Истраживање смо замислили као оперативно (примењено) истраживање. У истраживању смо се користити дескриптивном методом у делу описивања педагошких појава.

У циљу потпунијег упознавања законитости у педагошким појавама, настојали смо да одемо даље од педагошке дескрипције и да

изналазимо узрочно-последичну повезаност. У ту сврху смо користити каузалну методу.

Испитивање је обављено на основу систематског неексперименталног посматрања. С обзиром да смо прикупљали податке проценом ставова испитаника, као главни инструмент коришћена је петостепенa скала судова.

У оквиру нашег истраживања желели смо да увидимо да ли постоји повезаност између независних варијабли: социјално-демографских (место у којем се налази школа, школска спрема родитеља ученика, услови у којима ученици живе, број чланова у породици ученика), предметно-научних (група предмета коју наставник предаје), старосних (године радног стажа наставника, разред ученика), стручних (ниво образовања наставника), полних (пол наставника и ученика), педагошко-дидактичких (успех ученика на крају предходне школске године) и зависних: квалитета вербалне комуникације (говорно понашање наставника), квалитета невербалне комуникације (невербално понашање наставника), вербалних грешака наставника и ученика (грешке у говору и гласу наставника и ученика), улоге школског педагога у унапређивању комуникације између ученика и наставника, рефлектовања комуникације на исходе у настави и изграђаности педагошких односа између ученика и наставника.

Кључни резултати истраживања и њихова интерпретација

1. Како су ученици и наставници оценили квалитет усменог излагања наставника?

Испитивањем ставова наставника утврдили смо да су главна обележја нас-

тавниковог излагања: да *најчешће, досија често и често* говоре јасно (100.00%); *досија често и често* говоре довољно гласно (100.00%); *најчешће, досија често и често* говоре довољно брзо (75.20%); *досија често* говоре правилно (100.00%); *никада* не говоре неправилно (63.4%); *најчешће, досија често и често* праве паузе у говору ради давања додатног објашњења (79.2%); *досија често и често* праве паузе у говору због бољег схватања градива (72.3%); *досија рејко и никада* праве паузе у говору ради одмора ученика (53.5%); *никада* не праве непотребне паузе у излагању (63.4%); *досија рејко и никада* не дозвољавају прекид у излагању од стране ученика (51.5%); *досија рејко и никада* не дозвољавају прекид приликом излагања од стране ученика (76.3%).

Испитивањем ставова ученика утврдили смо да: *највећи и досија велики* број наставника говори довољно јасно (81.1%); *највећи и досија велики* број наставника говори довољно гласно (73.4%); *нема* наставника који говоре довољно брзо (28.8%); *највећи и досија велики* број наставника говори правилно (81.6%); *нема* наставника који говоре неправилно (64.8%); *највећи и досија велики* број наставника прави паузе у говору ради давања додатних објашњења (61.4%); *највећи и досија велики* број наставника прави паузе у говору да би ученици боље схватили градиво (65.2%); *нема* наставника који праве паузе у излагању да би се ученици одморили (40,8%); *нема* наставника који непотребно праве паузе приликом излагања (60,9%); *нема* наставника који дозвољавају ученицима да их прекину док излажу градиво (37,3%); те да *нема* наставника који не дозвољавају ученицима да их прекину док излажу ново наставно градиво (26,2%).

Да бисмо утврдили да ли постоји разлика у ставовима наставника и ученика о

говорном понашању наставника одредили смо мере централне тенденције и варијабилности за наставнике и ученике.

Израчунавањем т-теста желели смо да утврдимо да ли постоји статистички значајна разлика у ставовима наставника и ставовима ученика о квалитету излагања наставника у настави.

Истраживање је показало да постоји значајан утицај места у којем се школа налази, групе предмета коју наставник предаје, нивоа образовања наставника, година радног стажа наставника, разреда ученика, успеха ученика на крају предходне школске године, школске спреме мајке ученика, школске спреме очева ученика, услова у којима ученици живе, броја чланова у породици ученика на њихове ставове о вербалном понашању наставника.

2. *Други испитивачки задатак односио се на испитивање ставова наставника и ученика основних школа о присуству и значају невербалних знакова које наставници дају ученицима.*

Испитивањем ставова наставника утврдили смо да наставници: *досија рејко* и *никада* дају знаке очима (57.5%); *досија рејко* и *никада* дају знаке једним оком (85.4%); *чесио* дају знаке покретима главе (62.4%); *најчеиће*, *дост а чесио* и *чесио* дају знаке покретима руку (68.2%); *најчеиће*, *досија чесио* и *чесио* се крећу испред табле (77.2%); *најчеиће*, *досија чесио* и *чесио* крећу се по учионици (67.4%); *досија рејко* и *никада* стоје мирно (84.1%); *досија рејко* и *никада* испољавају знаке нервозе (100.0%); *досија чесио* и *чесио* седе за својим столом правилно (77.3%); *досија рејко* и *никада* не седе неправилно за својим столом (100.0%).

Испитивањем ставова ученика о значају невербалних знакова које наставници дају утврдили смо следеће: да давање знакова очима *мноџо йомаже*, *йомаже* и *осредње йомаже* (55.8%); да давање знакова једним оком *недовољно йомаже* и *сметиа* (69.6%); да давање знакова покретима главе *мноџо йомаже*, *йомаже* и *осредње йомаже* (56.9%), да давање знакова покретима руку *мноџо йомаже*, *йомаже* и *осредње йомаже* (75.9%); да кретање испред табле *мноџо йомаже*, *йомаже* и *осредње йомаже* (60.6%); да кретање по целој учионици *мноџо йомаже*, *йомаже* и *осредње йомаже* (63.5%); да наставниково стајање мирно *недовољно йомаже* и *сметиа* (51.1%); да испољавање знакова нервозе *сметиа* (75.5%); да правилно седење наставника за својим столом *мноџо йомаже*, *йомаже* и *осредње йомаже* (80.6%), да им неправилно седење наставника за својим столом *сметиа* (73.0%).

Израчунавањем т-теста желели смо да утврдимо да ли постоји статистички значајна разлика у ставовима наставника и ставовима ученика о присуству и значају невербалних знакова наставника у комуникацији главних фактора васпитно-образовног рада ученика и наставника.

Очекивано је, а и истраживање је показало да постоји значајан утицај места у којем се школа налази, групе предмета коју наставник предаје, година радног стажа наставника, нивоа образовања наставника, успеха на крају претходне школске године, пола ученика, школске спреме очева ученика, на ставове ученика и наставника о невербалном понашању наставника.

3. *Трећим задатком смо желели да утврдимо да ли су заступљене и које су врсте грешке у говору у и гласу ученика и наставника.*

Испитивањем ставова наставника о говорним грешкама установили смо да наставници: *никада* не муцају (100.00%), *никада* не тепају (100.00%); *досија рејко* и *никада* не говоре пребрзо (100.00%); *досија рејко* и *никада* не говоре преспоро (100.00%); *досија рејко* и *никада* не говоре кроз носну шупљину (100.00%); *досија рејко* и *никада* не говоре са прекидима (100.00%); *досија рејко* и *никада* не говоре уз поштапалице (100.00%); *досија рејко* и *никада* не говоре граматички неисправно (100.00%); *чесио* користе локализме (33.7%).

Испитивањем ставова ученика о говорним грешкама наставника утврдили смо да: *нема* наставника који муцају (86.7%); *нема* наставника који тепају (47.6%); *нема* наставника који пребрзо говоре (41.6%); *нема* наставника који преспоро говоре (50.6%); *нема* наставника који говоре кроз носну шупљину (67.8%); *нема* наставника који говоре са прекидима (48.5%); *нема* наставника који говоре уз поштапалице (46.8%); *нема* наставника који говоре граматички неисправно (64.4%); *нема* наставника који користе локализме (51.5%).

Испитивањем ставова ученика о говорним грешкама њихових другова из одељења дошли смо до следећих резултата: *нема* ученика који муцају (53.5%); *веома мали* број ученика тепа (46.5%); *осредњи* број и *веома мали* број ученика пребрзо говори (90.1%); *осредњи* и *веома мали* број ученика преспоро говори (87.1%); *веома мали* број ученика говори кроз носну шупљину (63.4%); *досија велики*, *осредњи* и *веома мали* број ученика говори са прекидима (100.00%); *досија велики*, *осредњи* и *веома мали* број ученика говори уз поштапалице (83.2%); *досија велики*, *осредњи* и *веома мали* број ученика говори граматички неисправно (100.00%); *досија велики*, *ос-*

редњи и *веома мали* број ученика користи локализме (100.00%).

Израчунавањем т-теста желели смо да утврдимо да ли постоји статистички значајна разлика у ставовима наставника и ученика о грешкама у говору и гласу наставника у интерперсоналној комуникацији главних фактора васпитно-образовног процеса - ученика и наставника.

Истраживање је показало да постоји значајан утицај година радног стажа наставника, нивоа образовања наставника, успеха на крају претходне школске године ученика, школске спреме мајке ученика, школске спреме очеве ученика, на ствове ученика и наставника о постојању грешака у говору и гласу ученика и наставника.

4. *Како ученици и наставници доживљавају улоџу школског педагога у унапређивању комуникације у школи је четиврћи задатак?*

Ученици и наставници су имали могућност да оцене активности школског педагога помоћу петостепене скале која садржи оцене од 1-5. Јако изражене активности школског педагога су оцењивали оценом 5 (пет), изражене оценом 4 (четири), осредње изражене оценом 3 (три), недовољно изражене оценом 2 (два) и слабо изражене активности оценом 1 (један).

Према оценама наставника школски педагози у највећем проценту прате педагошку климу из аспекта комуникације између наставника и ученика и та активност је доста изражена (69,3% наставника је тако оценило ову активност школских педагога).

Код школских педагога је осредње изражена активност праћења комуникације међу главним учесницима васпитно-образованог рада у школи - ученика и наставника (29,7% наставника је тако оценило ову ак-

тивност школског педагога). Нема школских педагога који не прате како се одвија комуникација између ученика и наставника.

Када је у питању вредновање комуникације између наставника и ученика од стране школског педагога, а на основу оцена наставника утврдили смо да се школски педагози нису довољно активни. Чак 57,4% наставника је оценило да школски педагози имају слабо изражену активност вредновања квалитета педагошке комуникације између ученика и наставника. Вредновање је осредње изражено (40,6% одговора наставника).

Веома је слабо изражена активност школског педагога у обавештавању наставника о квалитету њихове комуникације са ученицима. Чак 40,6% наставника ову делатност школског педагога негативно оцењује. А 59,4% наставника ову активност школског педагога оцењује израженом.

Нема школских педагога код којих је стручно вођење консултација у циљу унапређивања комуникације јако изражено, али нема ни оних код којих је то слабо изражено. Одговори наставника нам говоре да педагози воде стручне консултације, али да је то у највећем проценту (39,6%) недовољно изражена активност, док је у 30,7% случајева изражена.

Школски педагози недовољно пружају помоћ наставницима у придржавању принципа успешног вођења комуникације које савремена педагошка наука познаје (54,5%), а 19,8% њих има јако слабо изражене ове активности.

Наставници су ниском оценом оценили и залагање школског педагога у осмишљавању едукативних програма у циљу побољшања комуникације у школи (66,3%

наставника је ову активност оценило као недовољно изражену).

Школски педагози, сматра 67,3% наставника, недовољно прате како се одвија комуникација између наставника и родитеља, док 37,2% наставника сматра да је ова активност педагога осредње изражена. Из овога произилази да школски педагог у недовољној мери обавештава наставнике о квалитету њихове комуникације са родитељима, а то потврђују и одговори наставника који су у 35,6% случајева ову активност оценили као недовољно изражену.

Да школски педагози веома мало пажње поклањају комуникацији између наставника и родитеља потврђују и следећи резултати. Едукативне програме за наставнике у циљу унапређивања комуникације на овој релацији 80,12% школских педагога не осмишљава, а код малог броја школских педагога (28,7%) осредње је изражена ова активност.

Наставници у највећем броју (100%) школског педагога доживљавају као компетентног стручњака за унапређивање комуникације. Овај податак нам говори о томе да наставници очекују помоћ од школског педагога у решавању проблематике комуницирања у школи. То је и оправдано јер наставници током студија немају прилике да науче како се педагошки комуницира са ученицима или се ти садржаји углавном своде на елементарне педагошке појаве.

5. Пећи задатк у оквиру овог истраживања односио се на истраживање изражености педагошких односа између наставника и ученика.

На питање: *Мислиш ли да су односи између ученика и наставника у савременој школи поремећени у односу на ранију школу од укупног броја наставника (N=95, 94,1%)*

57,4% наставника је одговорило да односи јесу поремећени. Да односи нису поремећени сматра 36,6% наставника.

Наставници који су мишљења да су односи између ученика и наставника поремећени у савременој школи (њих 38,6%), навели су и узроке таквих односа.

Већина њих сматра да је поремећеност односа у школи последица поремећених вредности у друштву, економске кризе, као и недовољне сарадње породице и школе. Наставничка професија је изгубила углед, наставници су слабо мотивисани, долазе у школу конфликтни, оптерећени приватним проблемима. Наставници са дужим радним стажом су крајње незадовољни и разочарани односом родитеља према школи. Они имају боља искуства од раније. Сматрају да има родитеља који својим негативним ставом према школи стварају и код деце одбојност.

Наставници све чешће међу ученицима уочавају облике неадекватног и агресивног понашања, псовке, нетрпељивост, тучу, непоштовање наставника...

Такође, сматрају наставници, нема довољно здраве комуникације на свим релацијама. Влада неповерење унутар наставничког колектива, на релацији педагог - наставници, наставници - родитељи и ученици - наставници.

Испитивањем ставова ученика о изграђености педагошких односа између ученика и наставника у савременој школи, утврдили смо да су ставови ученика значајно условљени местом у којем се школа налази, разредом ученика, успехом на крају претходне школске године ученика, степеном стручне спреме мајки ученика, степеном стручне спреме очева ученика и бројем чланова у породици ученика.

На основу теоријског и емпиријског истраживања комуникације између ученика и наставника, дошли смо до следећих закључака:

Усмена излагања наставника (вербално понашање наставника) нису у довољној мери квалитетна. Битне одреднице квалитета усменог излагања наставника (гласност, јасноћа, брзина, паузе у говору и правилност) не иду у прилог квалитету комуникације између ученика и наставника.

Грешке у говору и гласу наставника и ученика (муцање, тепање, пребрз говор, преспор говор, поштапалице, локализми) постоје и знатно ометају ток васпитно-образовног процеса. Могућности школског педагога у унапређивању квалитета вербалног понашања наставника су мале.

Невербални знаци које наставници користе у процесу наставе битно утичу на квалитет комуникације између ученика и наставника. Невербално понашање наставника само је делимично под њиховом контролом, па су и могућности школског педагога у унапређивању овог вида комуникације ограничене.

Наши резултати показују да су наставници и ученици незадовољни залагањем школских педагога на унапређивању комуникације у школи а да постоји довољно простора за то. Школски педагози углавном прате комуникацију, али то није довољно за њено унапређивање.

Да би се у целости остварила улога школског педагога на овом пољу потребно је да он, поред праћења - анализира, дијагностикује, вреднује, обавештава наставнике, осмишљава едукативне програме за наставнике, ученике, родитеље..., реализује их, организује стручне консултације, упознаје наставнике са принципима ефикасне

педагошке комуникације... Све ово изискује добру припремљеност школских педагога и одговарајућа стручна знања која они немају прилике да стекну током студија. Један од начина да се будући школски педагози

оспособе за унапређивање комуникације у школи јесте да се педагошка комуникација, као посебан наставни предмет, изучава у оквиру студија за педагогију.

Литература

- Брајша, П. (1994): *Педагошка комуниколоџија*, Загреб, Школске новине.
- Јовановић, Б. (2004): "Педагошко комуницирање", *Комуникација и медији у савременој настави*, Јагодина, Зборник радова.
- Lemar, B. (1997): *Kommunikative kompetenz*, Berlin, Springer Verlag
- Лихачев, Б. Т. (2000): *Педагоџика*, Москва, Курс лекциј
- Поткоњак, Н., Трнавац, Н. (1998): *Инструменти за рад школског педагога*, Београд, Педагошко друштво Србије.
- Peters, R. S. (1970): *Teaching and personal relationships*, Melbourne: Melbourne University Press
- Ольшанская, Н. А. (2005): *Техника педагогического общения*, Вологograd, Издательство "Учитель".
- Реардон, К. К. (1998): *Интерперсонална комуникација*, Загреб, Алинса.
- Сузић, Н. (2003): "Ефикасна педагошка комуникација", *Настава и васпитање* 2-3, Београд, Педагошко друштво Србије.
- Сергејев, И. С. (2004): *Основы педагогической деятельности*, Минск.
- Трнавац, Н. (1993): *Педагог у школи*, Београд, Учитељски факултет.

Summary

In this work, the results of the theoretical and empiric research of the communication between pupils and teachers are presented, with the particular attention on the school pedagogue's role in the communication improvement.

Communication becomes pedagogical when it is, conditioned by the objectives, previously specially planned and programmed by the pedagogue.

The outcomes of educational work highly depend on the following:

- *The extent of teachers' and pupils' mastering the techniques of successful communication;*
- *If the messages that teachers send to pupils are pedagogically established and articulated;*
- *Do they both give the same meaning by the signs they use;*
- *How much it is done in the field of improving the communication between pupils and teachers.*

The research was realized in two city schools, two suburban schools and one country school. It presents the outset of improving this kind of communication.

Key words: *communication, interpersonal communication, pedagogical communication, out, outcomes of the educational work.*



Др Златко Павловић
Филозофски факултет, Пале

**Изворни
научни чланак**

Конструкција и мјерне карактеристике инвентара за мјерење циљних оријентација у учењу

Резиме: У раду је описан концепт циљних оријентација у учењу као један од покушаја да се објасне неки аспекти мотивације за школско учење. Затим је описана конструкција инвентара за мјерење циљних оријентација у учењу, као и њихове мјерне карактеристике. На крају је дао осврт на могућности практичне примјене ових инструмената.

Кључне ријечи: мотивација за школско учење, циљне оријентације у учењу, мјерење циљних оријентација у учењу.

Увод

Постоји општа сагласност да мотивација за учење има велики утицај на његове ефекте. Разумљиво је онда што су чинени знатни напори да се теоретски објасни мотивација за учење. Формулисан је већи број теорија мотивације уопште, на основу њих и бројне теорије мотивације за учење, а кад се ради о објашњењима мотивације за школско учење онда се, обично, говори о теоријама академске мотивације. Педагошки су управо ове последње најзанимљивије. Покушаји објашњавања академске мотивације представљају примјену општијих теорија мотивације за учење на школу и школске услове. Један од покушаја да се објасне неки аспекти академске мотивације представља разрада концепта циљних оријентација у учењу. Ради се о својеврсном обједињавању неких

поставки и идеја из разних теорија мотивације са циљем да се објасне поједини мотивациони аспекти понашања ученика. Централно питање у овом концепту је: "какве циљеве ученици учењем настоје остварити".

Једно од још увијек раширених вјеровања везаних за школу и наставу јесте вјеровање да дјеца, долазећи у школу, доносе приближно исте циљеве у погледу учења. Вјерује се да дјеца желе да уче баш оно што им се у школи предаје и баш на такав начин какав им се тамо нуди. Међутим, све то уопште не мора бити тако. Дјеца често желе да уче друге ствари, а не оно што им се у школи нуди. Ако се њихови циљеви и поклопе са циљевима који су одређени у школи, дјеца ће често хтјети да те циљеве остваре на неки другачији начин од оног који им је понуђен. И онда када се прихвата да ученици

имају различите циљеве у погледу тога шта и како учити, углавном се вјерује да је код свих присутан исти циљ у погледу постигнућа у учењу - остварити што бољи успјех. Ни овдје ствари нису тако једноставне. Чак и када желе да постигну што бољи успјех у учењу, ученици се могу доста разликовати у схватању успјеха. Иако им је циљ успјех у учењу, због различитог схватања о томе шта је успјех, циљеви заправо нису исти. Ова и слична питања разматрају се у склопу проблематике циљних оријентација у учењу.

Да би се могле проучавати везе циљних оријентација у учењу са другим релевантним варијаблама и тако употпуњавати слика о мотивацији за школско учење, потребно је имати на располагању адекватне мјерне инструменте за мјерење циљних оријентација.

Теоријски оквир

Када се проучава учење које је везано за школу и наставу, по правилу се мјере неки полазни показатељи као што су способности и претходна знања, а онда се, након завршене обуке, секвенце наставе или неког програма подучавања, мјере неки завршни показатељи, прије свега знање, па се на основу тога закључује о учењу. Ако се послужимо метафором па учење упоредимо са путовањем, у поменутом приступу учењу ми заправо посматрамо *пућаника* на полазној и завршној тачки пута. То нам омогућује да сазнамо одакле је пошао и гдје је стигао, али ћемо мало знати о току путовања. Слично је и са учењем. Ако знамо шта је ученик унио у ситуацију учења (одакле полази) и какве је коначне резултате постигао мјерене количином и квалитетим усвојених знања (гдје је стигао), нећемо много сазнати о томе како је текло учење, како се ученик осјећао

у цијелој тој ситуацији, чему је тежио, колико је задовољан и тако даље. Имајући у виду ову метафору, можемо рећи да се до истог циља може стићи на много различитих начина, односно да до истог циља воде различити путеви и да путници који су путовали различитим путевима могу имати веома различита искуства са путовања, иако стижу на исти циљ. Примијењено на учење, ово би значило да различити ученици могу имати врло различите оријентације у учењу иако на крају могу постићи сличне резултате мјерене класичним показатељима школског успјеха. Укупно искуство учења ће за такве ученике бити у знатној мјери различито. Ако се такве разлике занемарују, ако измичу научном посматрању, онда ће слика коју имамо о учењу, бити упрошћена и непотпуна. Пол Пинтрич каже да "ученици који су усвојили различите циљеве могу пратити различите путеве или трајекторије током времена тако да тим путевима стижу на исто мјесто посматрајући актуелно постигнуће или перформансе, али при том имају врло различито искуство постижући те опште исходе" (Pintrich, 2000: 545).

Да би слика о учењу била потпунија, да бисмо у њу могли укључити бар неке елементе комплексних искустава која ученици имају у ситуацији учења, неопходно је узети у обзир оријентације ученика ка одређеним циљевима при учењу. Од тих оријентација зависи чему ће они при учењу тежити, којим ће путем ићи при том путовању које називамо учењем. Те оријентације се могу означити као циљне оријентације у учењу.

У дефинисању циљних оријентација у учењу постоји доста велика сагласност, а различити аутори се разликују у аспектима на које стављају нагласак. Циљне оријентације се односе на "обраћање пажње на резултате у различитим обрасцима когни-

тивних, афективних и бихевиоралних одговора на задатке постигнућа" (Dweck and Leggett, 1988). На основу анализе одређења циљних оријентација код већег броја аутора, Шин и Александер наводе: "Циљне оријентације се односе на сложај понашајних интенција које детерминишу појединчев приступ настојањима у активностима учења" (Shin and Aleksander, 2000). Вајлд, Крап, Шрејер и Левалтер кажу да се циљне оријентације обично дефинишу као "релативно стабилне перцепције и вјеровања појединца о сврхама учења" (Wild, Krapp, Schreyer and Lewalter, 1989).

Као заједнички елемент у оваквим одређењима обично се јављају следећи елементи:

-Циљне оријентације изражене су преференцијама ка одређеним мотивационим усмјерењима;

-Та мотивациона усмјерења односе се на постигнуће везано за учење.

Изражена је општа сагласност о постојању двије основне циљне оријентације. Разликују се у односу појединца према властитим компетенцијама. За једну циљну оријентацију је карактеристично настојање појединца да развије своје компетенције, а за другу да демонстрира посједовање компетенција. У првој је учење у функцији овладавања садржајима, а у другој је у функцији доказивања пред другима. У првом случају се говори о учењу као циљу (*learning goal*) (Dweck, 1989). За означавање ових оријентација Ејмс је користио термине "циљна оријентација овладавања" (*mastery goal orientation*) и "циљна оријентација изведбе" (*performance goal orientation*) (Ames, 1984). Николс је користио термине "оријентација на задатак" (*task orientation*) и "оријентација на его" (*ego orientation*) (Nicholls, 1984). Сузић ове двије оријен-

тације означава "перформативна циљна оријентација" (перформативни циљеви) и зрење као циљна оријентација (Сузић, 2002а). Вајлд, Крап, Шрејер и Левалтер за означавање основних циљних оријентација користе називе "интринзичка" и "екстринзичка" циљна оријентација (Wild, Krapp, Schreyer, Lewalter, 1989).

Ми смо се определијели за термине *performance goal orientation* и *mastery goal orientation* који се најчешће срећу. Покушавајући да дођемо до што адекватнијих превода ових термина, користимо термине "изведбена циљна оријентација" и "овладавајућа циљна оријентација".

Карол Двек каже да је за учење као циљ карактеристично да појединац настоји повећати своје компетенције разумјевања или савладавања нечег новог, а да код изведбе као циља појединац тежи прибавити пожељне, а избјећи непожељне судове о својој способности (Dweck, 1989). Дина Ван Дијк и Клугер кажу да су циљеви учења, тј. циљеви овладавања или циљеви усмјерени на задатак, фокусирани на развој компетенција и овладавање задатком, док је код изведбених циљева или циљева усмјерених на его фокус на демонстрирању компетенција у односу на друге (Van Dijk and Kluger, 2001). Вајлд, Крап, Шрејер и Левалтер истичу да се о интринзичкој циљној оријентацији ради када је индивидуа укључена у активност учења зато што је заинтересована за садржај и (или) жели да развије компетенције на неком пољу свог интересовања. Екстринзичка оријентација описује тенденцију појединца да тежи добрим оцјенама, социјалном одобравању родитеља или наставника и постигнућу у дугорочним професионалним циљевима (Wild, Krapp, Schreyer, Lewalter, 1989). Пинтрич наводи да су ученици са овладавајућом оријентацијом усмјерени на

овладавање садржајем задатка, док су они са изведбеном оријентацијом, у односу на своје способности, склони поређењу са другима и усмјерени на постизање ситуација у којима ће бити бољи од других или избјегавање ситуација у којима сматрају да ће изгледати некомпетентни или мање способни од других (Pintrich, 2000). Сузић је овладавајуће циљеве повезао са компетенцијом, а изведбене са компетенцијом (Сузић, 2002б).

Ученик са изведбеном циљном оријентацијом ће учити да добије добре оцјене, похвале и признања, да се покаже способнијим и успјешнијим од других, укратко да обезбједи афирмацију у својој средини. Таквом ученику су врло важне оцјене других. Ученик са овладавајућом циљном оријентацијом ће учити оно што га занима зато што га то занима. Он учи "за свој грош", не обраћајући нарочиту пажњу на то како околина вреднује његово учење. Њему су мало важне оцјене других о његовом учењу. Изведбена и овладавајућа циљна оријентација нису два пола једне димензије. Вјероватно их је исправније посматрати као двије посебне димензије. Пинтрич истиче да се најчешће показује да су ове двије оријентације ортогоналне или слабо повезане (Pintrich, 2000).

У класичним одређењима изведбене циљне оријентације помињу се двије компоненте - прибављање пожељних судова околина о компетенцијама појединца и избјегавање неповољних и непожељних судова. Даља разрада концепта циљних оријентација била је усмјерена на разликовање двије уже оријентације унутар изведбене оријентације што је учињено на основу поменутих компоненти. Тако се говори о изведбено-избјегавајућој циљној оријентацији (*avoidance performance goal orientation*) и о изведбено-потврђујућој циљној оријентацији (*approach performance orientation*). Ову разлику Пинтрич објашњава

на следећи начин: "Ученици који су фокусирани на изведбено-потврђујуће циљеве оријентисани су да буду бољи од других и да демонстрирају своје могућности и компетенције или, другачије речено, теже да извршењем задатка превазиђу друге. Насупрот томе, код изведбено-избјегавајућих циљева, ученици покушавају избјећи да изгледају глупи или некомпетентни што их усмјерава на избјегавање задатка" (*Ибигем*: 544).

Док је подјела изведбене циљне оријентације на уже оријентације правило, овладавајућа циљна оријентација се рјеђе дијели на неке уже оријентације. Такав покушај направили су Нг и Береитер (Ng and Bereiter, 1995). Они говоре о три циљне оријентације у учењу које су хијерархијски организоване, односно о нивоима циљне оријентације. Први ниво циљне оријентације називају оријентација на комплетирање задатка. Изражена је у тежњи да се добро обави задатак пред којим се појединац налази, без обзира да ли је он током тог извршења нешто стварно научио или не. Добрим дијелом се подудара са изведбеном циљном оријентацијом. Другу групу циљева (циљеви овладавања) аутори дијеле на двије циљне оријентације: оријентација на инструкционе циљеве (*instructional goals*) и оријентација на циљеве изградње знања (*knowledge building goals*).

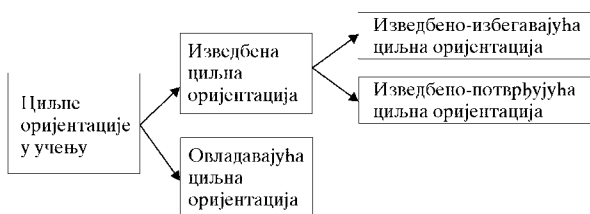
Оријентација на инструкционе циљеве испољава се у тежњи да се усвоји оно што је манифестно поучавано, односно да се научи оно што је програмом зацртано. Учење се третира као процес попуњавања празнина у знању. Када су те празнине елиминисане, учење је завршено.

Трећи ниво циљне оријентације називали су оријентација на циљеве изградње знања. Субјекти који уче могу имати циљеве

учења који се не подударају са циљевима који су постављени програмом обучавања. Њихови циљеви учења могу бити супротстављени циљевима програма, али могу бити и шири од циљева који су дати у програму.

Задржавајући се само на подјели изведбене циљне оријентације на двије уже оријентације, добијамо модел циљних оријентација у учењу представљен шемом која слиједи.

Цријеж бр. 1: Модел циљних оријентација у учењу.



Конструкција инструмената и њихове мјерне карактеристике

У складу са наведеним моделом циљних оријентација у учењу, конструисали смо три инвентара, са намјером да сваки мјери по једну од циљних оријентација из описаног модела циљних оријентација у учењу.¹

Код инвентара за мјерење изведбено-избегавајуће циљне оријентације ставке су одабране тако да покривају три облика избегавајућег понашања и то:

- избегавање тражења помоћи при учењу;
- избегавање ризика који може донјети новина у учењу;

- самохендикепирање (према Turner et al., 2002).

Инвентар за мјерење изведбено-потврђујуће циљне оријентације у учењу састоји се од ставки које покривају следеће реакције:

- демонстрирање компетенција;
- премашивање постигнућа која су остварили други;
- прибављање признања и позитивних реакција од стране других.

Ставке у инвентару за мјерење овладавајуће циљне оријентације у учењу покривају следеће области:

- схватање садржаја који се учи;
- унапрјеђење знања;
- премашивање захтјева школе;
- истрајност у учењу;
- стваралачки приступ учењу.

Ставке које су сачињавале инвентаре наведене су у прилогу.

Мјерне карактеристике инвентара утврђене су маја 2004. године на узорку од 639 ученика седмог, осмог и деветог разреда основне школе са подручја Сарајевско-Романијске регије, Старе и Источне Херцеговине. Узорак је сачињавало по осам одјељења седмог, осмог и деветог разреда основних школа, дакле 24 одјељења са 639 ученика. У узорак је ушло по 6 одјељења (по два одјељења сваког разреда) из следећих школа: ОШ "Пале" на Палама, ОШ "Соколац" на Сокоцу, ОШ "Веселин Маслеша" у Фочи и ОШ "Свети Василије Острошки" у Требињу.

Дискриминативност

Дискриминативност појединачних ставки провјерена је израчунавањем ајтем -

1) Инвентари за мјерење циљних оријентација у учењу конструисани су за потребе истраживања вршеног у склопу израде докторске дисертације *Циљне оријентације у учењу*, одбрањене на Филозофском факултету у Бањој Луци.

тотал корелација. Након одбацивања ставки које су имале најниже корелације са укупним резултатима на појединим инвентарима, избор осталих ставки вршен је по принципу поузданости и дистрибуције скорова са цијелог инвентара. Добијене су дистрибуције која не одступају значајно од нормалне и које говоре о задовољавајућој дискриминативности инвентара у цјелини. Код инвентара за мјерење овладавајуће циљне оријентације дистрибуција скорова показала је негативну асиметрију која је била на граници значајног одступања од нормалне дистрибуције.

Резултати тестирања дискриминативности приказани су у Табели 1.

Табела 1: Ариџметичке средине, стандардне девијације скорова добијених на инвентарима као и резултати тестирања одступања дистрибуција скорова са инвентара од нормалне дистрибуције.

Инвентар за мјерење...	M	s	Смирнов-Колмогоров тест D_{max}	$D_{0,05}$
...изведбено-избјегавајуће циљне оријентације	30,25	10,53	0.045	0.055
...изведбено-потврђујуће циљне оријентације	54,07	15,73	0.032	0.055
...овладавајуће циљне оријентације	62,29	13,32	0.055	0.055

Поузданост

Поузданост инвентара провјерена је методом анализе ставки. "Кронбах-алфа" коефицијенти поузданости приказани су у Табели 2.

Табела 2: Коефицијенти поузданости инвентара за мјерење циљних оријентација у учењу.

Инвентар за мјерење...	"Кронбах-алфа" коеф. поузданости
...изведбено-избјегавајуће цо	0,73
...изведбено-потврђујуће цо	0,84
...овладавајуће цо	0,85

Ваљаност

Ваљаност инвентара за мјерење циљних оријентација провјерена је факторском анализом. Говорећи о конструктивној ваљаности мјерних инструмената, Фајгел каже да "тест коме је доказана хомогеност - једнодимензионалност мора да мери неки одређени конструкт" (Фајгел, 2003: 289). То значи да ће у прилог ове врсте ваљаности мјерног инструмента говорити податак да његове ставке конституишу један фактор (или да је један фактор доминантан уз неке мање битне факторе). Логичко-садржинска анализа ставки треба да покаже да та "једна ствар" коју инструмент мјери јесте конструкт за чије мјерење је инструмент конструисан.

Треба имати на уму и то да не важи обрнут однос, тј. да тест који није хомоген још увијек може бити конструктивно валидан (*Ибигел*). Као примјер обично се наводе тестови знања. Природа конструкта је та која одређује да ли се за његово мјерење могу конструисати високо хомогени инструменти.

Код провјере конструктивне ваљаности инвентара за мјерење циљних оријентација пошли смо од претпоставке да факторска анализа свих ставки из сва три инвентара треба да покаже такву факторску структуру у којој доминирају три фактора при чему ставке из једног инвентара консти-

туишу један, ставке из другог инвентара други, а ставке из трећег инвентара трећи фактор. Уколико се покаже да је претпоставка највећим дијелом тачна, то ће говорити у прилог томе да та три инвентара мјере три различите ствари, односно три различите циљне оријентације у учењу. У табелама које слиједе дати су резултати факторске анализе.

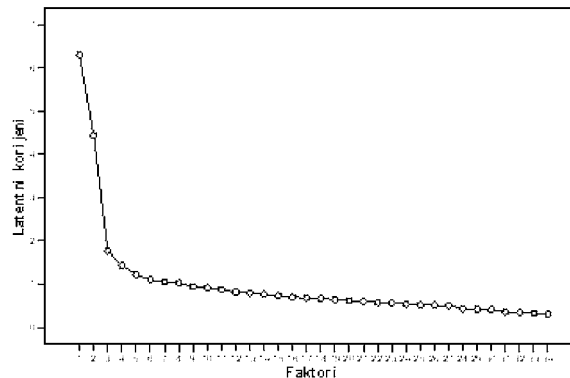
Погодност матрице интеркорелација за факторизацију тестирана је Бартлетовим тестом сферичности и Кајзер-Мајер-Олкиновим тестом. На Бартлетовом тесту сферичности добијена је вриједност $\chi^2=5522,98$; $df=561$; $p=0,000$. Кајзер-Мајер-Олкинов тест дао је вриједност $k=0,88$. Резултати тестова показују да је полазна корелациона матрица подесна за факторизацију, односно да анализа главних компоненти на добијеним подацима има смисла. Полазећи од матрице интеркорелација манифестних варијабли, методом главних компоненти издвојено је осам примарних фактора који објашњавају 54% укупне варијансе, при чему прва три фактора објашњавају 36,82% варијансе. Латентни коријени појединих фактора и проценат варијансе коју објашњавају приказани су у Табели 3.

Табела 3: Латентни коријени фактора и проценат објашњене варијансе.

фактори	латентни коријени	% објашњене варијансе	% објашњене варијансе (кумулативно)
1	6,303	18,538	18,538
2	4,439	13,056	31,594
3	1,776	5,224	36,818
4	1,432	4,212	41,030
5	1,223	3,598	44,629
6	1,108	3,258	47,886
7	1,053	3,096	50,983
8	1,026	3,019	54,001

Графикон 1: Графички приказ латентних коренова екстрахованих фактора.

Матрица фактора главних компоненти трансформисана је ортогоналном "Вари-



макс" ротацијом. Као мјерило значајности факторских засићења кориштен је критериј да су значајна она засићења која су већа од 0,30. У Табели 4 дата је матрица факторских засићења (метода главних компоненти са "Варимакс" ротацијом).

Табела 4: Матрица факторских засићења (метода главних компоненти са "Варимакс" ротацијом)

Ставке у инвентарима	Фактори							
	1	2	3	4	5	6	7	8
ПСО 1	-.128	-.031	.512	-.251	.248	.062	.266	.113
ПСО 2	.078	-.053	.561	-.169	-.072	.050	.193	-.039
ПСО 3	.011	-.186	.544	-.033	-.330	-.079	.086	.012
ПСО 4	.097	-.183	.674	-.043	-.028	-.079	-.133	-.266
ПСО 5	-.004	-.054	.541	.020	-.114	.253	.176	.034
ПСО 6	-.024	-.370	.411	.042	-.279	-.005	.177	.236
ПСО 7	.080	-.224	.652	.035	-.041	-.067	-.070	.074
ПСО 8	.170	-.049	.301	.032	-.429	-.107	.298	.005
ПСО 9	.051	-.103	.262	-.030	-.140	-.188	.596	-.209
ПСО 10	-.017	.129	.132	.088	-.220	.170	.648	.158
ИРСО 1	.391	.055	.005	.042	-.035	.737	.006	-.039
ИРСО 2	.386	.036	.077	.063	.045	.664	.064	.308
ИРСО 3	.318	.151	.016	.114	.039	.132	.044	.666
ИРСО 4	.319	-.029	.019	-.104	.173	.072	.443	.305
ИРСО 5	.590	.178	.015	-.095	.060	.287	.044	-.037
ИРСО 6	.665	-.029	.120	.132	-.066	.087	-.042	-.190

Ставке у инвен- тарима	Фактори							
	1	2	3	4	5	6	7	8
IPCO 7	.580	-.094	.092	-.033	.140	.118	.122	.190
IPCO 8	.711	.074	.100	-.076	-.026	.043	.064	.102
IPCO 9	.649	.215	-.041	.082	-.097	.033	-.041	.131
IPCO 10	.516	.170	-.154	.079	.074	-.100	.020	.367
IPCO 11	.530	-.133	-.095	-.016	.267	.089	.401	-.061
IPCO 12	.790	.146	.028	.008	-.041	.102	-.012	.087
OSO 1	.131	.693	-.011	-.059	-.020	.028	-.155	.278
OSO 2	.116	.788	-.127	-.004	-.025	-.051	-.011	.167
OSO 3	.029	.742	-.208	.101	.086	.051	.039	.030
OSO 4	.113	.664	-.131	.182	.183	-.076	.074	.003
OSO 5	.063	.562	-.309	.243	.186	.089	.042	-.053
OSO 6	.175	.543	-.132	.298	.294	.190	.044	-.175
OSO 7	.031	.526	-.075	.350	.341	.289	-.081	-.154
OSO 8	.022	.355	-.097	.491	.308	.279	-.062	-.084
OSO 9	.012	.261	-.208	.654	.040	.072	.096	.025
OSO 10	.024	.044	.029	.750	.113	-.091	-.047	.120
OSO 11	.033	.159	-.126	.210	.596	-.105	.003	.194
OSO 12	.122	.331	-.076	.151	.585	.016	-.097	-.046

Напомене: Значајна факторска засићења су болдирана и подвучена.

IPCO - ставке у инвентару за мјерење изведбено-избјегавајуће циљне оријентације у учењу;

IPCO - ставке у инвентару за мјерење изведбено-потврђујуће циљне оријентације у учењу;

OSO - ставке у инвентару за мјерење овладавајуће циљне оријентације у учењу.

Ставке су наведене у прилогу.

Из матрице факторских засићења видљиво је да први фактор конституишу ставке из инвентара за мјерење изведбено-потврђујуће циљне оријентације у учењу. Осим првог фактора, факторе 6 и 8 такође конституишу неке ставке из истог инвентара при чему ова два фактора објашњавају по нешто више од 3% варијансе.

Други фактор конституишу ставке из инвентара за мјерење овладавајуће циљне оријентације. Овим фактором је негативно засићена и једна ставка из инвентара за

мјерење изведбено-избјегавајуће циљне оријентације ("Учење врло лако остављам за касније"). Неке ставке из овог инвентара конституишу и факторе 4 и 5. који објашњавају 4,21%, односно 3,60% варијансе. Фактором 5 негативно су засићене и двије ставке из инвентара за мјерење изведбено-избјегавајуће циљне оријентације ("Нервира ме када морам научити много нових ствари" и "Учим само толико колико морам").

Трећи фактор конституишу ставке из инвентара за мјерење изведбено-избјегавајуће циљне оријентације. Негативно и веома слабо засићење овим фактором показала је и ставка: "Упоран сам у учењу и онда када је то што учим тешко" из инвентара за мјерење овладавајуће циљне оријентације. Седмим фактором засићене су девета и десета ставка из инвентара за мјерење изведбено-избјегавајуће циљне оријентације. Истим фактором су у мањој мјери засићене и ставке 4 и 11 из инвентара за мјерење изведбено-потврђујуће циљне оријентације.

Према томе, видљиво је да се први фактор, и у мањој мјери шести и осми, односе на изведбено-потврђујућу циљну оријентацију у учењу. Такође, други фактор, те мање четврти и пети, односе се на овладавајућу циљну оријентацију. Трећи фактор, и углавном седми, односе се на изведбено-избјегавајућу циљну оријентацију. На основу овакве факторске структуре може се рећи да је полазна претпоставка највећим дијелом потврђена, односно да су екстрахована три главна фактора које конституишу ставке из три инвентара за мјерење различитих циљних оријентација у учењу. Преосталих пет мање значајних фактора такође су "распоређени" по различитим инвентарима тј. сваки од њих конституишу ставке из истог инвентара (изузетак је једино седми фактор којег конституишу ставке из два инвентара -

оба се односе на изведбено циљну оријентацију).

На основу оваквих резултата може се сматрати да инвентари за мјерење циљних оријентација у учењу имају задовољавајућу конструктивну валианост.

Могућности примјене инструмената

Описани инвентари могу наћи примјену у истраживањима која се баве мотивацијом за школско учење. Провјеравања и употпуњавања сазнања о везама циљних оријентација у учењу са појединим аспектима школског постигнућа увијек су добродошла.

То се може рећи и за истраживање веза циљних оријентација са различитим другим варијаблама.

Примјену могу наћи и у акционим истраживањима усмјереним на унапрјеђење рада у конкретној школској средини ако таква истраживања обухватају и неке аспекте мотивације за учење. Осим тога, могу послужити и у дијагностичке сврхе при васпитном раду са појединачним ученицима. Примјеном описаних инвентара може се за конкретног ученика израдити својеврстан мотивациони профил што може бити од помоћи при дијагностиковању узрока есенцијалних проблема у учењу.

Литература

- Ames, C. (1984): "Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures", *Journal of Educational Psychology*, 76, 478-487.
- Буквић, А. (1996): *Начела израде психолошких тестова*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Dweck, C. S., Leggett, E.L. (1988): "A social-cognitive approach to motivation and personality", *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Dweck, C. S. (1989): "Мотивацијски процеси као детерминанте учења", у: Н. Шољан, М. Ковачевић (Ред.) *Психологијска знаност и едукација*, Загреб: Школске новине.
- Фајгел, С. (2003): *Психометрија*, Београд, Центар за примењену психологију.
- Nicholls, J. (1984): "Conceptions of ability and achievement motivation", in: R. Ames and C. Ames (Eds.) *Research on motivation in education: Student motivation* (Vol 1, 39-73), New York, Academic Press.
- Ng, E., Bereiter C. (1995): "Three Levels of Goal Orientation in Learning", in: A. Ram, D.B. Leake (Eds.) *Goal-Driven Learning*, Cambridge - Massachusetts - London, Bradford Book, The MIT-Press.
- Павловић, З. (2003): "Ученичке циљне оријентације у учењу", *Радови Филозофског факултета* Пале, 5/2003, 177-190.
- Павловић, З. (2006): *Циљне оријентације у учењу* (необјављена докторска дисертација), Бања Лука, Филозофски факултет.
- Pintrich, P. R. (2000): "Multiple Goals, Multiple Pathways: The Role of Goal Orientation in Learning and Achievement", *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 544-555.

- Сузић, Н. (2002а): "Циљеви и емоције студената и ученика", у: Н. Сузић, *Емоције и циљеви ученика и студената*, Бања Лука, ТТ-центар.
- Сузић, Н. (2002б): "Компетенције за XXI вијек", у: Н. Сузић, *Емоције и циљеви ученика и студената*, Бања Лука, ТТ-центар.
- Shin, S. S., Aleksander, J.M. (2000): "Interacting Effect of Goal Setting and Self- or Other- Referenced Feedback on Children's Development of Self-Efficacy and Cognitive Skill Within the Taiwanese Classroom", *Journal of Educational Psychology*, 92 (3): 536-543.
- Turner, J. C., Meyer, D. K., Anderman, E. M., Midgley, C., Gheen, M., Kang, Y., Patrick, H. (2002): "The Classroom Environment and Students Reports of Avoidance Strategies in Mathematics: A Multimethod Study", *Journal of Educational Psychology*, 94 (1): 88-106.
- Van Dijk, D., Kluger, A. N. (2001): "Goal Orientation Versus Self-Regulation: Different Levels Of Different Constructs?", A paper presented at the 16th annual convention of the Society for Industrial and Organizational Psychology, San Diego, CA.
- Wild, K.P., Krapp, A., Schreyer, I., Lewalter, D. (1989): "The Development of Interest and Motivational Orientations: Gender Differences in Vocational Education", in: L. Hoffmann, A. Krapp, K.A. Renninger, J. Baumert (Eds.): *Interest and Learning*, Kiel: IPN. 441-454.

Summary

This paper is about the concept of target characteristics in learning as one of the attempts to explain some aspects of motivation for school learning. Construction of inventory for measuring target orientation in learning is described as well as other measuring characteristics. In the end, there is a review of possibilities of practical application of these instruments.

Key words: *motivation for school learning, target orientation in learning, measuring target orientation in learning.*

ПРИЛОГ

Упутство за сваки инвентар гласи:

У табели која слиједи наведени су неки облици понашања при учењу. Стављањем знака "X" у одговарајуће поље означи колико често су ти облици понашања код тебе присутни!

Уз сваку ставку иде седмостепена скала са понуђеним одговорима: *никад, врло ријетко, ријетко, неодлучан сам, често, врло често и увијек*. Код свих ставки начин бодовања је 1 бод за одговор *никад* до 7 бодова за одговор *увијек*.

Инвентар за мјерење изведбено-избјегавајуће циљне оријентације у учењу:

	никад	врло ријетко	ријетко	неодлучан сам	често	врло често	увијек
1. Избјегавам постављати питања на настави иако не разумијем то што наставник предаје.							
2. Радије рјешавам задатке какве сам већ рјешавао него неке нове.							
3. Нервира ме када морам научити много нових ствари.							
4. Мало се трудим у учењу зато што мислим да не бих добро учио ни кад бих се више трудио.							
5. Када нешто не научим, наводим бројне разлоге зашто то нисам научио.							
6. Учење врло лако остављам за касније.							
7. Узрок мог неуспјеха у учењу је што ми учење не иде од руке.							
8. Учим само толико колико морам.							
9. Важније ми је да избјегнем лошу оцјену него да научим лекцију.							
10. Покушавам избјећи ситуације у којима могу испасти незналица.							

Инвентар за мјерење изведбено-пошврђујуће циљне оријентације у учењу:

	никад	врло ријетко	ријетко	неодлучан сам	често	врло често	увијек
1. Када учим, важно ми је да покажем да могу учити боље од других.							
2. Драго ми је кад могу показати да нешто знам боље од других.							
3. Волим кад ме наставник похвали.							
4. Кад учим за неки тест, размишљам коју оцјену ћу добити.							
5. Када учим, циљ ми је да другима покажем колико сам научио.							
6. Учим да би ме други уважавали.							
7. Драго ми је када једино ја знам одговоре на наставникова питања.							
8. Волим да сви знају када добијем добру оцјену.							
9. Учим да покажем своје способности.							
10. Кад нешто добро научим, волим то показати.							
11. Интересује ме да ли су оцјене које добијем боље или лошије од оцјена које добију други ученици.							
12. Волим да други у одјељењу виде колико знам.							

Инвентар за мјерење овладавајуће циљне оријентације у учењу:

	никад	врло ријетко	ријетко	неодлучан сам	често	врло често	увијек
1. Учим да бих савладао све што ми наставници предају.							
2. Учим да бих могао знати како се рјешавају различити задаци.							
3. Циљ ми је да разумијем све што учим, макар ми за то требало много времена.							
4. Радо учим ако тако могу доста сазнати.							
5. Упоран сам у учењу и онда када је то што учим тешко.							
6. Учим да бих знао више него што је потребно за добру оцјену.							
7. Циљ мог учења је да научим и друге ствари осим оних које наставници траже.							
8. Учим да сазнам и нешто што ме наставници сигурно неће питати.							
9. Нова знања стечена у школи повезујем са стварима које ме занимају.							
10. Када учим покушавам наћи нешто занимљиво и у досадним дијеловима градива.							
11. Чitam и књиге које ми нису потребне за школу.							
12. Свиђа ми се кад ме учење натјера да доста размишљам.							



Др Милица Радовић-Теших
Учитељски факултет, Београд

**Изворни
научни чланак**

Мали појмовник грамађичких и лингвистичких термина

(наставак из бр. 2006/1, стр. 12-28)

Резиме: Циљ овога рада је да студентима (и ученицима) понуди систематизован и алфабетски уређен појмовник грамађичких и лингвистичких термина који се срећу у оквиру наставног садржаја предвиђеног за предмет Српски језик на Учитељском факултету. Појмовник ће бити посебно добродошао студентима чија места студирања не располажу великим библиотекама, нити библиотекама снабдевеним речницима, енциклопедијама, лексиконима. Овај вид презентације грамађичких и лингвистичких садржаја помоћи ће корисницима да стручне садржаје усвајају из другог угла и на један експлицитнији начин, путем сажетог датих дефиниција, по потреби појкрећених конкретним примерима.

Кључне речи: појмовник, грамађички термини, лингвистички термини, дефиниције, појмови.

I. Речник појмова и термина

Ј (ј) - једанаесто слово српске ћирилице одн. четрнаесто слово српске латинице. Као глас ј је палатални сонант, прилично нестабилне артикулације, посебно између два самогласника предњег реда. Правописна норма регулише у којим случајевима треба писати ј а у којима не треба.

јаки положај полугласника - положај полугласника (тј. јера) у старом језику могао је да буде *јаки* и *слаби*: јаки полугласник је онај који се налази испред полугласника у слабом положају, нпр. кад је на крају речи: отъць.

Јакобсон, Роман - (1896-1983) велики амерички лингвиста руског порекла, оснивач Прашког лингвистичког круга који се бавио општом лингвистиком, али и поетиком. За његово име се везује и теорија *дисјинктивних обележја* у којој се обележја дефинишу са акустичког аспекта.

јат - стари прасловенски глас који се у ћирилици обележава Х, а у латиници **е**. Тај глас је имао различиту артикулацију у словенским језицима. У српским (и хрватским) дијалектима он се различито изменио. У српским екавским говорима глас *јаџ* је дао рефлекс *е* - кратко (*јесма*, *смеса*) или дуго

(*gei̯e*, *млеко*, *сне̯*), у ијскавским говорима рефлекс је према кратком *e*: је (*ījesma*, *смјеса*), а према дугом: *ије* (*gi̯ei̯e*, *млијеко*, *сније̯*). У икавским говорима штокавског наречја, које није књижевно, "јат" је дало рефлекс *и* (*īisma*, *gi̯i̯e*, *млико*).

јачина тона - важна компонента при артикулацији гласа која зависи од снаге тела које покреће треперење гласних жица. Уколико је подстицај за артикулацију гласа већи, утолико је и јачина гласа већа.

јд. (ређе **јед.**) - скраћеница за *једину*.

једначење сугласника по звучности - гласовна појава прилагођавања сугласника другим сугласницима у елементу аритикулације *звучности* / *беззвучности*; када се нађу у промени или творби речи један до другог два права сугласника неједнаке звучности, први се једначи према другоме: *кобац* - *коџца*, *наручиџи* - *наруџба*, *џоџ* - *џобџије*, *сваџи* - *сваџба*. Резултат те промене су различите фонолошке алтернације звучних и беззвучних сугласника: *б / ђ, ђ / б, џ / к, к / џ, г / џ, џ / г, џ / џ, ж / ш, ш / ж, з / с, с / з, џ / ч, ч / џ*. Изузеци су, по правопису: кад се *г* нађе испред *с* и *ш* остаје непромењено: *џредседник*, *џудски*, *огниџамџаџи*, *џогниџиџаџи*; *џ* се не мења испред суфикса *-џво*: *воџџво*, *лоџски*; одступа се и у сложеницама: *џогџекџи*, *џосџџиџломски*, *џредџџурски* или код страних речи: *Ваџинџџион*, *Хонџконџ*, *Мусорџски* итд.

једначење сугласника по месту артикулације (творбе) - гласовна промена која настаје када се у облицима или творби речи струјни сугласници *с* и *з* нађу пред предњонепчаним сугласницима *ћ, ђ, ч, џ, љ, њ, ш* и *ж* прелазе у предњонепчане сугласнике *ш* и *ж* услед уједначавања у начину артикулације: *измислићи* - *измишљен*, *пазићи* -

ѡажња, казниѡи - кажњив, чекаиѡи -
иичекаиѡи, ѡиѡаѡи - ражѡиѡаѡи итд.

Изузетно се *с* и *з* неће мењати испред *љ* и *њ* у сложеницама и у ијекавским облицима: *изљубићии се, разљубаћии се, изњихаћии; њоследњи, сњежан, сљеме*. У ову промену спада и фонолошка алтернација *н : м* која настаје када се *н* у творби речи нађе испред двоуснених *б* и *п* па прелази у *м*: *зелембаћ, њрехрамбени, сџамбени*. Изузимају се од овога сложенице: *црвенићерка, једанићућ, сџиранџићућиица, ванбродски* и сл.

једнина - граматичка особина променљивих врста речи којом се означавају појединачни појмови и све оно што се на њих односи: *медвед, лисица, човек, жена; бели (медвед), лукава (лисица), ђошиџен (човек), лејџа (жена); бели медвед сјава, лукава лисица се ђуикрада, овај човек ђуџи, моја жена се смеје* итд. Једнина има посебне облике за сва три рода - мушки (*овај човек*), женски (*ова жена*) и средњи (*ово ђиле*).

једнословна реч - реч која има само један слог: *ѓрад, род, ноћ, син, браћѓ, љућѓ, дим, ѓлав, црн, жућѓ, крв* итд.

језици у контакту - језици који су дуже времена изложени утицају неког другог језика па преузимају поједине лексичке, фонетске, морфолошке или синтаксичке особине тога језика.

језичка грађа - језички корпус, материјал прикупљен ексцерпцијом књижевних дела или дијалектолошким испитивањем (у руралним или урбаним срединама), који се користи у научним испитивањима.

језичка иновација - фонетске, морфолошке, синтаксичке и лексичке новине које се јављају у једном језику. Извор иновација је обично идиолекат, говор појединца који се даље шири путем језичког додира.

језичка и правописна реформа - в. Караѓић, Вук Стефановић.

језичка култура - овладаност грамаѓичким узусима књижевног (стандардног) језика у говорној или писаној речи неког појединца.

језичка мелодија - акценатска обележја једног језика и мелодија која прати језик као средство комуникације.

језичка способност - способност човека да по природи својој употребљава језик као средство комуникације, употреба језика.

језичка средства - све оно што се користи у језику као средству комуникације, поред усменог и писаног говора још и мимика, гестови и сл.

језичка структура - збир и распоред фонетског, морфолошког, творбеног и синтаксичког језичког система. В. **структурализам**.

језичка традиција - преношење и задржавање неких језичких особина из генерације у генерацију.

језичке константе - по теорији Александра Белића: елементи који су увек присутни у језичком развоју, оно што чини језичке особине, језичка способност.

језичке појаве - све оно што чини језички систем; промене и новине које прате развитак језика.

језички знак - спољни, материјални носилац који симболише одређено значење у језику, прихваћен од колектива, веже се за одређени појам и не може се мењати по вољи појединца.

језички материјал - в. **језичка грађа**.

језички механизам - функционисање језичке способности у творачким језичким процесима, језички систем.

језички органи - органи који учествују у говорној артикулацији.

језички потенцијал - семантичко богатство једне речи које се јавља у збиру њених синтагматских и парадигматских односа.

језички симбол - в. **језички знак**.

језички систем - укупност саставних језичких делова и јединица које функционису у међусобним односима као организована целина. Језички систем чини: *ѓрамајички* систем (фонетски/фонолошки, систем облика/морфолошки, систем творбе/грађења речи, синтаксички систем, прозодијски систем итд.) и *лексички* систем.

језички часописи - периодични научни часописи који се баве испитивањима српског језика и других језика у односу на српски. Најпознатији српски часописи су *Јужнословенски филолоѓ* (1913), *Наш језик* (1932), *Српски дијалекѓолошки зборник* (1903) који се бави изучавањем дијалеката, које издаје Институт за српски језик и САНУ, *Зборник Мајѓице српске за филологију и оѓиѓу линѓвисѓику* (Матица српска), *Прилози ѓроучавању језика* (Филозофски факултет, Нови Сад), *Књижевност и језик* (Друштво за српски језик, Београд), *Српски језик* (Београд, Филолошки факултет и др.), *Језик данас* (Матица српска) итд. Поред тога постоје и посебне едиције и библиотеке института или појединих факултета које објављују научна дела везана за лингвистичка испитивања српског језика. Тако нпр. на Филолошком факултету излазе сваке године зборници са *Научноѓ сасѓанка слависѓа у Вукове дане* или се у оквиру Библиотеке Јужнословенског филолога издају посебне лингвистичке монографије, као и у оквиру Библиотеке монографије. У новије време и катедре српског језика у другим центрима (Ниш, Косовска Митровица, Бањалука,

Пале и др.) издају лингвистичке часописе, зборнике и монографије.

језичко осећање - у традиционалној граматици: квалитетан осећај за матерњу мелодију језика, језичко знање, језичка компетенција.

јер - назив за слова која означавају посебне гласове померене артикулације из словенског вокалног система - њ, *ѿанко јер* (у старословенском *дънь*) и - њ, *дебело јер* (у старословенском *сънь*). У призренско-тимочком дијалекту још има трагова тих старих гласова.

јери - глас прасловенског и старословенског вокалног система *ы*, који се изгубио из фонетике српског језика (*сын*).

јота - назив за слово *J (j)* (грч. *Iota*).

јотоване - гласовна промена неких сугласника у додиру са палаталним сонантом *ј*, морфолошки или творбено условљена, чији је резултат: алтернација ненепчаних сугласника *з, с, д, ѿ, л, н* са предњонепчаним сугласницима *ж, ш, ђ, ђ, љ, њ* (нпр. *ѿисаѿи* - *ѿишем*, *везаѿи* - *вежем*, *љуѿи* - *љуѿи*, *црн* - *црњи*, *родѿи* - *рођен* итд.); алтернације ненепчаних *б, ѿ, м, в* са групама *бљ, ѿљ, мљ, вљ* (нпр. *ѡруб* - *ѡрубљи*, *каѿаѿи* - *каѿљем*, *сломиѿи* - *сломљен*, *сув* - *сувљи* итд.); алтернација задњонепчаних *к, ѡ, х* са предњонепчаним *ч, ж, ш* и зубног *ц* са предњонепчаним *ч* (*викаѿи* - *вичем*, *сѿируѡаѿи* - *сѿиружем*, *махаѿи* - *машем*, *мицаѿи* - *мичем* итд.).

јотовати се - мењати се у додиру са сонантом *ј* (о непалаталним сугласницима).

јужнословенска језичка група - група (заједница) језика, настала после распада словенске језичке заједнице, коју чине: *срѿски* и *хрваѿски* (раније *срѿскохрваѿски*, у новије време и *бошњачки*), *словеначки*, *македонски*, *буѡарски* и некадашњи *сѿарос-*

ловенски језик. Претпоставља се у науци, на основу особина које су својствене свим јужнословенским језицима, да је постојао период заједничког живота ове словенске групе језика.

јус - назив за старословенску графему *ју (ю)*.

ЈФ - скраћеница (у научним расправама) за часопис *Јужнословенски филолоѡ*.

кајкавски дијалекат - в. **кајкавско наречје**.

кајкавски књижевни језик - језик књижевности која је писана на кајкавском наречју. Прва књижевна дела на кајкавском наречју јављају се у првој половини 16. века. Први кајкавски писци су се угледали на старије штокавске и чакавске писце. У 20. веку кајкавским наречјем пишу нека своја дела и хрватски писци А. Г. Матош и М. Крлежа (*Баладе Пеѿирице Керемѿуха*).

кајкавско наречје - лингвистички назив за једно од три наречја хрватског језика (раније српскохрватског) које је у науци названо по упитној заменици *кај*. Постоје и друге језичке особине по којима се ово наречје разликује од штокавског, односно чакавског (три акцента, самогласник *е* уместо старог полугласа, чување *л* на крају слога и др). Данас се овим наречјем говори у северозападном делу Хрватске (до границе са Словенијом) и у Горском котару.

какофонија - (фр. *sacophonie*) нескладно груписање гласова и сугласничких група одн. говорних јединица које могу бити непријатне за слушање (*Сѿиоји коњ ѿод ѿоѡдобом*, *Како кока каже*).

калк - (фр. *calque*) семантичка туђица, реч или израз дословно преузет из страног језика са гласовним и морфолошким ликом српског језика (нпр. нем. *Übermensch* -

натчовек, нем. *Handbuch* - приручник, фр. *autocratie* - самовлашће).

Кангрѓа, Светомир - лексикограф, коаутор (са Јованом Ристићем) *Речника срѣскохрѣајскоѓ и немачкоѓ језика* (1928), касније *Енциклопедијскоѓ немачко-срѣскохрѣајскоѓ речника* (I део) и *Речника срѣскохрѣајскоѓ и немачкоѓ језика* (II део, Београд 1936, до данас изашло више издања).

Караѣић, Вук Стефановић (1787-1864) - реформатор српског књижевног језика и правописа. Рођен у Тршићу у западној Србији где му је рођен и отац, док се деда доселио у Тршић из Дробњака (данашња Црна Гора). Нередовно се школовао по разним местима. Био је најпре писар код устаничких вођа у Србији. У Сремским Карловцима се упознао са Лукијаном Мушицким, а у Пешти са Савом Мркаљем и њихова помоћ му је касније била значајна. Вук се после пропасти Првог српског устанка нашао 1813. године у Бечу где је врло брзо упознао Словенца Јернеја Копитара, слависту, у то време цензора словенских књига. На Копитарев предлог Вук је написао прву граматику српскога језика (*Писменица сербскоѓа језика*, Беч 1814). Од тада па до своје смрти, пуних 50 година, Вук се борио за реформу српског језика и правописа. Вук у Бечу, захваљујући и пријатељству са Копитарем, није дуго чекао да добије подршку европских средишта културе. Прву своју граматику је написао реформисаном ћирилицом Саве Мркаља (по узору на *Словенску ѓрамајѣику* Аврама Мразовића). Визија његових граматичких решења била је већ тада заснована на принципу немачког филолога Јохана Аделунга "пиши као што говориш". Вук је затим, уместо Мркаљевих удвојених знакова: *ѣѣ, ѓѣ, љѣ, њѣ* увео у српску ћирилицу *ћ, ѓ, љ, њ* и *ј* (из латинице) и *ѣ* (из старих рукописа). Нову азбуку Вук је први пут

употребио у свом *Срѣском рјечнику* који је (заједно са *Срѣском ѓрамајѣиком*) објавио у Бечу 1818. године. Тако је Вук ударио темеље српској ћирилици. Осим графичких решења Вук је реформисао и ортографију уводећи фонетски (фонолошки) принцип према коме сваком гласу у говору одговара један знак у писању. У језичкој реформи Вук је направио велику промену. Узео је као основицу српског књижевног језика један народни дијалекат - *истѣчнохерцѓговачки дијалекајѣ* ијекавског изговора, који се простирао на највећем делу територије штокавског наречја. Потом је гласовни систем употпунио увођењем сугласника *х* (1936). Иако је Вук имао много противника, његова језичка и правописна реформа временом је добила и своје присталице. Већ 1847. године појавила су се дела на народном језику: научна расправа Вуковог присталице Ђуре Даничића *Рајѣ за срѣски језик и ѣравојѣис*, *Песме* Бранка Радичевића и *Горски вјѣнаѣ* Петра Петровића Његоша и Вуков превод *Новоѓ заветѣа*. Вуков правопис је одлуком надлежних органа у Србији званично прихваћен тек 1868. године, четири године након његове смрти.

кардинални бројѣви - в. **основни, главни бројѣви**.

катѓгорије (јѣзичке) - 1. термин који означава врсте речи (променљиве и непроменљиве); 2. у класичним граматикама: врсте свих јѣзичких средстава за обележавање појѣдиних односа и значења, нпр.: падежни наставци, творбени афикси итд.

каузалан - (лат. *causalis*) којим се исказује узрок, узрочан: нпр. вѣзник *ѣошѣѣо*, израз у *вѣзи са ѣѣим*, реченица *Заѣѣо шѣѣо сам ѓладан*, врти ми се у глави.

каузална реченица - в. **узрочна реченица**.

квалификација - особина, својство.

квалификативан - који се односи на квалификацију, којим се изражава особина, квалитет нечега: квалификативна употреба падежа.

квалификативна употреба времена - употреба глаголских времена за означавање, изражавање квалификације, особине онога коме се приписује нека ситуација (стање, збивање) (нпр. квалификативни презент: *Земља се окреће* око своје осе; *Морава се улива* у Дунав).

квантитет гласа - дужина и краткоћа гласа (као фонолошки или морфолошки разликовни фактор: жена, ном. јд. и жена, ген. мн.).

клауза - предикатска реченица. Традиционална подела је на *главне* (или *управне*) и *споредне* (или *зависне*) клаузе: (1) *Мајка је њодишла слушалицу* (2) *када је телефон зазвонио*.

књижевни договор - в. **Бечки договор**; **Новосадски договор**.

књижевни језик - стандардни језик, општи језик припадника једне друштвене заједнице заснован на утврђеним граматичким (фонетским, морфолошким, творбеним, синтаксичким) и лексичким обрасцима који чине норму језика тј. систем правила обавезних за све који тим језиком говоре или пишу.

кованица - нова реч, неологизам у језику који својим начином творбе често одудара од устаљених образаца, вештачки направљена реч: *илејисанка*, *језикоградијељ*.

код - (фр. *code*) у области семиотике и теорије комуникације: систем уговорених

знакова, симбола за преношење порука сигнализацијом.

коине - (гр. *koine*) заједнички језик, обично књижевни, који обједињава више говорних подручја, нпр.: новопштокавски коине, тј. језик који је Вук Караџић увео у књижевност.

колективне именице - в. **збирне именице**.

количинске заменице - придевске заменице које упућују на количину (квантитет) појма на који се односе: *оволики*, *колики*, *толики*, *свеколики*, *ма колики* и др.

количински прилози - прилози који: 1) уз глаголе одређују степен интензитета радње (Студенти *много* уче); 2) уз придеве одређују степен особине (Саша је *лепо* васпитан); 3) уз именице одређују количину онога што она значи (Попила сам *мало* ликера) и 4) уз друге прилоге одређују интензитет (Маја *врло* садржајно одговара).

колокација - (енгл. *collocation*) везе, спојеви, окружење у којима се нека лексема јавља, уобичајене везе међу речима: *ошјежавајућа околност*, *ићићи воду*, *мркла ноћ*.

колоквијалан - који је карактеристичан за разговорни језик: колоквијална реч, колоквијални стил.

колоквијализам - реч или израз карактеристични за колоквијални језички стил: *Ужасно сам глалан*, *Језива си била према мени*.

кома - запета, зарез (код бројева).

комбинована творба - префиксално-суфиксални творбени начин којим речи настају истовременим спајањем префикса и суфикса са творбеном основом: *довраћак*, *надлакћина*, *Забрежје*.

комп. - скраћеница за компаратив.

компактност - 1. особина гласова који се одликују концентрисаном изговорном ене-ргѓјом: нпр. код вокала, велара или палатал-них консонаната. 2. устаљеност, непромен-љивост фразеолошких израза (*бацѓѓи коѓље у ѓѓрње, немаји длаке на језику*).

компаратив - други ступањ поређења придева којим се означава особина у вишем степену од особине означене позитивом придева: *бржи, ѓлујли, вреднији, лејиш, бољи*.

компаративан - који изражава, исказује поређење, поредбени: компаративни везник, компаративна реченица, компаративна граматика.

компаративно-историјска метода - начин испитивања језичких факата који се базира на поредбеном и историјском проучавању више језика. Овом методом реконструисан је нпр. индоевропски прајезик.

компарација - в. **поређење**.

комполит - в. **сложеница**.

комполитија - (лат. *compositio*) в. **сла-гање**.

комполента - саставни део, елемент нечега: лексичка комполента.

комполентна анализа - анализа која се примењује при одређивању различитих (нпр. значењских) комполенти једне језичке јединице као ознака различитих дескриптивних обележја по којима се те језичке јединице међусобно разликују.

комуникативна функција језика - функција језика као средства међусобног споразумевања; в. **сознајна функција језика**.

комуникација - (лат. *communicatio*) саопштавање неког мисаоног садржаја помоћу језичких средстава у циљу споразумевања.

конвенција - прихваћена пракса, обичај у употреби језика.

конверзија - творбени процес којим једна реч претварањем прелази у нову врсту речи: млад - *млада*, зао - *зло*, путовати - *ѓу-ѓујуће* (позориште).

конгруентан - који се слаже, конгруира са одговарајућим деловима реченице: кон-груентни придев.

конгруенција - (лат. *congruentia*) мор-фосинтаксичка веза између конгруент-них/придевских речи (придева, придевских заменица, редних бројева и бројева од један до четири) или придевских синтагми и именичког члана који условљава избор одговарајућих конгруентних категорија. Конгруентне су: 1) придевске речи са имени-цом или именичком синтагмом уз коју стоје у роду, броју и падежу и 2) конгруентни су глаголи у личном (финитном) облику са именичком речју или синтагмом у лицу, броју и роду (ако глаголски облик има ознаке рода). Конгруенција може нпр. бити *ѓрамајичка* (у роду) - *слагање ѓо облику* (Она скитница је дошла), или *семанјичка* (*логичка*) *конѓруенција* (у роду) или *слагање ѓо значењу* (Онај скитница је дошао).

конгруирати - бити у конгруенцији, сла-гати се.

кондиционал - (лат. *modus conditionalis*) погодбени глаголски начин којим се глагол-ски процес исказује као условљен, потенци-јал (*Ја бѓ ѓево*).

кондиционал прошли - в. **потенцијал прошли**.

кондиционалан - услован, погодбени: кондиционално значење, кондиционални везник.

коњугација - (лат. *congruentia*) промена глагола по временима и лицима. Коњугаци-

јску парадигму чине прости и сложени глаголски облици који се творе од истог глаголског корена и различитих граматичких основа - презентске или инфинитивне, додавањем посебних глаголских наставака.

конклузивна реченица - в. **закључна реченица**.

конкретне именице - именице које означавају конкретне, видљиве појмове (на супрот апстрактним): *сјео, дрво, брдо, овца* итд.

конотација - субјективна асоцијација коју код говорника изазива семантика неке лексичке јединице (нпр. *умреџи* - *лијсаџи* - *црџи* - *одаџи*).

консекутивна реченица - в. **последична реченица**.

консонант - (лат. *consonans*) в. **сугласник**.

константе (језичке) - термин којим је српски лингвиста А. Белић називао језичке услове који су узрок језичких промена присутних у развоју језика. Константе су увек активне а чини их неколико психичких и духовних услова. Оне, по Белићу, подстичу развитак основних врста речи: именица, придева, глагола и деиктичких (упућивачких) речи.

Константин - в. **Ђирило и Методије**.

Константин, Филозоф - бугарски емигрант који је радио на књижевним рукописима у Ресавској школи у манастиру Манасији, у време владавине деспота Стефана Лазаревића. Константин је први урадио правописна правила за тадашњи српски језик, која су, иако тешка и неприкладна, дуго била у употреби.

конституента - најмањи саставни део гласа на коме се заснива разликовна

фонолошка функција, диференцијална карактеристика гласа. Нпр. конституенте гласа *g* су: сугласнички карактер, денталност, експлозивност, звучност.

конструкција - унутрашња организација, веза две или више речи које чине једну синтаксичку јединицу са синтагматским особинама: реченична конструкција, предлошко-падежна конструкција, именска копулативна конструкција, рекцијска конструкција и др.

контаминација суфикса (форманата) - спајање двају суфикса у један, нпр.: *уч-ен-ик* - *уч-еник*, *кам-ич-ак* - *кам-ичак*.

контекст - (лат. *contextus*) језичка говорна или мисаона целина којој припада и у којој се реализује одређено значење неке мање језичке јединице (речи, синтагме, реченице), делови неког исказа или текста.

контекстуалан - који произилази из контекста, који се реализује, одређује у контексту, који зависи од контекста: контекстуално значење.

контракција - (лат. *contractio*) в. **сажимање**.

контрастивна граматика - упоредна граматика два или више језика.

концесиван - (лат. *concessivus*) којим се изражава допуштање, допусни: концесивни везник, концесивна реченица.

Копитар, Јернеј (1780-1844) - Вуков саветник, помагач и пријатељ у Бечу, словеначки слависта који је радио као цензор словенских и грчких књига у бечкој Народној библиотеци. Подстицао је Вука на сакупљање народних умотворина и помагао му при раду на изради *Српског рјечника* (1818).

копула - (лат. *copula*) спојни део предиката (кога чини помоћни глагол јесам / бити или глаголи непотпуног значења: *ѡостѡаѡи, осѡѡаѡи, чиниѡи се, зваѡи се* и др.) који у реченици повезује субјекат са именским делом предиката, именским предикативом, спона (Иван је студент. Он *осѡѡаге изненађен.*).

копулативна именска конструкција - именски предикат кога чини глаголски део предиката (копула) и именски део предиката (предикатив) (Марко је ученик. Љиља је вредна).

копулативна реченица - в. саставна реченица.

копулативна функција - функција коју има копула тј. функција повезивања субјекта са именским делом предиката.

копулативни везник - в. саставни везник.

копулативни глагол - глагол (нпр. *јесам / биѡи*) који врши функцију копуле.

корелатив - реч или група речи која стоји у суодносу према другој речи или групи речи и упућује на њих: *колики... ѡколики, како... ѡако* и др.

корелативан - који се налази у узајамном односу са нечим.

корелативни прилози - прилози (обично) супротног значења који у суодносу улазе у састав неке прилошке полусложенице: *ђоре-доле, ѡамо-амо, лево-десно, кађ-ѡађ* итд.

корелација - (лат. *co + relatio*) узајамни однос две језичке појаве (нпр. корелација звучни / беззучни сугласници; видска корелација глагола: *зевнуѡи - зеваѡи, дођи- долазиѡи* итд).

корен - најмањи део речи који се даље не може делити и који је носилац лексичког

значења свих речи из истог творбеног гнезда: *рађ-и-ти, рађ-ни, рађ-н-ик, из-рађ-и-ти, рађ-ња, до-рађ-а* итд.

коренска реч - реч која је постала од корена додавањем наставка за облик или превојем вокала: *чу-ѡи, чу-ђем; ѡлес-ѡи, ѡлоѡи, ѡре-ѡлиѡи-а-ѡи*.

коренски језици - језици чије су речи по структури корени, које су непроменљиве и значења им се одређују додавањем других речи, редоследом речи и сл. Такав је кинески језик.

коренски правопис - в. етимолошки правопис.

корпус - збирка, скуп језичких података из одређеног писаног текста или забележеног говора који се могу употребити за језичку анализу.

коса црта - правописни знак који се често, али не обавезно, пише између напоредних или алтернативних језичких облика (у значењу "поред", "или"): у ноћи 12/13. марта, речник из 1863/1864. године, наставак -ем/-ом итд.

коси падежи - зависни падежи (генитив, датив, акузатив, инструментал, локатив); в. падежи.

косовско-ресавски дијалекат - старији штокавски дијалекат екавског изговора који се простире на подручју централне Србије. Захвата земљиште од Метохије преко Косова и Копаоника, захвата североисточну Србију прелазећи делимично преко Дунава у Банат, а западном границом иде према северу, лево низ реку Ибар, до улива у Западну Мораву, преко Крагујевца, Раче Крагујевачке, Смедеревске Паланке и Смедерева улази у југоисточни део Баната. Главне језичке црте: само два силазна акцента: *ѡо-ѡок, девојка*, стари глас "јат" доследно се

заменује са "е", сугласника х нема, а футур први се гради по обрасцу: *ће (га) која*.

кратка множина - множински облици без проширења основе са *-ов /-ев*: *мрави, ученици, коњи* (у односу на: *мишеви, ђодови*).

краткосилазни акценат - један од четири акцента српског књижевног језика, кратки акценат силазне интонације (") који може стајати само на једносложним речима и на првом слогу (*лав, дуг, кућа, истина*).

краткоулазни акценат - један од четири акцента српског књижевног језика, кратки акценат узлазне интонације (') који може стајати на било ком слогу двосложних и вишесложних речи осим на последњем (*вџа, девојка, њонџији*).

краћи облик придева - в. **неодређени придевски вид**.

криптограм - (грч. *krypto* и *grammo*) врста загонетке у којој се значење речи одгонета премећањем слова.

крња основа придева - основа неких придева без последњег слога на коју се додају наставци за компаратив (вис-ок - виши, крат-ак - краћи, далек - даљи итд.).

крњи перфекат - облик перфекта без помоћног глагола (Сава *надоиша*; Звезда *победила*.); в. **перфекат**.

кroatizam - позајмљеница (реч или израз) из хрватског језика: *глазба, наџијецање, џромиџба*.

ктетик - (грч. *ktetikos*) придев изведен од имена насељеног места: Вршац - вршачки, Нови Пазар - новопазарски.

култура језика - неговање правилне употребе језика и чистоте и лепоте језичког изражавања.

курзив - косо или на десну страну нагнуто типографско писмо.

л - скраћеница за "лице" (у граматичи).

Л - скраћеница за "локатив".

лабијалан - који се твори помоћу усана, уснени.

лабијали - уснени, лабијални сугласници: *љ, б, м*.

лабиодентали - усненозубни сугласници који се творе помоћу усана и зуба: *в, ф*.

лабиоденталан - усненозубни (зубноуснени).

лабионазалан - који се твори помоћу усана и носа, усненоносни: лабионазални сугласник *м*.

language - француски термин за употребу језика у изражавању мисли и осећања, говор. Уп. *parole*.

langue - француски термин који је у лингвистику увео лингвиста Фердинанд де Сосир: језички систем заједнички за све говорнике датог језика, језик.

латентан - који се не показује, потенцијалан: латентно лексичко значење.

латерални сугласник - сугласник који се образује тако што ваздушна струја тече боковима језика, а врх језика се ослања на зубе и алвеоле: сугласник *л*.

латинист(а) - научник или стручњак који се бави изучавањем латинског језика.

латиница - једно од три модерна европска писма; стара латиница је настала пре нове ере као престилизоване грчки алфавет. Касније су се развијале разне варијанте латинице. Латиницу којом се Срби користе чини 27 простих слова и три удвојена (*dž, lj, nj*).

латинички - који се односи на латиницу: латиничко писмо, латинична графика.

латински језик - изумрли индоевропски језик који припада кентум-групи језика. Њиме је говорило италско племе Латини

које је живело у покрајини Лацију у којој се налазио Рим. Јачањем Римске империје латински језик је постао светски језик. Данас се употребљава као језик науке и религије.

латинско писмо - в. **латиница**.

лексема - 1. реч као јединица лексичког система коју чини једна реч у свим својим употребним облицима и значењима тј. свим реализацијама у језику, или једна реч са другим речима као могућим фразеолошким проширењима. 2. лексичка јединица у речнику. 3. део речи, корен, који носи основно, лексичко значење речи и њених изведеница.

лексика - (грч. *lexikon*) све речи једног језика, дијалекта, неког писца, дела и сл. Све речи српског језика деле се на пунозначне (појмовне) (именице, придеве, глаголе, бројеве, заменице и прилоге) и непунозначне (помоћне, функционалне) (предлози, везници, речце и узвици).

лексикализација - претварање неког лексичког елемента (нпр. израза, синтагме и сл.) у засебну реч.

лексикограф - стручњак који је бави лексикографијом, израдом, састављањем речника, лексикона, енциклопедија и сл.

лексикографија - (грч. *lexikon* и *grapho*) грана науке о језику која се бави израдом речника, састављањем речника, лексикона и енциклопедија.

лексиколог - научник који се бави лексикологијом.

лексикологија - грана науке о језику која се бави свеукупним изучавањем лексичког фонда неког језика.

ликвиди - сугласници *р* и *л*.

лингвист(а) - особа која се бави лингвистиком, језички стручњак.

лингвистика - (лат. *lingua*; фр. *linguistique*) наука о језику, његовом постанку, развоју, о језичким појавама на синхроним и дијахроним нивоу. Гране лингвистике су: општа лингвистика, синхрона, дијахрона, компаративна лингвистика, психолингвистика, социолингвистика, етнолингвистика, примењена лингвистика итд. Модерна лингвистика почиње од 19. века. Има више лингвистичких праваца. О развоју лингвистике и лингвистичким правцима систематично информише књига М. Ивић, *Правици у линђвисђици* која се од 1963. до данас појавила у више издања.

лингвистичка географија - грана лингвистике одн. дијалектологије која изучава територијалну распрострањеност појединих језичких појава.

лингвистичка дијахронија - изучавање лингвистичких појава у току њиховог развојка у времену; в. **дијахронија**.

лингвистичка психологија - в. **психолингвистика**.

лингвистичка синхронија - изучавање лингвистичких појава у једној етапи развојка језика (нпр. у савременој).

лингвистичка социологија - в. **социолингвистика**.

лингвистичка статистика - примена статистичких метода у језичком испитивању језика.

лингвистичка стилистика - в. **лингвостилистика**.

лингвистичка филозофија - грана лингвистике која проучава језик, његову логичку и сазнајну вредност са становишта филозофије.

лингвистичке категорије - особине, својства различитих језичких јединица која

чине, обележавају садржај тих јединица таквима какве јесу.

лингвистички атлас - лингвистичке мапе, карте које приказују распрострањеност неких језичких појава, црта на одређеној језичкој територији.

лингвистички метод - метод који се користи у испитивању неке језичке појаве: нпр. дескриптивни, структурални, експериментални, компаративни, когнитивни метод.

лингвистичка стилистика - део лингвистике који језичке појаве проучава са стилистичког и експресивно-изражајног становишта, лингвистичка стилистика.

лице - граматичка категорија коју поседују глаголи и заменице, а која означава однос радње и носиоца те радње, субјекта према говорном лицу. Постоје посебне граматичке ознаке за три лица у језику: лице које говори (1. лице): *ја*, лице са којим се говори (2. лице): *ти* и за лице о коме се говори (3. лице, најчешће неприсутно): *он* (*она*, *оно*). Такође се разликују облици глагола којима се тим лицима приписује нека ситуација (радња или стање). Зато се већина глаголских облика разликује по лицима.

лична имена - имена лица (која се пишу великим словом), властита имена: *Весна*, *Бошко*, *Драгана*, *Бранко*, *Јела*. Ове именице немају системску множину.

лична заменица сваког лица - повратна именичка саменица *себе*, *се*. Нема номинатива (јер се не употребљава у служби субјекта у реченици) нити вокатива. Има исти облик за једину и за множину.

личне заменице - подврста (именичких) заменица за 1, 2. и 3. лице. Личне заменице 1. и 2. л. јд. и мн. имају посебну промену, својствену само њима, док заменица 3. л. има облике за сва три рода јд. и мн. као и већина придевских заменица. Личне заменице сва

три лица имају у генитиву, дативу и акузативу двојаке облике: дуже (акценатске) и краће (енклитичке), нпр.: *мене*, *ме*; *њега*, *га*; *њој*, *јој*; *њима*, *им* итд. в. **заменице**.

лични глаголски наставак - наставак личних глаголских облика који упућује на три јединска и три множинска облика 1, 2. и 3. л. (нпр. презент гл. *чиџаџи* - чита-м, чита-ш, чита-о, чита-мо, чита-џе, чита-ју). У српском се лице обележава двоструко: личном заменицом (нпр. *ја*) и личним наставком (нпр. -м): *ја* чита-м.

лични глаголски облик - глаголски облик у коме се садрже ознаке по којима се види коме лицу (1, 2. или 3.) се приписује глаголска ситуација (*чиџа-м*, *чиџа-ш*...). Лични глаголски облици који садрже те ознаке у српском језику су: *џрезенти*, *џерфекаџи*, *фуџур I*, *имџерфекаџи*, *аористи*, *џлусквамџерфекаџи*, *фуџур II*, *имџератиџив*, *џоџениџиџал*. уп. **нелични глаголски облици**.

лични став (однос) - в. **модус**.

логичка интерпункција - слободна интерпункција која се у правопису примењује нарочито у употреби зареза.

логичка конгруенција - семантичка конгруенција; в. **конгруенција**.

логички акценат - реченични акценат у коме се наглашава једна реч која се жели истаћи: *Марку* је позлило. Ми смо њему *џо-моџли*.

логички субјекат - именичка јединица у зависном падежу - дативу, акузативу, генитиву, којом се именује појам о коме се говори. Нпр. у дативу: *Саџи* се ишло у позориште, у акузативу: *Ђурђу* је болела глава, у генитиву: На пумпама нема *бензина*. в. **семантички субјекат**.

лок. - скраћеница за локатив.

локатив - (лат. *locativus*) падеж места у српском језику, седми падеж, који осим месног значења (у функцији прилошке одредбе) може да има и значење неправог (даљег) објекта. Увек се употребљава с предлозима: *на, о, њо, ђрема, ђри, у*.

локативни - који се односи на локатив: локативна конструкција, локативни однос.

љ (Љ) - четрнаесто слово српске ћирилице чији је графички знак увео својом реформом Вук Карађић; седамнаесто двоструко слово латинице (*lj, Lj*) којом се српски језик служи.

мађаризам - позајмљеница (реч или израз) из мађарског језика; в. **хунгаризам** (нпр. *ђулаи, варои, салаи, лојов* итд.).

мађарски језик - један од угро-финских језика којим говоре Мађари у Мађарској и припадници тога народа који живе у другим земљама.

мајускула - (лат. *majusculus*) велико или иницијално (почетно) слово.

македонски језик - јужнословенски језик којим се данас говори у Републици Македонији.

Маретић, Томислав (1854-1938) - хрватски грамајичар који се бавио хрватским и српским језиком. Суделовао је делимично у изради *Рјечника хрвајскођа или срјскођа језика* (1880-1976) и написао је *Грамајику и сјиилисјику хрвајскођа или срјскођа књижевнођ језика* (прво издање 1899).

маркиран - (енгл. *marked*) језички обележен: маркирани члан корелације.

маскулин, маскулинум -(лат. *masculinum*) мушки род.

математичка лингвистика - наука о језику (развила се у другој половини 20. века) која се у анализи језичких појава служи математичким методама.

материјалне именице - в. **градивне именице**.

матерњи језик - језик који дете научи од родитеља (од мајке), родни језик; уопште први језик који дете научи несвесно као саобраћајни језик у породици или широј друштвеној заједници.

медиј - (лат. *medium*) средње стање глагола у које доспева субјекат радње у којој се он налази без своје воље или без воље какве спољне силе: Желео је да студира. Зора руди.

медијалан - који се односи на медиј, средњи.

медијални глагол - глагол који има значење медијалног стања субјекта у коме се субјекат налази вршењем радње у њему самом без вољне активности: *боловаји, расти, ђајији, волеји, ђуђоваји* итд. Медијални глаголи са активним и пасивним глаголима чине систем глаголског рода. в. **глаголски род**.

меки сугласник (консонант) - палатални сугласник чију артикулацију карактерише утисак мекоће. Меки сугласници у српском су: *ј, љ, њ, ћ, ђ*.

меко непце - мишићни део говорних органа који се од тврдог непца спушта према ждрелу до ресице, задње непце.

мекоћа - особина меких сугласника, палаталност.

месна прилошка одредба - синтаксичка јединица (реч, синтагма) у функцији прилошке одредбе за место. Помоћу њих се одговара на питања: *ђде? камо? куда? докле?*

месна реченица - врста зависних реченица којима се означава место вршења радње независне (шире) реченице за коју се везују везницима: *ђде, камо, куда, докле,*

одакле, оџкуда: Где се она појави, ту је увек весело. Иде куда га ноге носе.

месни падеж - падеж, падежна конструкција којом се означава место, простор: Отишао је *иза куће*; Трчао је *пољаном*.

месно име - име места, топоним.

место речи у реченици - в. **ред речи**.

метајезик - језик који служи за описивање структуре неког другог језика; апстрактни, максимално логички језик научне дефиниције сачињен од симбола.

метатакса - премештање акцената без промене њихове интонације (нпр. у дијалектима ресавске говорне зоне).

метатеза - назив за преметање гласова и слогова у једној речи: *бајрак-барјак*, *намасџир-манасџир* итд.

метатонија - (грч. *metatonia*) промена интонације акцентованог дела речи.

(наставиће се)

Summary

The aim of this work is to offer students systematic and alphabetically organized glossary of grammar and linguistic terms, which can be found within teaching contents of Serbian language at Teaching Education Faculty. This glossary is particularly useful for students studying in the towns with not many libraries, and at places where no encyclopaedias, lexicons and dictionaries can be found. This form of presentation of grammar and linguistic contents will help users to adopt professional contents from the other angle and in an explicate way, by short definitions, with definite examples, if needed.

Key words: glossary, grammar terms, linguistic terms, definitions, terms



Др Александар Јовановић, Ана Јовановић
Факултет спорта и физичког васпитања, Београд

**Изворни
научни чланак**

Секуларни тренд раста и развоја деце млађе школског узраста

Резиме: Предмет овог рада односи се на проучавање промена у динамичности раста и развоја деце млађе школског узраста. Ово истраживање је имало је за циљ утврђивање секуларног тренда физичког развоја и моторичких способности код две генерације ученика/ца IV разреда, са временском дистанциом од 11 година. Узорак испитаника представљају ученици/це IV разреда, четвори основне школе из Београда. За процену нивоа физичког развоја у овом истраживању измерени су висина и маса тела. За процену појединих сегмената антропомоторичког процора коришћено је 10 стандардизованих моторичких тестова.

На основу резултата истраживања може се закључити да секуларни тренд раста и развоја морфолошких карактеристика и антропомоторичких способности указују на специфичности две генерације ученика/ца IV разреда. Наиме, деца генерације 2006. године су имали веће резултате у телесној висини и маси тела, што значи да је у показатељима физичког развоја добијен позитиван секуларни тренд. У процору моторике добијена је статистички значајна разлика у варијабли рејитивне снаге мишића преџбача руца и љикости у користи млађе генерације, што значи да је добијен позитиван секуларни тренд. У варијабли динамичке равнотеже и прецизности бацања предмета у циљ, експлозивне снаге мишића ођружача нођу, статичке силе мишића руку и раменођ појаса, ађилности боље резултате су имали деца генерације 1995. године, што указује на неђативан секуларни тренд.

Код узорка ученица у варијабли телесне висине није добијена статистички значајна разлика. Маса тела је већа код девођица генерације 2006. У варијабли динамичке равнотеже и прецизности бацања предмета у циљ, експлозивне снаге мишића ођружача нођу, статичке силе мишића руку и раменођ појаса, ађилности и брзинске снађе, боље резултате су имале старије генерације, што значи да је добијен неђативан секуларни тренд. У процору моторике добијена је статистички значајна разлика једино у варијабли љикости у користи ученица млађе генерације.

Кључне речи: акцелерација, секуларни тренд, моторичке способности.

1. Увод

Човек, па и дете, као посебан биопсихо-социјални ентитет, и у области физичке културе тражи свеобухватно и целовито сагледавање. Правилан морфолошки, функционални, моторички, социјално-емоционални, интелектуални развој, услов су формирања здраве личности. Запостављање или нарушавање једног од наведених аспеката развоја има за последицу негативан утицај и на остале видове развоја са несагледивим коначним исходом.

Раст је резултат сложене интеракције генетских фактора, исхране, неуроендокрине регулације и метаболичких промена у организму. У којој ће мери организам у развоју остварити свој биолошки потенцијал, зависиће од генетских и егзогених фактора. Уколико су спољашњи фактори оптимални, тим је већа могућност да носиоци наслеђа испоље свој утицај. Како морфолошки развој, тако и развој антропомоторичких способности није уједначен у интензитету и динамици. Постоје периоди убрзанијег развоја, успоренијег или стагнације у развоју.

Последњих 150 година, а нарочито у првој половини XX века, запажена је општа тенденција убрзања соматског развоја и физиолошког сазревања деце и омладине - названа *ациелерацијом*. Ту појаву многи сматрају "великом загонетком XX века", а утврђена је не само у физичкој антропологији, него и у педагогији, спорској и судској медицини, педијатрији, психологији, социологији и другим наукама (Јовановић, 1996).

Дечији организам посебно снажно реагује на неповољне спољашње утицаје у периодима најинтензивније хистоморфолошке и функционалне реорганизације органа и система - у прелазним, такозваним "критичним узрасним периодима". Узрост од

3 до 6/7 година један је такав период. Подаци показују да неповољни санитарни услови, до којих долази услед социјалне беде, највише угрожавају здравље деце овог узраста.

Протеклу декаду на нашим просторима карактеришу врло неповољни услови живота, како за одраслу популацију и омладину, тако још више за најмлађе, у развоју. Тешка економска криза, рат у земљи и окружењу, вероватно су имали утицаја на нормалан раст и развој деце и омладине у Србији.

2. Теоријски приступ раду

Класификовање по *биолошком* и *морфолошком* узрасту омогућава добијање поузданијих и прецизнијих резултата него по *хронолошкој старости* испитаника. Разлике у биолошком узрасту између акцелераната и ретарданата, исте хронолошке старости, могу бити и до 4 године. Биолошка старост се може утврдити на основу степена развијености примарних и секундарних полних одлика као и појединих осификационих тачака (раме, лакат, шака и доручје, кук, колено, чланак и стопало, кости лобање).

Параносић и Савић (1977) истичу је да утврђивањем биолошке доби према одређеним карактеристичним обележјима и упоређењем достигнутог степена телесног развоја са просечним вредностима показатеља развоја узрасне групе којој посматрано дете хронолошки припада, могуће реално прогнозировать даљи прираст физичких способности. Екстремна одступања од типичних, стандардних вредности сврставају дечаке и девојчице у две групе:

- *Ациелерантне* (лат. *acceleratio* - убрзање) - младе особе које показују изузетно

брз развој морфолошко-функционалних способности у односу на свој узраст и

- *Ретардација* (лат. *retardatio* - заостајање): особе које по степену развоја способности видно заостају за нормама, типичним за свој узраст.

Према истим ауторима *акцелерација* и *ретардација* су екстремни у дивергенцији хронолошког и биолошког узраста.

Термин *акцелерација* увео је у литературу тридесетих година XX века немачки научник Кох Е. В., који је публикувао прве податке о убрзању соматског развоја (Ивановић, 1996). Временом, појам акцелерације је проширен. Он данас поред убрзаног раста и оформљења психосоматских квалитета јединке означава и њихову интензификацију - већи терминални раст, већу терминалну интелигенцију човека кроз деценије.

Сарван, Вељковић, Васић (1971) истичу да акцелерација такође означава један од закона индивидуалног раста, убрзање раста неке деце у поређењу са другом (*акцелерација у њеном поређењу*) и убрзање раста деце једног покољења у поређењу са децом ранијих генерација (*акцелерација у времену*).

У XX веку дошло је до знатног убрзања раста и развоја деце у индустријски развијеним земљама Европе. Док је висина одраслих особа увећана за само око 8 цм, дотле су деца у свим узрасним категоријама виша, тежа и зрелија од својих вршњака од пре 100, 50, па и 20 година. Почетком XX века раст је трајао до 25. године живота, међутим сада се растење у висину завршава са 18 - 20 година, што представља убрзање раста за око 5 - 7 година. Пре сто година мушкарци су достигали дефинитивну висину са 23 године, а сада са 17. Девојчице су добијале менарху са 17, а сада са 13 година. Раније се сматрало

да се акцелерација јавља само код градске деце, односно да је код сеоске деце нема, или је незнатна. Међутим, новија истраживања указују да се процес акцелерације једнако односи на руралну и урбану средину. Истраживања на популацијама које нису мењале обичаје и стандард живота у последњих сто година показују да није дошло до промена у брзини сазревања. Лапонке и сад имају менарху са 16,5 година, као што је забележено 1870. године (Вуковић, 1978).

Школски узраст пружа највише података о акцелерацији. У последњих сто година у том добу дошло је до знатног повећања висине тела (од 10 - 15 цм) и размера тела уопште.

Почетак полног сазревања омладине за последњих сто година приближно се убрзао за две године, о чему сведоче промене кривих брзине раста размера тела, смањења узраста на којем долази до пресека кривих раста девојчица и дечака; убрзање времена појављивања секундарних полних карактеристика. Највећа величина епохалне промене запажа се код менархе. Почетком прошлог века у развијеним европским земљама, појава менархе код девојака била је између 16,5 и 17,5 година, а сада у великим градовима временски до те појаве долази знатно раније, у просеку између 12,5 - 13 година. Убрзане су и функције кретања. Савремена омладина у поређењу са вршњацима из пре неколико деценија брже трчи, даље скаче у даљ с места, има снажније шаке и друге показатеље снаге.

Промене захватају све етапе људског живота, од рођења до смрти: повећава се висина одраслих, али у мањем степену него код деце и омладине. У узрасту 20 - 25 година висина мушкараца повећала се у просеку за 8 цм. Дефинитивна висина тела сада се достиже у млађем узрасту него раније - због скраћења периода раста. Крајем XIX века

мушкарци су расли приближно до 26. године, пред Други светски рат до 21. године, а у садашње време девојке достижу дефинитивну висину у просеку до 16 - 17, а мушкарци до 18 - 19. године. Старост данас наступа касније него у XIX веку; дуже се одржава радна и репродуктивна способност; продужава се дужина живота. Менопауза код жена у развијеним земљама на крају XIX и почетком XX века била је између 40. и 45, а сада наступа у узрасту 48 - 50 година (Ивановић, 1996).

Ток акцелерације се карактерише периодима убрзаног развоја и периодима успореног развоја (*децелерација*), што називамо "цикличност акцелерације". Процес акцелерације није синхрон, нити праволинијски и не тече сукцесивно. Бунак (1968) по наводима Ивановића (1996) то показује праћењем просечне висине тела одраслих људи народа Европе и Азије за последњих сто година. У другој половини прошлог века у свим земљама Европе дошло је до повећања телесне висине, и то од 0,7 до 0,8 цм за једну деценију. Просечна висина тела одраслих мушкараца расте на земљиној кугли још од неолита. Бунак је израчунао, на основу скелетног материјала, да је у неолиту средња висина одраслих мушкараца износила 159,9 цм, а у гвоздено доба 162,0 цм.

Интензитет пораста различит је у појединим историјским етапама и слично протиче у појединим народима и земљама. Пораст раста, како истиче Бунак, подвргава се општем правилу: када почиње повећање раста, најинтензивније је код група са ниским растом и успорава се приближавајући се крајњим размерама, мада је успоравање пораста у појединим популацијама различито. Периоди убрзаног и успореног раста наизменично се смењују. Савремена етапа одликује се интензивним растом као и дужином свог трајања и високим просечним вредностима по-

раста висине тела. Акцелерација се, према томе, појављује у свим старосним добима и у различитим етапама постнаталне онтогенезе и то различитог нивоа, захватајући у мањој мери новорођенчад и одрасле, а много више предшколски и школски узраст.

Прави разлог (узрок) акцелерације није познат. Могући узроци деле се на егзогене (који делују на свако ново покољење) и ендogene (везане за промене наслеђа). Међутим, ниједан од познатих чинилаца не може у потпуности да објасни све проблеме акцелерације (Беникова, Курбанов, 1976). Актуелна претпоставка је да данас постоји мањи број фактора који инхибирају раст и развој. Боља исхрана, интензивнији раст, емоционална активност, здравствена култура, примарна дечија заштита (вакцинација), мањи број хроничних обољења доводе до ранијег сазревања, каснијег старења и продужетка живота (Карасаевскаја, 1970).

Појам секуларног тренда

У литератури се такође широко примењује термин "секуларни тренд раста и развоја" ("вековна тенденција"), којим се означава не само убрзање развоја наступајућих поколења, него и измене у развоју одраслих људи за дужи период. Други термин за означавање те тенденције је "епохални пораст". Епохални пораст се прати упоређивањем података о расту и развоју са аналогним материјалима из прошлих епоха. При томе треба полазити од упоредивих података. Неопходно је знати каквим су инструментима добијени подаци, какав је социјално-економски положај људи и њихова етничка припадност (Ивановић, 1996). У овом контексту *секуларан* значи током дужег периода. На ове појаве утичу социоекономски услови живота (услови исхране,

становања, хигијенско - здравствени услови, систематско физичко вежбање и др). Уочен је негативни тренд у време и непосредно после економских криза и ратова.

Међутим, резултати новијих истраживања указују на стагнацију вредности телесне висине и других показатеља раста у последњих 20 година, у економски високо развијеним срединама (скандинавским земљама, Холандији, Великој Британији и САД). Ове појаве могу навести на претпоставку да је утицај егзогених фактора у овим срединама достигао свој "плафон". У том смислу и Танер (1962) износи дилему: Ако у одређеној популацији нема разлике у висини, после интервала од неколико година поставља се питање да ли је то зато што је постигнут "генетски максимум" или је то последица "нивелисања фактора окружења"? Са друге стране, може се поставити питање: да ли су појаве ранијег полног сазревања, већих јувенилних и дефинитивних вредности морфолошких карактеристика квалитет и предност, ако их не прати одговарајући ниво функционалних, здравствених, когнитивних, социо-емоционалних, моторичких и радно - продуктивних потенцијала?

3. Предмет, циљ и методе истраживања

Предмет овог рада односи се на проучавање промена у динамици раста и развоја деце млађег школског узраста. Ово истраживање је имало је за циљ утврђивање секуларног тренда физичког развоја и моторичких способности код две генерације ученика-ца IV разреда, са временском дистанцом од 11 година.

3.1. Узорак испитаника

Узорак испитаника представљају ученици IV разреда следећих основних школа из Београда: "Свети Сава"; "Милица Павловић" и "Филип Кљајић-Фића", који су обухваћени мерењем 1995. год. и ученици ОШ "Ђорђе Крстић" који су тестирани 2006. год. С обзиром да је ова школа просторно незнатно удаљенија од центра града у односу на ОШ "Филип Кљајић - Фића" (око 1 км), са приближним условима и популацијом ученика, сматрамо да је, уз одређене резерве у закључивању, могућа компарација добијених резултата.

С обзиром на осипање испитаника у току мерења, као и због очувања услова да сви испитаници морају да имају све податке, за коначну статистичку обраду су формирани следећи субузорци: 138 дечака и 172 девојчице уписани у IV разред школске 1994/95. год.; 47 дечака и 42 девојчице уписани у IV разред школске 2005/06. године. Испитаници су исте хронолошке старости (плус- минус 6 месеци).

3.2. Узорак варијабли

За процену нивоа физичког развоја у овом истраживању измерени су висина (АВИС) и маса тела (АМАС). За процену појединих сегмената антропомоторичког простора коришћено је следећих 10 тестова:

- 1) За динамичку равнотежу - стајање на обрнутој клупици за равнотежу (МСОК);
- 2) За прецизност бацања предмета у циљ - гађање хоризонталног циља лоптицом (МГЛЦ);
- 3) За координацију покрета - координација са палицом (МКОП);

4) За сегментарну брзину - тапинг руком (МТАП);

5) За експлозивну снагу мишића опружача ногу - скок у даљ из места (МСДМ);

6) За статичку силу мишића руку и раменог појаса - вис у згибу (МВИС);

7) За агилност - трчање 4x10 м (М4x10);

8) За репетитивну снагу мишића прегибача у зглобу кука - подизање трупа на шведској клупи (МПТК);

9) За гипкост у зглобу кука и слабинском делу кичменог стуба - дубоки претклон на клупици (МДПК);

10) За брзинску снагу - "стартно убрзање" - трчање на 20 м са високим стартом (М20В).

3.3. Услови и техника мерења

Антропометријске и антропомоторичке варијабле мерене су углавном на редовним часовима физичког васпитања. Антропометријска мерења вршена су по методу који препоручује Интернационални биолошки програм (J. Weiner, J. Lourije, 1969). Антропомоторички тестови су спроведени према опису и упутствима у монографији Курелића и сарадника *Спорукџура и развој морфолошких и моторичких димензија омладине*, Београд, 1975.

3.4. Статистичка обрада података

За статистичку обраду података примењени су стандардни поступци за трансформацију и кондензацију информација из простора дескриптивне и компаративне статистике. Од дескриптивних статистичких параметара за сваку варијаблу израчуната је аритметичка средина (М), стандардна деви-

јација (СД), коефицијент варијације (В%), варијациона ширина (ВШ), минимални и максимални резултат (Мин - Макс) и дистрибуција фреквенције (ДФ).

Асиметричност криве распореда резултата у односу на нормалну дистрибуцију утврђена је на основу степена закривљености - куртосис (КС) и степена нагнутости - скјунис (СК).

Статистичка значајност разлика аритметичких средина одговарајућих варијабли, између две генерације ученика/ца IV разреда, са временском дистанцом од 11 година, процењена је на основу Студентовог т - теста за велике независне узорке.

Комплетна статистичка обрада података урађена је на Факултету спорта и физичког васпитања Универзитета у Београду. За обраду је коришћен APLЕ персонални рачунар типа Macintosh LC, уз употребу апликационог статистичког програма Stat-View 512 tm.

4. Анализа резултата истраживања са дискусијом

На основу презентираних резултата истраживања може се уочити да је у оба параметра физичког развојка - висина тела (АВИС) и маса тела (АМАС) добијена сигнификантна разлика и то у корист ученика генерације 2006. год, што значи да је добијен позитиван секуларни тренд. Нумерички посматрано млађа генерација ученика је виша за 2,7 цм и тежа за 3,5 кг.

У простору моторике добијена је статистички значајна разлика у варијаблама репетитивне снаге мишића прегибача трупа (МПТК) гипкости (МДПК) у корист дечака генерације 2006. год, што значи да је добијен позитиван секуларни тренд.

У варијаблама динамичке равнотеже (МСОК) и прецизности бацања предмета у циљ (МГЛЦ), експлозивне снаге мишића опружача ногу (МСДМ), статичке силе

мишића руку и раменог појаса (МВИС), агилности (М4х10) боље резултате су имали дечаци генерације 1995. године, што указује на негативан секуларни тренд.

Табела 1. Значајности разлика ариџметичких средина ($\bar{x}$ - $\bar{y}$ ес $\bar{x}$ за мале независне узорке) антропометријских и моторичких варијабли узорка ученика IV разреда генерације 1995. и 2006. год. ($n = 185$)

Р бр.	ВАРИЈАБЛА	УЧЕНИЦИ 1995.		УЧЕНИЦИ 2006.		Разлика	t	p	Сек. тренд
		М	СД 1	М	СД 2				
1.	АВИС цм	145,9	6,6	148,6	7,6	2,7	- 2,4	0,018	+
2.	АМАС кг	37,3	8,2	40,8	10,2	3,5	- 2,4	0,016	+
3.	МСОК сек	7,0	4,7	5,3	2,5	1,7	2,4	0,016	-
4.	МГЛЦ бод	15,2	6,7	10,1	7,3	5,1	4,4	0,0001	-
5.	МКОП сек	12,2	2,5	11,7	2,0	0,5	1,2	0,232	+
6.	МТАП бр.пон.	32,6	3,3	33,1	4,8	0,5	- 0,8	0,407	+
7.	МСДМ цм	164,6	17,8	141,5	20,2	23,1	7,4	0,0001	-
8.	МВИС сек	34,6	24,2	18	13,1	16,6	4,5	0,0001	-
9.	М4х10 сек	12,7	1,1	13,5	1,2	0,8	- 4,6	0,0001	-
10.	МПТК бр.пон	2,4	3,2	4,2	4,1	1,8	- 3,1	0,0023	+
11.	МДПК цм	16,9	5,2	19,7	5,8	2,8	- 3,0	0,003	+
12.	М20В сек	4,2	0,3	4,3	0,4	0,1	- 2,3	0,237	-

Напомена: Засенчене су статистички значајне разлике.

Ознаке "+" или "-" указују да ли је добијен позитиван или негативан секуларни тренд.

Статистичка значајност разлика аритметичких средина одговарајућих варијабли, између две генерације ученица IV разреда, са временском дистанцом од 11 година приказана је на Табели 2. На основу презентираних резултата истраживања може се уочити да код телесне висине (АВИС) није добијена статистички значајна разлика. Маса тела (АМАС) је већа код узорка ученица генерације уписане 2006. и то за 2,6 кг, међутим, с обзиром на стагнацију у висини, то увећање резултатских вредности се не може сматрати као квалитативна предност.

У варијаблама динамичке равнотеже (МСОК) и прецизности бацања предмета у

циљ (МГЛЦ), експлозивне снаге мишића опружача ногу (МСДМ), статичке силе мишића руку и раменог појаса (МВИС), агилности (М4х10) и брзинске снаге (М20В) боље резултате су имале девојчице генерације 1995. године, што значи да је добијен негативан секуларни тренд.

У простору моторике добијена је статистички значајна разлика једино у варијабли гipкoсти (МДПК) у корист ученица IV разреда уписаних 2006. год. што се, на основу претходне анализе резултата, може сматрати и последицом хипотоније мускулатуре, с обзиром на испољен нижи ниво опште снаге.

Табела 2. Значајност разлика аритметичких средина ($\bar{x}_1 - \bar{x}_2$) за мале независне узорке) антропометријских и моторичких варијабли узорка ученица IV разреда генерације 1995. и 2006. год. ($n = 214$)

Р бр.	ВАРИЈАБЛА	УЧЕНИЦЕ 1995.		УЧЕНИЦЕ 2006.		Разлика	t	p	Сек. тренд
		М	СД 1	М	СД 2				
1.	АВИС цм	147,2	6,8	148,8	7,7	1,6	- 1,4	0,175	+
2.	АМАС кг	37,3	6,9	39,9	8,9	2,6	- 2,1	0,040	+
3.	МСОК сек	6,4	3,5	5,1	2,1	1,3	2,3	0,024	-
4.	МГЛЦ бод	11,2	5,8	8,5	5,2	2,7	2,8	0,0057	-
5.	МКОП сек	11,9	2,3	11,4	1,9	0,5	1,2	0,250	+
6.	МТАП бр.пон.	32,5	3,6	32,6	4,4	0,1	- 0,1	0,896	+
7.	МСДМ цм	160,6	16,7	133,2	16,9	27,4	9,5	0,0001	-
8.	МВИС сек	23	17,2	13,2	11,4	9,8	3,5	0,0006	-
9.	М4х10 сек	13,1	1,2	14,5	0,9	1,4	- 7,1	0,0001	-
10.	МПТК бр.пон, 2,3	3,8	2	2,4	0,3	0,5	0,585	-	
11.	МДПК цм	22,1	6,3	24,4	5,9	2,3	- 2,1	0,0342	+
12.	М20В сек	4,3	0,3	4,6	0,3	0,3	- 5,5	0,0001	-

Напомена: Засенчене су статистички значајне разлике.

Ознаке "+" или "-" указују дали је добијен позитиван или негативан секуларни тренд

6. Закључци

На основу добијених резултата, као и на основу циља задатака истраживања, могу се извести следећи закључци: Секуларни тренд раста и развоја морфолошких карактеристика и антропомоторичких способности указује на специфичности две генерације ученика/ца IV разреда основних школа Београда, са временском дистанцом од 11 година. Наиме, **дечац** генерације 2006. год. су имали веће резултате у телесној висини и маси тела, што значи да је у показатељима физичког развоја добијен позитиван секуларни тренд.

У простору моторике добијена је статистички значајна разлика у варијаблама репетитивне снаге мишића прегибача тупа и гипкости у корист млађе генерације, што значи да је такође добијен позитиван секуларни тренд.

У варијаблама динамичке равнотеже и прецизности бацања предмета у циљ, експлозивне снаге мишића опружача ногу, статичке силе мишића руку и раменог појаса, агилности, боље резултате су имали дечац генерације 1995. године, што указује на негативан секуларни тренд.

Код узорка **ученица** у варијабли телесне висине није добијена статистички значајна разлика. Маса тела је већа код узорка девојчица генерације 2006. Међутим, с обзиром на стагнацију у висини, то увећање резултатских вредности се не може сматрати као квалитативна предност. У варијаблама динамичке равнотеже и прецизности бацања предмета у циљ, експлозивне снаге мишића

опружача ногу, статичке силе мишића руку и раменог појаса, агилности и брзинске снаге боље резултате су имале старије генерације, што значи да је добијен негативан секуларни тренд.

У простору моторике добијена је статистички значајна разлика једино у варијабли гипкости у корист ученица млађе генерације, што се на основу претходне анализе резултата може сматрати и последицом хипотоније мускулатуре, с обзиром на испољен нижи ниво опште снаге.

Теоријски значај овог истраживања јесте у расветљавању проблематике везане за процену нивоа, динамике развоја и секуларног тренда морфолошких карактеристика и антропомоторичких способности код деце млађег школског узраста. Практични значај огледа се у коришћењу резултата и сазнања до којих се дошло у овом истраживању. Подаци могу бити значајни како за наставнике - професоре, односно учитеље разредне наставе оних школа у којима је истраживање обављено, тако и за све заинтересоване, а у циљу сагледавања постојећег стања, динамике развоја и утицаја секуларног тренда на морфолошке карактеристике и моторичке способности ученика основношколског узраста. Ово истраживање може да послужи и као полазна основа неког новог, комплекснијег и, према броју испитаника, свеобухватнијег истраживања, са продуженим током праћења, до периода дефинитивног раста и развоја.

Литература

- Антропова, М.В., Кољцова, м.м. (1986): *Психофизиолошка зрелост деце*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства
- Bernhard, W, Glockler, C. (1995): *New investigations on the question of secular acceleration of permanent dentition*; *Z Morphol Antropol.*; 81 (1):111-23. Germany.
- Bi Zhen-Wang, Ji Cheng-Ye (2005): "Secular growth changes in body height and weight in children and adolescents in Shandong, China between 1939 and 2000"; *Anal. of Human Biology*; Sep/Oct 2005, Vol. 32 Issue 5, p650-665, 16p, 4 charts, 8 graphs, 1 map.
- Бојовић Б., Дашић, Н., Самарџић, М. (1992): Неки важнији дијаметри код деце од 0 до 18 година у Црној Гори, "Acta medica medianae, бр. 6.
- Freedman, D.S., Khan, L.K., Serdula, M.K., Srinivasan, S.R., Berenson, G.S. (2000): "Secular trends in height among children during 2 decades: The Bogalusa Heart Study"; *Arch Pediatr Adolesc Med.* Feb;154(2): 155-61.
- Grimm H. (1990): Secular trend of body height and "acceleration" or fluctuation in growth in height in child development-on questions of methodology in relation to pre-historical skeletal remains; *Arztl Jugendkd.* 1990;81(5):437-40. Germany.
- Haruo, Nakatsuka, Hiroshi, Saton and Masayuki, Ikeda (1998): "Growth Reacceleration of School Children in the City of Sendai, Japan", *Tohoku J. Exp. Med.*, 1998, 184 (4), 301-309.
- Иванић, С. (1988): *Кријеријуми за процену физичког развоја и физичких способности деце и омладине узраса од 7 до 19 година (нормативи)*, Билтен ГСИЗ ФК Београда, бр. 13, Београд.
- Иванић, С. (1996): *Методологија праћења физичког развоја и физичких способности деце и омладине*, Београд, Градски секретаријат за спорт и омладину Града Београда.
- Ивановић, Б. (1996): *Антропологија - Антропоморфологија*, Подгорица, УНИРЕКС.
- Јовановић, А. (1998): *Динамика развоја морфолошких и антропоморфолошких димензија ученика основних школа из Београда*, Докторска дисертација, Београд, ФФК.
- Карасаевскаја, Т. В. (1970): *Социјална и биолошка обусловљеност изменених физических развића човека*, М. Медгиз.
- Krawczynski, M, Walkowiak, J, Krzyzaniak, A.(2003): "Secular changes in body height and weight in children and adolescents in Poznan, Poland, between 1880 and 2000" *Acta Paediatr* 92: 277-282.
- Курелић, Н., Момировић, К., Стојановић, М., Штурм, Ј., Радојевић, -., Вискић-Шталец, Н. (1975): *Структура и развој морфолошких и морфолошких димензија омладине*, Институт за научна истраживања Факултета за физичко васпитање Универзитета у Београду, Београд.
- Malina,R. M, Reyes, M. E. Pina, Swee Kheng Tan, Buschang, P. H, Little, B. B, Koziel, S. (2004): "Secular shange in height, sitting height and lenght in rural Oaxaca, southern Mexico: 1968-2000"; *Anal. of Human Biology*; Nov/Dec 2004, Vol. 31 Issue 6 p615-633, 19p.
- Malina,R. M, Reyes, M. E. Pina, Swee Kheng Tan, Little, B. B.(2004): "Secular shange in age at menarche in rural Oaxaca, southern Mexic0: 1968-2000", *Anal. of Human Biology*; Nov/Dec 2004, Vol. 31 Issue 6 p634-646, 19p.
- Padez, C. (2003): "Secular trend in stature in the Portuguese population (1904-2000)", *Anal. of Human Biology*; May/Jun 2003, Vol. 30 Issue 3, p262, 17p.
- Palczewska, I, Niedzwiecka, Z, Szilagyi-Pagowska, I, Pawlik, K. (2000): "Secular growth trends in children and youth of Warsaw in the last twenty years", *Med Wieku Rozwoj.* Apr-Jun;4(2):161-76, Poland.
- Параносић, В., Савић, С. (1977): *Селекција у спорту*, Београд, НИП "Партизан".

- Pfeifer, H. J, Rother T, Mucke D. (1990): "Secular acceleration and the electrocardiography in childhood and adolescence", *Arztl Jugendkd.* 1990;81(5):392-5. Germany
- Rosler H. D. (1990): "Secular acceleration in psychological and somatic trends", A review; *Arztl Jugendkd.* 1990;81(2):76-85. Review. Germany.
- Salzler, A. (1968): *Ursachen und Erscheinungsformen der Akzeleration*, Volks und Gesundheit, Berlin.
- Сарван, М., Вељковић, М., Васић, Д. (1971): Проблем акцелерације пораста новорођене деце, *Зборник радова IX конгреса педијатра Југославије*, Будва.
- Seltzer, A. (1968): *Ursachen und Erscheinungsformen der Akzeleration*, Volks und Gesundheit, Berlin.
- Simsek, F., Ulukol, B., Gulnar, S., Baskan (2005): "The secular trends in height and weight of Turkish school children during 1993-2003", *Child: Care, Health&Development*; Jul 2005, Vol.31 Issue 4, p441-447, 7p.
- Стојановић, М. (1970): Појава акцелерације у развоју и телесно вежбање, *Зборник радова II*, Нишка Бања.
- Tanner, J. M., Goldstein, H., Whitehouse, R. H. (1970): "Standards for children, s height at ages 2 - 9 yrs allowing for height of parents", *Arch. Dis. Child.*
- Tanner, J. M. (1976): "Population differences in body size, shape and growth rate: a 1976 view", *Arch. Dis. Child.*
- Virani, Nikhil (2005): "Growth patterns and secular trends over four decades in the dynamics of height growth of Indian boys and girls in Sri Aurobindo Ashram: A cohort study", *Anal. of Human Biology*; May/Jun 2005, Vol. 32 Issue 3, p259-282, 24p.
- Властовскиј, В. Г. (1974): *Акцелерација*, Физическаја култура в школе, бр. 2, Москва.
- Вуковић, Д. (1978): *Процена раста и развоја деце и омладине у нашој средини, методологија систематских прегледа и извештајна служба*, Нови Сад.
- Weiner, J. S., Lourie, J. A. (1969): *Human Biology, a Guide to field Methods, International Biological Programme*, Blackwell Scientific Publications, Oxford and Edinburgh.
- Wieringen, J. C. (1972): *Secular Changes in Growth*, Leiden, Institut for Preventive Medicine TNO.
- Zellner, K., Jaeger U. (1990): *The current status of secular acceleration*; *Pediatr Grenzgeb*, 29(2):121-4. Germany.

Summary

The topic of this paper refers to studying changes in dynamics of growth and development of children of the lower grades of the primary school. This research had an in of determining secular trend of physical development and motor abilities by two generations of students of the fourth grade with the time distance of 11 years. Specimen of the interviewees is represented by fourth graders from four primary schools in Belgrade. Estimation of the level of physical development in this research included height and weight. Estimation of some segments of anthropomotor area, there were 10 standard motor tests included.

Based on the results of the research, it can be concluded that secular trend of growth and development of morphological characteristics and anthropomotor abilities point at particularities of two generations of students of the fourth grade of the primary schools in Belgrade, with the time distance of 11 years. Boys in 2006 had better results in weight and height, what means that there was a positive secular trend. In the area of motorics, there is statistically important difference in variables in repetitive muscle strength for younger generation, so it means that there was a positive secular trend.

Variables of dynamic balance and precision of throwing an item into the target, explosive strength of the muscles of legs strengthens static strength of arms and shoulders area by the boys in 1995 show negative secular trend.

Specimen of girls in variables of height, there was no statistically important difference. Weight of the girls of the 2006 is bigger. Variables of dynamic balance and precision of throwing an item into the target, explosive strength of the muscles of legs strengthens static strength of arms and shoulders area, agility and speed strength older generations had better results, which means that there was negative secular trend. In the space of motor there was statistically significant difference only in the variable of flexibility for girls of the younger generation.

Key words: *acceleration, secular trend, motor abilities.*



Игор Солаковић
ОШ "Свети Сава", Бијељина

**Изворни
научни чланак**

Појам, значај и примјена мултимедијалних уџбеника по e-learning стандардима у нижим разредима основне школе

Резиме: Концепт образовно-васпитног система који је наслијеђен од претходног друштвеног система, уз све реформске подухвате који су до сада предузети на нашим просторима и даље има бројне недостатке и слабости. Развој комуникационих и информационих технологија уводи нас у информационо друштво, све више утиче на сваког појединца и све је значајнији и за сам процес образовања. Упркос томе, код нас се још недовољно говори о утицају и примјени информационе технологије у образовању, а нису проведена ни значајнија истраживања која би боље осветлила интеграцију информационе технологије у образовање и наставни процес.

У овом истраживању је истраживан степен информисаности и оспособљености наставника у нижим разредима основне школе за примјену моделованих мултимедијалних уџбеника по e-learning стандардима, и како ученици нижих разреда основне школе прихватају рад са моделованим мултимедијалним уџбеником по e-learning стандардима у настави. На основу тога даће су и одређене препоруке за даље унапређење примјене мултимедијалних образовних садржаја у наставном процесу и стичући усававање наставног кадра из области примјене информационе технологије у настави.

Кључне ријечи: моделовани мултимедијални уџбеници, e-learning стандард, мултимедијални садржаји, образовни софтвери, образовна технологија, електронски наставни садржаји.

Увод

Информациона технологија постаје све значајнија у свим сферама људске дјелатности. Чињеница да су Уједињене нације 2003. године развој информационих и комуникационих технологија уврстиле међу осам развојних циљева за унапређење животног стандарда свих људи на планети потврђује

значај које оне имају за развој друштва и појединца. Постоји реална опасност да ће се свијет у будућности дијелити на оне који немају и не користе информациону технологију и који су неразвијени и социјално угрожени и оне, који ће, због коришћења ове технологије и њених ресурса, бити још богатији и развијенији. То важи како за читаво друштво тако и за појединце.

И док се о утицају који информационо-комуникациона технологија остварује на развој појединца и друштва пуно пише и говори, о њеној другој димензији, која је од посебног значаја за сам процес образовања, код нас још увијек не постоје довољно снажна теоријска и практична истраживања која би указала на суштину примјене и интеграције информационе технологије у образовање. Сагласно документу UNESCO-а о информационој и комуникационој технологији у образовању, она мора постати водећом идејом о унапређивању образовних процеса, концентришући се око неколико базичних подручја: иновирања глобалних циљева васпитања и образовања, иновирања стратегија наставе и учења, те припремања иницијалног образовања и стручног усавршавања наставника као структурних компоненти њиховог професионалног развоја.

Информационо-комуникациона образовна технологија као производ и синтеза развоја компјутерске и телекомуникационе технологије може се користити у образовном процесу на велики број начина и у различитим модалитетима, омогућавајући примјену разноврсних педагошких стратегија и метода у реализацији наставног процеса и процеса учења.

Опремање школа савременим дидактичким медијима и избор оних медија који се у процесу наставе показују као најефикаснији, њихова адекватна педагошко-методичка примјена у свим видовима наставе и облицима наставног рада доприноси мотивацији ученика у току стицања знања, подстиче њихову пажњу на суштину одређених садржаја, помаже им у стицању трајних знања и примјену знања у свакодневном животу. Због тога све земље свијета имају или желе да имају стандарде дидактичких

медија за основне и средње школе и високошколске институције.

Многа истраживања показују да примјена мултимедија у настави омогућује мотивацију и оних ученика код којих су се све друге методе показале безуспјешним, или мање успјешним.

Методолошки оквир истраживања

Присјутњи проблем

Информационе технологије су постале, за веома кратко вријеме, један од основних развојних стубова савременог друштва. Образовање базирано на информационим технологијама отвара могућност перманентног образовања и превазилажење јаза између формалног и неформалног образовања, као и општег и стручног образовања. Могућност образовања пружена је сваком, у складу са његовим жељама и могућностима, независно од времјена и простора.

Примјена информационих технологија у школама може олакшати поступак стицања знања. Код мултимедијалног учења наставни садржај је обогаћен видео и аудио ефектима (разним сликама, графиконима, симулацијама, моделима генерисаним помоћу рачунара итд). Такав вид учења стимулише радозналост и покреће ученика од пасивне улоге примаоца ка активној улози градителја знања.

Предмет истраживања

Предмет овог истраживања је био испитивање информисаности наставника у нижим разредима основне школе о значају примјене моделованих мултимедијалних учебника по e-learning стандардима у наставном процесу, мотивацији и степену оспособ-

бљености наставника за њихову примјену и степену прихватања од стране ученика у нижим разредима основне школе.

Значај истраживања

Ово истраживање је значајно ради сагледавања тренутног стања прихваћености мултимедијалних садржаја у наставном процесу од стране наставника и ученика, уз приједлог могућих мјера за превазилажење постојећих околности које буду идентификоване истраживањем.

Циљ истраживања

Циљ овог истраживања је био да се истражи, утврди и анализира информисаност наставника и ученика нижих разреда основне школе према моделованим мултимедијалним уџбеницима по e-learning стандардима и испита могућност њихове шире примјене у наставном процесу.

Хипотезе истраживања

Претпостављало се да су наставници нижих разреда основних школа недовољно информисани и оспособљени за примјену мултимедијалних уџбеника, али да су мотивисани за њихову примјену и даље усавршавање у тој области, као и да постоји висок степен прихватања моделованих мултимедијалних уџбеника по e-learning стандардима од стране ученика нижих разреда основних школа.

Методе, технике и инструменти истраживања

У раду је кориштена дескриптивна метода. Приликом истраживања се као инстру-

мент користио упитник са скалом процјене Ликертовог типа за испитивање информисаности наставника и ученика нижих разреда основне школе.

Узорак истраживања

Пројекат истраживања за овај специјалистички рад под насловом "Моделовање мултимедијалног уџбеника по e-learning стандардима за ниже разреде основне школе" реализован је на намјерном узорку од 92 наставника/професора разредне наставе из 5 основних школа на подручју општине Бијељина (ОШ "Свети Сава", ОШ "Кнез Иво од Семберије", ОШ "Вук Караџић", ОШ "Јован Дучић" и ОШ "Меша Селимовић").

Када су у питању ученици, у истраживању је учествовао укупно 131 ученик петих разреда у свих пет основних школа које су учествовале у истраживању. Од тога укључно је 72 дјевојчице и 59 дјечака, старосне доби око 10 година, генерација 1995.

Организација истраживања

Истраживање је обављено у току другог полугодишта школске 2004/2005. године. Аутор специјалистичког рада је сам спровео истраживање.

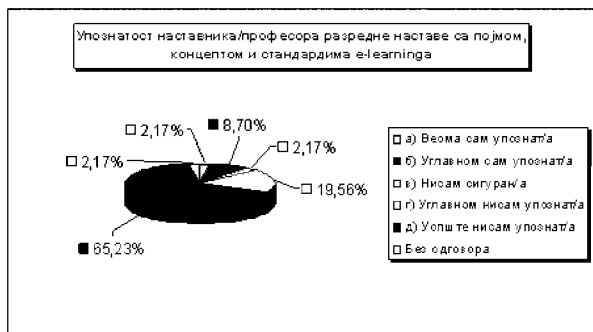
Статистичка обрада података истраживања

Прикупљени подаци су обрађени примјеном израчунавања процентуалне структуре прикупљених података и индекса скалне вриједности.

Интерпретација резултата истраживања

Овим пројектом педагошког истраживања су највећим дијелом потврђене хипотезе од којих се пошло.

Графикон 1. Информисаност наставника/професора разредне наставе са појмом, концептом и стандардима e-learninga.



Анализа презентованих резултата на *прво* питање истраживачког дијела анкетног упитника показује (на основу скалне вриједности или просјека прихваћености = 1,6) да наставници/професори разредне наставе на подручју општине Бијељина "углавном нису упознати" са појмом, концептом и стандардима e-learninga, чак можемо говорити о томе, будући да се став "углавном нисам



Графикон 2. Информисаност наставника/професора разредне наставе са појмом, намјеном и значајем примјене мултимедијалних уџбеника у наставном процесу.

упознат/а" налази у скалној вриједности од 1,51 до 2,50, те да се просјек прихваћености (скална вриједност) одговора наставника/професора разредне наставе на подручју општине Бијељина налази веома близу става "уопште нисам упознат/а", чија се гранична скална вриједност креће до 1,50.

Анализа предочених резултата на *друго* питање истраживачког дијела анкетног упитника показује (на основу индекса скалне вриједности или просјека прихваћености = 2,04494) да наставници/професори разредне наставе на подручју општине Бијељина "углавном нису упознати" са појмом, намјеном и значајем примјене мултимедијалних уџбеника у наставном процесу. Наведену констатацију потврђује поменути добијени индекс скалне вриједности (2,04494) који се креће у распону од 1,51 до 2,50, те на основу њега можемо закључити који понуђени став је најприхваћенији ("Углавном нисам упознат/а").

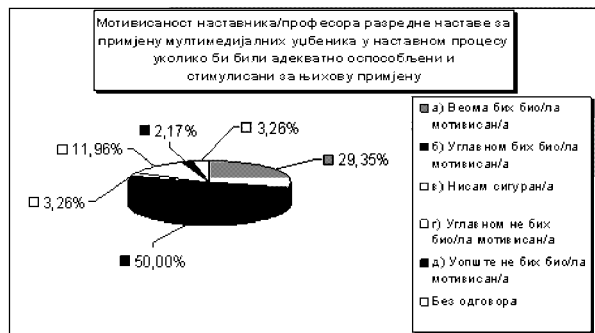


Графикон 3. Мотивисаност наставника/професора разредне наставе за примјену мултимедијалних уџбеника у наставном процесу.

Анализа презентованих резултата на *треће* постављено питање истраживачког дијела анкетног упитника показује (на основу индекса скалне вриједности или просјека

прихваћености = 3,06666) да наставници/професори разредне наставе на подручју општине Бијељина "нису сигурни" у којој мјери су мотивисани за примјену мултимедијалних уџбеника у наставном процесу. Такву констатацију потврђује поменути добијени индекс скалне вриједности (3,06666), на основу кога можемо закључити који понуђени став је најприхваћенији ("Нисам сигуран/на").

Анализа предочених резултата на *четврћо* постављено питање истраживачког дијела анкетног упитника показује (на основу индекса скалне вриједности или просјека прихваћености = 3,95505) да наставници/професори разредне наставе на подручју општине Бијељина "углавном би били мотивисани" за примјену мултимедијалних уџбеника у наставном процесу уколико би били адекватно оспособљени и стимулирани за њихову примјену. Такву констатацију потврђује добијени индекс скалне вриједности (3,95505), на основу ког можемо закључити који понуђени став је најприхваћенији ("Углавном бих био/ла мотивисан/а").

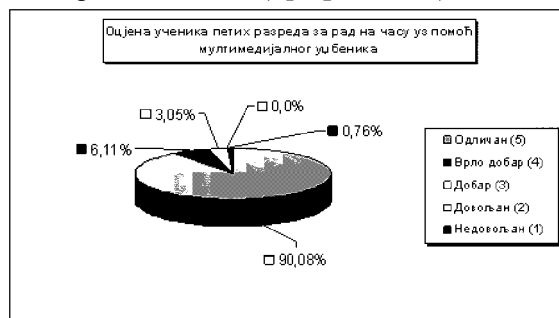


Графикон 4. Мотивисаност наставника/професора разредне наставе за примјену мултимедијалних уџбеника у наставном процесу уколико би били адекватно оспособљени и стимулирани за њихову примјену.



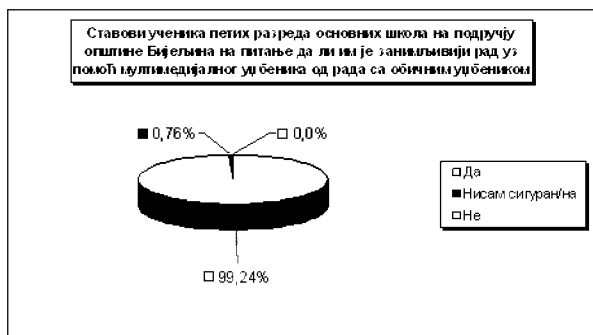
Графикон 5. Мотивисаност наставника/професора разредне наставе за коришћење и примјену мултимедијалних уџбеника у наставном процесу уколико би за њих била организована одређена обука.

Анализа предочених резултата на *петћо* питање истраживачког дијела анкетног упитника показује (на основу индекса скалне вриједности или просјека прихваћености = 2,50561) да наставници/професори разредне наставе на подручју општине Бијељина "нису сигурни" да ли би похађали обуку за коришћење и примјену мултимедијалних уџбеника у наставном процесу уколико би за њих била организована, али обзиром на висок индекс скалне вриједности (2,50561) можемо рећи да су наставници/професори разредне наставе ипак заинтересовани за похађање поменути обуке уколико би за њих била организована. (Графикон 5.)



Графикон 6. Оцјена ученика петих разреда за рад на часу уз помоћ мултимедијалног уџбеника.

Анализа презентованих резултата на *прво* постављено питање анкетног упитника за ученике нижих разреда основне школе показује (на основу индекса скалне вриједности или просјека прихваћености = 4,84732) да ученици петих разреда основне школе на подручју општине Бијељина оцјењују са оцјеном "одличан (5)" рад на часу уз помоћ мултимедијалног уџбеника. Такву констатацију потврђује добијени индекс скалне вриједности (4,84732), на основу кога можемо закључити који је одговор најприхваћенији (*Одличан 5*).



Графикон 7. Ставови ученика петих разреда на питање да ли им је занимљивији рад уз помоћ мултимедијалног уџбеника од рада са традиционалним уџбеником.

Анализа презентованих резултата на *друго* постављено питање анкетног упитника за ученике нижих разреда основне школе показује (на основу индекса скалне вриједности или просјека прихваћености = 2,99236) да је ученицима петих разреда основне школе на подручју општине Бијељина занимљивији рад на часу уз мултимедијални уџбеник од рада са обичним уџбеником. Такву констатацију потврђује већ раније добијени индекс скалне вриједности (2,99236), на основу кога можемо закључити који је одговор најприхваћенији (*Да*).

Закључци и препоруке

У основним школама на подручју општине Бијељина, али и већини школа у Републици Српској, евидентна је слаба опремљеност дидактичко-информатичким средствима, као и слаба обученост наставног особља за њихову примјену у наставном процесу. Такође, посебно је евидентна слаба упознатост наставника и ученика и примјеном мултимедијалних образовних софтвера и мултимедијалних уџбеника у наставном процесу.

На основу резултата истраживања које је реализовано у пет основних школа на подручју општине Бијељина, може се закључити да наставници/професори разредне наставе на подручју општине Бијељина углавном нису информисани и упознати са намјеном и значајем примјене мултимедијалних уџбеника у наставном процесу, да су просјечно мотивисани за примјену моделираних мултимедијалних уџбеника по e-learning стандардима и даље усавршавање у тој области, као и да су мултимедијални уџбеници по e-learning стандардима веома прихваћени од стране ученика нижих разреда основних школа.

На основу презентованих закључака могу се извести следеће препоруке:

1. Наставници/професори разредне наставе на подручју општине Бијељина "углавном нису упознати" са појмом, концептом и стандардима e-learninga. Зато је потребно размотрити могућност покретања посебних семинара за стручно усавршавање наставника/професора разредне наставе на различите теме из области образовне технологије, обавезно уврстити и садржаје који говоре о *e-learningu*.

2. Наставници/професори разредне наставе на подручју општине Бијељина

"углавном нису упознати" са појмом, намјеном и значајем примјене мултимедијалних уџбеника у наставном процесу. Зато је потребно размотрити могућности покретања посебних семинара за стручно усавршавање наставника/професора разредне наставе на различите теме из области образовне технологије, са посебним освртом на мултимедијалне уџбенике и остале електронске наставне садржаје. Такође, посебно корисно би било организовати већи број огледних часова на којима би се користили електронски и мултимедијални наставни садржаји.

3. Наставници/професори разредне наставе на подручју општине Бијељина просјечно су мотивисани за примјену мултимедијалних уџбеника у наставном процесу. Зато је потребно провести комплетну обуку међу наставницима/професорима разредне наставе на подручју општине Бијељина о примјени мултимедијалних наставних садржаја у наставном процесу.

4. Наставници/професори разредне наставе на подручју општине Бијељина "углавном би били мотивисани" за примјену мултимедијалних уџбеника у наставном процесу уколико би били адекватно оспособљени и стимулисани за њихову примјену. Зато би било оправдано покренути програме обуке за едукацију наставника/професора разредне наставе на подручју општине Бијељина за примјену мултимедијалних и електронских наставних садржаја у наставном процесу.

5. Наставници/професори разредне наставе на подручју општине Бијељина просјечно су мотивисани за похађање обуке за кориштење и примјену мултимедијалних уџбеника у наставном процесу уколико би иста за њих била организована. Зато је потребно поред организовања едукативних програма обуке наставника/професора разредне наставе осмислити адекватан систем стимулација за учествовање у таквим едукативним програмима кроз различите аспекте стручног усавршавања.

6. Ученици петих разреда основне школе на подручју општине Бијељина оцјењују са оцјеном "одличан (5)" рад на часу уз помоћ мултимедијалног уџбеника. Зато за упознавање ученика нижих разреда основне школе са мултимедијалним уџбеницима и осталим електронским образовним садржајима треба израдити посебан едукативни програм који би обухватио доста ширу популацију ученика и који би експериментално био реализован у већем броју основних школа на подручју општине Бијељина, али и регије Семберија и Мајевица.

7. Ученици петих разреда основне школе на подручју општине Бијељина боље су схватили садржаје из лекције уз помоћ мултимедијалног уџбеника него да су радили са обичним уџбеником. Зато је за ученике нижих разреда основне школе потребно припремити и реализовати већи број часова са електронским наставним материјалом како би се детаљније испитало какви су дугорочнији резултати рада са ученицима уз мултимедијални уџбеник и остали електронски наставни материјал.

Литература

- Банђур, В., Поткоњак, Н. (1997): *Педагошка исцраживања у школи*, Београд, Учитељски факултет.
- Банђур, В., Поткоњак, Н. (1999): *Методологија педагогије*, Београд, Савез педагошких друштава Југославије.
- Банђур, В. и Кундачина, М. (1996): *Методолошки практикум*, Учитељски факултет, Ужице.
- Бранковић, Д. и Мандић, М. (2003): *Методика информатичког образовања са основама информатике*, Филозофски факултет у Бањој Луци и Медиаграф, Бања Лука.
- Брковић, М. и Милошевић, Д. (2005): *Креирање материјала за учење примјеном e-learning спецификације*, Зборник радова - књига 1, "Информатика, образовна технологија и нови медији у образовању", Сомбор, Учитељски факултет у Сомбору, стр. 47 - 55.
- Вилотијевић, М. (1999): *Дигатика 1: предмет дигатике*, Београд, Научна књига и Учитељски факултет.
- Вилотијевић, М. (1999): *Дигатика 2: дигатичке теорије и теорије учења*, Београд, Научна књига и Учитељски факултет.
- Вилотијевић, М. (1999): *Дигатика 3: организација наставе*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства и Учитељски факултет.
- Вилотијевић, Г. (2002): *Мултимедија у образовању*, 1: 60-68, Београд.
- Крсмановић, С. и Мандић, Д. (1997): *Менаџмент информационих система*, Београд, Учитељски факултет и Факултет за менаџмент "Браћа Карић".
- Мандић, П., Мандић, Д. (1997): *Образовна информациона технологија*, Београд, Учитељски факултет.
- Мандић, Д. (2001): *Информациона технологија у образовању*, Филозофски факултет, Српско Сарајево.
- Мандић, Д. (2003): *Дигатичко-информатичке иновације у настави*, Београд, Медиаграф.
- Шпановић, С. (2005): *Дигатичко обликовање и интеграција уџбеника у мултимедијални наставни пакет*, Зборник радова - књига 2, "Информатика, образовна технологија и нови медији у образовању", Сомбор, Учитељски факултет у Сомбору, стр. 180 - 188.

Summary

The concept of educational-pedagogical system inherited from the previous social system and with all reform changes which have been done so far in our region, still has many weaknesses. Development of communication technologies and IT leads us into the society of IT. It influences more and more each individual in society and it is more and more important for very process of education. Despite all of this, there is not much said about the influence and application of educational technology in education and there were not significant research which would enlighten integration of IT into education and the teaching process.

In this research, we studied the degree of knowledge and skilfulness of teachers in lower grades of the primary school to apply modelled multi media course books according to e-learning standards, as well as how students of the lower grades of the primary school accept work with modelled multi media course books according to e-learning standards in teaching. According to this, there are some recommendations given for further development of application of multi media educational contents, as well as in service for IT.

Key words: *modelled multi media course books, e-learning, standard-multi media contents, educational software, educational technology, electronic curriculum.*



Мр Александар Стојановић
Учитељски факултет, Београд

**Изворни
научни чланак**

Специфичности сарадње наставника и родитеља даровитих ученика

Резиме: У процесу васпитања даровитих ученика много је задатака чија реализација подразумева заједничко ангажовање родитеља и наставника, па је њихове активности неопходно координирати. Сарадња наставника и родитеља даровитих ученика специфична је из више разлога. Циљ овог чланка је да се скрене пажња на потребу померања тежишта њихове сарадње са решавања проблема на обезбеђивање што оптималнијих услова за развој даровитих. Такође, указује се на значај темељнијег педагошко-психолошког осмисловања и наставника и родитеља даровитих ученика, разноврснијих садржаја и облика њихове сарадње и обостраног активнијег учешћа у свим фазама сарадње.

Кључне речи: даровитости, породица, школа, садржаји и облици сарадње наставника и родитеља, педагошко образовање родитеља.

Смисао и циљеви сарадње

Квалитет и ефикасност програма намењених даровитим ученицима могуће је процењивати на основу различитих индикатора. Један од њих је квалитет сарадње који је успостављен између родитеља и наставника.

У разматрању овог проблема неопходно је поћи од основне сврхе сарадње наставника и родитеља даровитих ученика. Она се огледа у чињеници да је потребно стварање што бољих услова за развој дечије личности у целини у породици и школи. У складу с тим, неопходно је међусобно упознавање породице и школе и активно

укључивање родитеља у васпитно-образовни рад. Успех у већој мери зависи од наставника јер су они, у суштини, стручнији (осим у случајевима када је реч о родитељима који су се образовали за рад у просвети). Припремање наставника за рад са даровитим ученицима обухвата упознавање са феноменом даровитости, оспособљавање за идентификовање и педагошко-дидактичко-методички рад са даровитима, овладавање знањима и вештинама рада са даровитим ученицима у редовној настави и ваннаставним активностима. Осим тога, код њих треба развити позитивне ставове према даровитим ученицима, друштвеном и личном значају развоја даровитости. Морају

разумети сопствену улогу у развоју даровитих појединаца и критички се односити према сопственој пракси у раду са даровитима. Све то подразумева потребу за непрекидним професионалним усавршавањем у овој области (Јовановић, 2004).

Сарадња наставника са родитељима даровитих ученика је потребна из више разлога. У процесу њиховог васпитања много је задатака чија реализација подразумева заједничко ангажовање родитеља и наставника. Зато би требало координирати њихове активности ради што веће ефикасности васпитног деловања.

Утврђено је да постоји знатна корелација у интересима и ставовима код родитеља и деце, што, поред осталог, указује на велики утицај породице на целокупан развој детета. Веома је значајно хоће ли се ставови и погледи даровите деце на живот, које су стекли у породици, сукобљавати са оним што је општеприхваћено у друштвеним односима средине у којој се налазе, укључујући и школу.

Успех у васпитању даровитих ученика зависи и од става родитеља према школи и наставницима - ако се захтеви наставника омаловажавају, критикују и не испуњавају, ако родитељи не долазе на родитељске састанке и не усклађују васпитне мере са наставницима, код ученика се може формирати негативан став према школи.

Резултати бројних истраживања показују да су дечја постигнућа резултат интеракције предиспозиција, структуре личности и деловања низа различитих васпитних фактора заједно са друштвено-културном структуром средине у којој дете живи. Истраживања Боулбија и сарадника о емоционалним потребама деце, указују на

важност пријатељских односа између родитеља и наставника за добробит деце.

Код различитих аутора (Малеш, Братанић и др.) срећемо мање-више сличне дефиниције сарадње породице и школе. Истиче се потреба међусобног информисања, педагошког образовања родитеља, њиховог укључивања у рад школе и у саветодавни рад, координисање и усклађивање васпитног деловања породице и школе, компензација дефицијентног васпитног деловања породице и сл.

Осим што је потребно међусобно упознавање родитеља и наставника, они свакако морају добро познавати карактеристике даровитих како би успешно деловали на развој своје даровите деце (ученика). Најчешће се, поред бројних других, наводе следеће карактеристике даровитих, по којима се разликују од других: ниво и брзина когнитивног развоја; количина знања које имају; изражена осећајност и др. Дакле, даровити су на вишем нивоу когнитивног развоја, брже се крећу кроз развојне степене и имају шира и дубља знања од својих вршњака. Тешко је прецизно утврдити степен тих разлика и других карактеристика значајних за планирање, организовање и реализацију васпитно-образовног рада. Битно је уважавати интелектуалне и неинтелектуалне карактеристике које омогућавају или помажу испољавање и развој талената. Новија истраживања показују да су даровита деца по својој природи не само интелектуално, већ и емоционално богатија од већине у оквиру свог узраста (Стојаковић, 2000).

У стручној литератури која је посвећена овој проблематици углавном се истичу следећи *циљеви сарадње* наставника са родитељима даровитих ученика: подстицање развоја даровитих ученика (интелектуалног, физичког, социјалног итд); обезбе-

ђивање простора за децје стваралаштво и иницијативу; подизање нивоа интелектуалности и одговорности даровите деце; педагошко образовање родитеља. Дакле, најшире посматрано, циљ сарадње породице и школе је стварање што боље перспективе за *оптималан развој даровитих ученика*.

Значај породичних фактора за подстицање развоја даровитости

Треба имати на уму да је породица готово једини васпитни фактор у периоду до три године дететовог живота, односно прва емоционална и социокултурна средина у којој се дете формира. Дечији развој умногоме зависи од услова који постоје у породици, тј. од фактора који дефинишу породицу, а то су: породична шема (чланови), економски статус, образовни ниво родитеља, социјални статус (положај у друштву), културни и религијски обрасци. Породица обезбеђује основне животне услове деци (простор, опрему, одећу итд). Сваку породичну средину карактерише одређен породични стил који се огледа у начину живота, специфичним односима међу члановима породице, улогама које појединци имају, начинима провођења слободног времена итд. Родитељи могу континуирано опажати све реакције и манифестације понашања деце у разноврсним ситуацијама током децјег развоја. Самим тим, родитељи су у ситуацији да могу помоћи и подржати развој способности своје деце у најосетљивијем развојном периоду, раном детињству. Предуслов за то је, између осталог, њихово солидно педагошко образовање, као и шира општа и педагошка култура, знања из медицине, менталне хигијене, социологије, психологије, педагогије итд.

Истраживања су показала да у породицама даровитих ученика који постижу добар

успех у школи преовлађује следећа породична клима и породична васпитна пракса: родитељи су више заинтересовани за своју децу и прате њихов рад у школи и развој у целини; оба родитеља имају подједнаку улогу у развоју детета; родитељи обично имају већи ниво аспирације у погледу постигнућа и будућности свог детета; такве породице су обично са мањим бројем чланова и виши је образовни ниво родитеља; уважавају приватност детета и не доводе га у незгодне ситуације; својим примером показују деци како је могуће признати и прихватити сопствене грешке; родитељи охрабрују и подржавају самоиницијативу детета и омогућавају му изношење властитих ставова и мишљења; омогућују детету да изрази своју индивидуалност и оно што заиста јесте, а не оно што би требало да буде према нечијој замисли; не пореде своју децу са другима, поготово кад је у питању поређење у негативном смислу, јер су свесни индивидуалности и индивидуалног тока развоја сваког детета.

Родитељи, као и наставници, морају, између осталог, знати да *не постоји универзална васпитна метода која даје оптималне резултате у развоју деце*, већ је потребна успешна комбинација више различитих васпитних поступака, усаглашених са карактеристикама и структуром личности детета. Притом је врло битно да родитељи избалансирају контролу и моћ - о томе како се остварује овај баланс многи родитељи морају да уче, да упознају погрешне поступке, али и ефикасне стратегије и методе. Нпр. разговор, под условом да је партнерски, а не доцентан, може бити веома ефикасан у раду са даровитом децом. Када је реч о стилу родитељског понашања, у стручној литератури најчешће је анализирана димензија строгост - попустљивост, доброта. Аутори се слажу да

се том питању не може једнострано приступати, већ се морају посматрати у дијалектичком јединству. Строгост родитеља не искључује нежност, доброту и поштовање индивидуалности и достојанства личности и обратно - доброта никада не искључује одређене захтеве целисходне строгости. Међутим, потребно је јасно диференцирати слободу од распуштености, љубав и родитељску нежност од болећивости и слепо привржености детету. Не може се, дакле, поједностављено само један начин васпитног деловања на дете сматрати оптималним, већ их треба посматрати као веома сложене породичне варијабле у контексту осталих васпитних чинилаца и особености детета.

Трагање за најбољим облицима и методама рада са даровитим ученицима још увек траје (Максић, 1998). На то указују и инострана и домаћа истраживања. Као најснажнији аргумент за то може се употребити налаз о честом раскораку између теоријског модела даровитости који је, по правилу, вишедимензионалан, и практичне идентификације и стимулативних стратегија које су скоро увек једнодимензионалне. Које школске активности ће подржати даровити потенцијал не зависи само од постојећих облика и начина рада и тога како се примењују, већ и климе у којој се ради, а посебно односа оних који се у овај рад укључују.

Налази Р. Квапчева и М. Палекчића показали су да ученици преферирају хуманистичко-демократски однос родитеља у коме се уважава личност детета, где су васпитни поступци одмерени и према структури и динамици личности сваког детета и према његовим потребама и интересовањима, насупротив аутократском стилу понашања, где доминирају наредбе, захтеви родитеља без поговора и неуважавање потреба и интереса деце.

Садржаји сарадње

Свакако да сарадња школе и породице даровите деце мора да буде много богатија у погледу садржаја него што је уобичајено са "просечном" децом. Наиме, разговоре о успеху и дисциплини, који тренутно доминирају у пракси, треба проширити низом различитих других тема и проблема потребних и интересантних за учеснике у сарадњи. Осим тога, пракса да разговори о било ком садржају буду иницирани појавом неког конкретног проблема, ни у ком случају не сме бити заступљена када су у питању даровита деца. Сарадњу би требало усмеравати ка заједничком континуираном бављењу наставника и родитеља разним садржајима и на тај начин стварати услове за оптималан развој даровите деце.

При избору садржаја сарадње морају се имати у виду: психофизичке карактеристике и проблеми појединих развојних периода даровите деце; могућности и специфичности породице и школе као васпитних средина посматраних кроз призму потреба за појединим садржајима; одређено схватање суштине (смисла) сарадње.

Садржаји сарадње који су, поред осталих, неопходни у раду са даровитим ученицима су: успех у учењу, здравствени проблеми детета, садржај и организација слободног времена, професионална оријентација, педагошко-психолошко образовање родитеља, садржај и организација рада у школи и сл.

На млађем основношколском узрасту су посебно значајне теме, тј. садржаји везани за: емоционални, социјални и морални развој ученика млађег основношколског узраста, друштвено понашање деце, како родитељи могу помоћи детету у учењу, значај здравог и рационалног живота и рада ученика у

породичној средини - режим рада у породици итд.

Предуслови успешне сарадње

За развијање добрих односа између наставника и родитеља у процесу сарадње потребно је:

- њихово добро међусобно познавање (наставници морају да располажу свим неопходним подацима о детету, родитељима, породичним приликама, а родитељи треба да буду упознати са организацијом рада школе, функционисањем итд.; важно је да они објективно сагледају своје могућности у процесу васпитања деце, као и могућности оног другог, и да се у складу с тиме понашају - управо тај начин на који свако од њих перципира себе и своју улогу, као и садржај перцепције оног другог, детерминише њихове међусобне односе);
- неопходно је стално подстицати и развијати позитивне ставове наставника према родитељима и обрнуто, родитеља према наставницима;
- кроз све фазе кроз које сарадња пролази - од планирања и програмирања, преко реализације, до праћења и вредновања њених ефеката - наставници и родитељи треба да буду ангажовани као равноправни, активни партнери; њихови односи треба да се заснивају на међусобном поверењу и поштовању, а емпатија треба да буде основа за њихово добро међусобно разумевање.

Савремена педагогија потенцира да наставници и родитељи морају бити равноправни учесници у процесу сарадње - њихови

односи се карактеришу као двосмерна сарадња, партнерска комуникација и сл. Дакле: наставник не треба да буде у повлашћеном положају, већ треба да прихвата родитеље као равноправне partnere у сарадњи; у процесу сарадње родитељи треба да буду активни учесници (да могу да иницирају разне активности, да учествују у њиховом осмишљавању и реализацији итд); важно је да комуникација буде двосмерна и да се сарадња остварује кроз дискусије, договарање, размену мишљења и сл.; комуникација треба да се заснива на што објективнијем сагледавању потреба и могућности учесника; непосредне односе између наставника и родитеља треба да карактерише топлина, срдачност и спонтаност (повремене конфликти треба превазилазити заједничким тражењем конструктивних решења); сарадња као процес захтева да наставници и родитељи поседују потребна знања и развијају одређене способности како би она била успешна - у том смислу је потребно перманентно оспособљавање учесника сарадње.

Педагошко образовање и усавршавање родитеља могуће је путем различитих форми: предавања и дискусија, курсева и семинара, трибина и сл. Осим наведених форми педагошког образовања родитеља, наставници морају родитеље даровите деце упознати и са могућностима које нуде стручна саветовалишта, тј. педагошко-психолошка служба, медицинско и социјално саветовалиште. Они могу родитељима и наставницима практично да помогну у решавању различитих задатака и проблема. Тако, на пример, педагошко-психолошко саветовалиште може родитељима дати објашњења о проблемима развоја детета, упутити га како да решава конкретне проблеме, дати му упутства о најбољим

начинима васпитања итд. Медицинско саветовалиште може пружити помоћ у неговању здравља, обезбеђивању хигијенских мера, лечењу и сл. Саветовалишта родитеље ослобађају лутања, несигурности и несналажења у подизању и васпитању деце. Она им помажу да више читају, образују се, размишљају о својим васпитним поступцима, о односима у породици итд. Родитељима се дају информације и упутства како је могуће успешно отклањати потенцијалне сметње код деце, како да зрелије и природније поступају са децом. М. Кошичек наглашава да саветовање не сме бити само давање инструкција, већ и преваспитање, коме треба приступити са пуно знања, топлине, педагошког такта и умешности.

Карактеристике даровитих ученика и њихов третман

Пракса показује да према даровитом детету родитељи углавном имају веће захтеве, веће амбиције и већи притисак у погледу школских постигнућа. Аспирације родитеља (тежње за успехом детета) могу да гуще интерес и развој њихове деце, али је могуће и да оне потпомажу напоре деце у учењу и јачају њихову мотивацију. Показало се да се родитељи даровитих ученика различито понашају: једни имају претерано високе захтеве према својој деци, док су неки равнодушни или немарни око тога како њихова деца напредују и шта ће да постигну. Истраживања су показала да родитељи који имају превисоке аспирације према постигнућу своје деце углавном нису свесни својих аспирација и педагошко-психолошких последица по својој деци. Превисе амбициозни родитељи врше велики притисак на децу у погледу учења, како би деца постигла оно што њима није пошло за руком.

Неки родитељи намећу своје мишљење о томе шта би њихово дете требало да буде, без обзира на то шта само дете мисли о томе. Зато се дешава да деца отворено исказују своје негодовање према аспирацијама родитеља, чак и у случају када и сама желе оно што садрже те аспирације. Ако аспирације родитеља знатно превазилазе могућности детета, постоји велика вероватноћа да то резултира сметњама у психолошком развоју (фрустрацијама, конфузијом у трагању за идентитетом, девијацијама у понашању и сл). С друге стране, индиферентни родитељи не показују интересовање за дечји успех, немају захтеве, нису упорни и истрајни. Даровитим ученицима може сметати и та незаинтересованост родитеља за њихов школски успех и развој уопште. Ово на први поглед изгледа контрадикторно, али је у складу са Пијажеовим налазима да код деце постоји жеља за самосталношћу, али, такође, она настоје и да задовоље жеље родитеља.

Родитељи даровите деце морају знати да њихове превисоке или прениске аспирације могу резултирати проблемима у социјализацији њихове деце; деца могу изградити неповољну слику о себи, могу испољавати неповерење према одраслима и ауторитетима, повлачити се из школских активности и не преузимати задатке и одговорност, осећати се инфериорном, угроженом, спутаном и сл.

Насупрот томе, истраживања су показала да позитивна осећања, прихваћеност и усаглашене аспирације деце и родитеља воде ка прихваћености младих у школи и друштву, што је за даровите врло битно. Дакле, родитељи би морали бити заинтересовани и разумни, да постављају реалне циљеве, да прате развој своје даровите деце, да подржавају њихове напоре, омогућавају им да искажу своје тежње и

жеље итд. Деца таквих родитеља верују својим родитељима, осећају блискост према њима, отворени су у свом размишљању о многим питањима. Наклоност и љубав родитеља према деци ствара поверење деце према родитељима и узвраћају им истом или сличном наклоношћу, што је значајно. Такође је веома битно да родитељи разумеју не само интелектуалне, већ и афективне и социјалне потребе своје деце. Ако је потребно, *наставници морају на све ово да им скрену пажњу*, водећи рачуна како ће то учинити.

Даровити ученици интензивно доживљавају свет око себе и у могућности су да препознају већи број осећања код других особа. Свакако је потребно да наставници и родитељи разумеју и негују емоционални развој своје даровите деце. Због разноврсности и богатства својих осећања и другачијег доживљавања света око себе, даровити ученици могу лакше бити рањиви због неке неправде или погрешних поступака својих наставника или родитеља. Зато они и имају чешћу потребу да дају одушка својим емоцијама. Стога је за њих важно да могу слободно да искажу дубину својих осећања - без страха да ће због тога бити исмејани, укорењени или кажњени. Родитељи, дакле, морају од најранијих дана неговати осећајност код своје даровите деце као драгоцену особину личности, а и наставници касније у школи. Када дете има слободу и могућност да развије и испољи своја истинска осећања, велика је вероватноћа да ће се такво дете развити у здраву аутономну и алтруистичку личност.

Нека истраживања показују да даровити ученици могу да пате од комплекса инфериорности, а родитељи и наставници то најчешће не виде, тј. верују да даровити обично имају мање личних проблема и не пате никад од осећања ниже вредности. То се

дешава и због тога што даровити ученици себе не пореде са другима у разреду (како то, углавном, чине вршњаци и наставници), него себе најчешће пореде са оним што би могли да раде боље од оног што њихов успех показује. Они често сматрају да могу и треба нешто да ураде боље, веома су самокритични и увек спремни на самоанализу и самовредновање. Због свега тога, таква деца чешће доживљавају неадекватност и због тога лако постају рањива на неодмерене примедбе и критике вршњака, родитеља, наставника. Од квалитета сарадње наставника и родитеља зависи превладавање и овог проблема.

Родитељи, али и поједини наставници, нису увек свесни емоционалног богатства даровитих ученика, па греше у својим поступцима према таквој деци. Из тих разлога ови ученици често мисле да је стварно нешто погрешно код њих самих. Родитеље треба упознати са најчешћим емоционалним проблемима даровите деце, као што су: неразумевање значења даровитости, неконформизам, отпор ауторитету, осећање различитости, недостатак разумевања од стране других, тешкоће у социјалним односима, забринутост за моралност и правду, висок ступањ анксиозности, настојање да се прикрије властита даровитост и изнадпросечне способности како би били прихваћени од просечне већине итд. Зато их треба разумети и пружити им подршку, а не даље продубљивати њихове емоционалне кризе. Треба им објаснити да нису ненормални или болесни, већ да имају изнадпросечне способности, да су даровити и у емоционалном погледу и да се зато осећају другачије од осталих.

Осим тога, наставници морају водити рачуна да не праве грешку тиме што од ученика који је даровит у једној области захтевају да буде исто тако способан и у другим

областима. Тиме се он доводи у положај да, осим што се труди да буде што боље прихваћен од вршњака, мора да се "избори" и са претераним захтевима наставника који га не разумеју. Због тога такав ученик може бити у сукобу не само са својом околином, већ и са самим собом, јер не може да испуни сва очекивања која се од њега траже. Ако такви притисци долазе још и од стране родитеља, онда се круг затвара и за дете је врло тешко да одржи здрав емоционални развој и развије и своју емоционалну даровитост, а не само когнитивну. Сарадњом наставника и родитеља овакве последице се морају предвидети.

Облици сарадње наставника и родитеља даровитих ученика

На нивоу теоријских разматрања и у пракси постоји велики број разноврсних облика сарадње породице и школе. С обзиром на број родитеља даровитих ученика са којима наставници разговарају, могу се водити: индивидуални разговори или групни састанци (симултани разговори са мањом групом родитеља - у случају да у одељењу има неколико даровитих ученика). С обзиром на место на којем се сарадња остварује, могуће је са родитељима даровите деце сарађивати: у школи (индивидуални разговори, групни родитељски састанци, педагошко-психолошко образовање родитеља, библиотеке за родитеље итд); у породици (посета наставника породици даровитог детета, индивидуални разговори итд); на неком месту изван школе и породице (заједнички излети, екскурзије, посете, приредбе, педагошко-психолошко образовање родитеља и др); С обзиром на сврху и начин ангажовања родитеља у сарадњи, може се правити разлика између: разговора

у оквиру индивидуалних и групних састанака у циљу информисања и обавештавања родитеља, заједничког решавања одређених проблема или њихове превенције; ангажовања родитеља у реализацији васпитно-образовног рада у школи, као сарадника, помоћника или евентуално самосталних актера у планирању, организовању и остваривању појединих делатности у настави и ваннаставним активностима; рада у органима школе (савет родитеља одељења, школе, рад у школским комисијама и сл); укључивање родитеља у педагошко-психолошко образовање родитеља.

Имајући у виду различите услове, тешко је дати један универзално прихватљив план рада, односно сарадње наставника и родитеља даровитих ученика. То се односи и на облике сарадње. Наставник и родитељи треба заједно да процене који од наведених облика ће бити најуспешнији, тј. који облици сарадње треба да буду најзаступљенији имајући у виду крајњи ефекат - оптимални развој деце. У сваком случају, потребна је искрена спремност родитеља и наставника да сарађују.

Вероватно ће у раду са родитељима даровитих ученика, због њихове специфичности, најзаступљенији бити индивидуални састанци. У индивидуалним контекстима најцеловитије се сагледавају васпитни проблеми, најконкретније се договара о предузимању потребних мера и акција, најлакше се долази до адекватних решења и најуспешније обједињавају васпитна настојања школе и породице (Недељковић, 2005).

Наставници морају увек имати довољно времена за родитеље даровитих ученика и обезбедити просторне услове (ако је реч о сарадњи у школи) за рад са родитељима. Наравно, педагошко-психолошка стручност

наставника и оспособљеност у методици васпитно-образовног рада са одраслима се подразумевају.

С друге стране, и родитељи треба да буду спремни за стално ангажовање на активностима које сарадња подразумева, да буду упорни, стрпљиви, тактични, заинтересовани за самообразовање итд.

Понекад родитељи даровитих ученика нису потпуно свесни значаја успешне сарадње са наставницима, па је потребно да их наставници мотивишу. Показало се да веће шансе да буду успешни иницијатори сарадње имају они наставници који имају смисла за комуникацију и коректни су у међуљудским односима, који плене непосредношћу, добронамерношћу, о којима ученици имају лепо мишљење, који не злоупотребљавају указано поверење, који одговорно обављају своје дужности, који показују интересовање за проблеме других и спремни су да пруже помоћ без очекивања да за то буду награђени.

Двосмерна сарадња наставника и родитеља даровитих ученика, осим стручних савета наставника приликом педагошко-психолошког образовања родитеља, подразумева пружање корисних информација од стране родитеља. Наиме, родитељи могу пружити бројне корисне податке о раним карактеристикама испољавања даровитости свог детета, тј. о испољавању даровитости и пре поласка у школу. Од родитеља се могу добити подаци о моторном, језичком, когнитивном развоју, самопомоћи детета и његовој социјализацији.

Закључци

Могу се извести одређена правила која наставници морају имати у виду током сарадње са родитељима даровитих ученика:

треба да их поштују и као личности и као родитеље; треба да обезбеде поверљивост информација; да им понуде што више идеја како да се укључе; да им допусте да сами изаберу вид сарадње који им одговара; да разговарају са њима о очекивањима и начинима реализовања договореног; да буду у сталном контакту и размењују информације с њима; да их охрабрују када је потребно; да им покажу да цене њихове идеје, напоре и помоћ.

Пред наставнике и родитеље даровите деце поставља се захтев за темељнијим педагошко-психолошким оспособљавањем како би могли да подстичу развој њихових интересовања, креативности и талената. Када су наставници у питању, то је пре свега могуће путем њиховог базичног образовања и касније кроз перманентно стручно усавршавање. Тај захтев је, осим тога, могуће остваривати и кроз међусобну сарадњу родитеља и наставника, нарочито када су родитељи у питању.

У сваком случају, потребан је нови приступ питањима сарадње наставника и родитеља. Она мора бити утемељена на релевантним научним сазнањима. Потребна је стварна сарадња, а не само повремени контакти (који углавном карактеришу постојећу праксу). Акценат треба да буде на индивидуалним контактима јер они у највећој мери одговарају развојним потребама даровитих ученика. Осим тога, тежиште сарадње треба померити са решавања проблема ка обезбеђивању што оптималнијих услова за развој даровите деце. Стога праксу треба обогатити разноврснијим садржајима и облицима сарадње. Наставници морају настојати да се и родитељи и ученици континуирано ангажују као активни и равноправни учесници и то у свим фазама сарадње - од планирања и програмирања, преко реализације, до утврђивања њених ефеката.

Литература

- Блажич, М. (2005): Талентовани и социјална средина, *Зборник бр. 11*, Виша школа за образовање васпитача, Вршац, 124-129.
- Божин, А. Дејић, М., Гојков, Г., Јосифовић, Д., Лелеа, Ј., Магда, И., Негру, А., Пасер, В., Стојановић, А., Стурза-Милић, Н. (2003): *Даровити и њима са њима*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Братанић, М. (2002): *Парадокс одгоја*. Загреб: Хрватска свеучилишна наклада.
- Ђорђевић, Б. (1995): *Даровити ученици и (не)успех*. Београд: Заједница учитељских факултета Србије.
- Гојков, Г., Н. Стурза-Милић, А. Гојков и А. Стојановић, (2002): *Рана идентификација даровитости*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Грандић, Р. (2006): *Прилози породичној педагозији*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Јовановић, Б. (2004): "Школовање и усавршавање наставника за рад са даровитим ученицима", *Зборник бр. 10*, Виша школа за образовање васпитача, Вршац, 342-348.
- Лазаревић, Д. (2005): "Наставничке компетенције као чинилац у образовању даровитих ученика", *Зборник бр. 11*, Виша школа за образовање васпитача, Вршац, 330-336.
- Максић, С. (1998): *Даровито дете у школи*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Максић, С. - Ђуришић-Бојановић, М. (2005): "Лиценца за рад наставника са даровитим ученицима", *Зборник бр. 11*, Виша школа за образовање васпитача, Вршац, 313-332.
- Недељковић, М. (2005): "Индивидуални контакти наставника и родитеља у подршци даровитих ученика", *Зборник бр. 11*, Виша школа за образовање васпитача, Вршац, 379-390.
- Стојаковић, П. (2000): *Даровитост и креативност (савремени модели постојања и развијања даровитости и креативности)*. Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства Републике Српске.
- Стојановић, А. (1998): "Образовање и припрема наставног кадра као (ин)директна друштвена подршка децем стваралаштву и креативности", *Зборник бр. 4*, Виша школа за образовање васпитача, Вршац, 317-324.
- Стојановић, А. (2003): "Даровити ученици и савремени педагошки трендови", *Зборник бр. 9*, Виша школа за образовање васпитача, Вршац, 207-218.
- Сузић, Н. и Туњић, В. (2001): "Аспирације родитеља и ученика према школском постигнућу", *Настава и васпитање*, бр. 1, 47-61.

Summary

In the process of pedagogical work with the gifted students, there are many tasks whose realization means mutual engagement of teachers and students, so their activities are necessary to be coordinated. Cooperation between teachers and parents of gifted students is specific because of many reasons. The aim of this paper is to focus attention on the subject which does not include solving problems, but obtaining best and optimal conditions for development of the gifted. We are showing thorough pedagogical-psychological training of teachers and parents of the gifted, various contents and forms of their cooperation and mutual active participation in all phases of cooperation.

Key words: *the gifted, family, school, contents and forms of cooperation between teachers and parents, pedagogical education of parents.*



Др Сања Мандарић

Факултет спорта и физичког васпитања, Београд

**Кратки
научни чланак**

Примена креативног ђлеса у настави физичког и здравственог васпитања

Резиме: Плесови, као вид човекове активности повезане са музиком, у данашње време представљају високо цењену уметност и имају значајно место у култури, уметности и науци. Међутим, то није случај са наставом физичког и здравственог васпитања. У настави физичког и здравственог васпитања улога ђлесних садржаја је потпуно неоправдано сведена на минимум.

У раду су изнете могућности примене ђлесних садржаја кроз ђзв. креативни ђлес, у раду са децом ђредшколског и млађег школског узраста. Поред тога, изнете су задаци, исходи, принципи реализације садржаја креативног ђлеса, као и основне карактеристике програма са примерима тематских целина.

Кроз садржаје рада уочава се да применом ђлесних садржаја у виду креативног ђлеса у раду са децом ђредшколског и млађег школског узраста остварују задаци како умног, ђако моралног, естетског и физичког васпитања.

Кључне речи: физичко и здравствено васпитање, плесови, креативни ђлес, ђредшколски узраст, млађи школски узраст.

1. Увод

Физичко и здравствено васпитање је већ извесно време врло актуелна тема у нашој средини са становишта физичког развоја и физичких способности данашње деце. Показало се да физичке способности деце не прате ђихов физички развој, односно да су деца све виша и тежа, а да су им функционалне и моторичке способности на све нижем нивоу. Значај физичког васпитања је неоспо-

ран и општепризнат када је у питању правилан раст и развој деце и омладине.

Најчешће се истиче ђегов превентивни, едукативни, здравствени значај у спречавању и отклањању последица савременог начина живота, посебно изражених у високо урбаној средини. Ништа мањи није значај физичког васпитања, као **дела васпитања**. Вегова улога у правилном формирању личности, задовољавању основних потреба за кретањем, игром и надметањем,

као и допринос социјализацији, чини га неодољивим од процеса васпитања.

Плес, као способност изражавања одређених осећања, мисли, доживљаја и маште посредством покрета, представља физичку активност којом се могу остварити циљ и идеали физичког васпитања.

Када се говори о плесовима, њихова вредност се може, према Каролини Џонс (1990), резимирати навођењем идеје Успенског: "У наставном плану постоје активности са већим когнитивним садржајем као што је математика, постоје активности које буде већу емоционалност, као што је музика, постоје активности које доприносе већем физичком одговору као атлетика. Јединство и снага плеса је у томе што се у овој активности све ово садржи" (Jones, 1990).

2. Креативан плес

Поједини теоретичари плеса плес дефинишу као инстинкт, односно указују да у сваком човеку постоји "нешто" што изазива жељу за кретањем, гибањем, плесањем.

Плесови представљају вид човекове активности повезане са музиком, у којој је човек истовремено извођач и инструмент извођења. Са опште тачке гледишта, плесови представљају високо цењену "визуелну" уметност, која је покретна, ритмична и зависи од могућности човековог тела.

Појмовно, плес се може дефинисати као структура специфичних кретних структура компонованих у видљиву форму којом се изражава сложеност човековог унутрашњег живота. Кроз плесове, посредством различитих структура покрета и кретања изражавају се идеје ствараоца, односно изражава се замишљеном активношћу тела појединца. На човеково испољавање при-

меном покрета кроз плесне садржаје указује и Костић Р. (2001), наводећи: "Плес се може одредити као облик музичког искуства које кроз ритмички одређена кретања и покрете доприноси уметничком изразу духовног стања човека. У плесу се човек изражава својим телом у покрету и кретањима које просторно, динамички и временски обликује."

Обиљем разноврсних кретних испољавања и бројним могућностима њиховог повезивања у времену и простору, плесови проналазе место у васпитно-образовном процесу.

Када се говори о примени плесних садржаја у раду са децом предшколског и млађег школског узраста у стручној литератури, може се наићи на наводе (Јоцић, Д., Костић, Р., Мандарић, С., Герик, Л.), који указују на примену садржаја са најразноврснијим, живахним, интересантним облицима кретања, са или без реквизита, организованим у форми игара. Наведена кретања треба да буду једноставна, слободна и природно повезана, коју деца изводе уз музичку или вокалну пратњу.

Плесни садржаји, применљиви у раду са децом предшколског и млађег школског узраста у настави физичког и здравственог васпитања, могу се реализовати применом тзв. **креативног покрета или плеса** (Џонс, К., Герик, Л., Гилберт, Г. А., Стинсон, С., Ман, Р., Брикс, А., Вачман, Д., Рован, Б., Џојс, М.).

Креативан плес је слободна, креативна активност, посредством које појединац комуницира применом покрета, која уједно подстиче, усмерава и подражава његово стваралаштво.

Кроз садржаје креативног плеса деца је омогућено да науче да плешу, осећају ритам, повежу ритам и покрет, слушају музику, развију координацију и осећај о правилном

држању тела, са циљем креативног испољавања и изражавања кроз покрет. Креативан покрет има важну улогу у развоју дечије концентрације и перцепције, самопоштовања, повећању "речника" покрета, побољшању моторичких способности, развоју способности кретања у простору према правцу и смеру.

Садржаји креативног плеса су усмерени ка личном испољавању детета (развијање индивидуалности), а много мање ка техници извођења покрета. Самим тим, не постоји *и*ачно и *неи*ачно у извођењу плесних садржаја.

У креативном плесу, за разлику од других плесова или плесних садржаја, дете је једини извор вредновања, при чему не постоји "добро, исправно", нити "лоше, неисправно", јер је једна од вредност креативног плеса истраживање плесних елемената.

Креативним плесом, односно креативним изражавањем кроз покрет деца развијају свест о њима самима, као бићима која расту и развијају се у правцу развоја позитивне слике о себи, односно откривају много о себи, своме телу, осећањима, мислима, машти и идеји. Кроз креативан плес остварује се могућност упознавања дела личности детета у којем се упознаје аутор а не глумац, композитор а не музичар, кореограф, а не извођач.

У складу са наведеним, главни задатак креативног плеса је физички и естетски развој деце. Полазећи од физичког развоја деце задаци креативног плеса, према Џонс К. (1990) су:

- утврђивање стечених способности (локомоторног система, перцептивно - моторних способности) до нивоа зрелости, развој научених способности и физичке самосвести;

- унапређење развоја ритмичких способности (задати и слободан ритам);
- подизање нивоа моторичких способностима (применом плесних садржаја се на првом месту развија координација, фреквенције покрета доњих и горњих екстремитета, равнотежа, покретљивост, снага и издржљивост);
- подизање нивоа функционалних способности у циљу очувања здравља.

Полазећи од естетског развоја деце, задаци креативног плеса су следећи:

- разумевање и осећај: ритма и метра, који могу бити задати (музика и поезија) или произвољни (слободни, тј. удараљке, глас, звуци из околине, приче итд),
- разумевање фразе и такта,
- разумевање мотива,
- разумевање различитих музичких и кретних образаца,
- разумевање динамике (физичке, простора, времена и складности покрета),
- разумевање елемената простора (упутства, нивоа, властитог простора и простора уопште, зона, образаца у ваздуху и у односу на партнера);
- подстицање способности изражавања осећања, да би се постигла отвореност (да се изрази сопствени став у вези људског понашања) и да се изразе идеје и ситуације и постигне креативност;
- стварање, извођење и оцењивање;
- повезивање чула (кинестетских, чула мириса, слуха, вида, додира и укуса.

Очекивани исходи програма креативног плеса усмерени су ка томе да дете на крају реализације програма:

- искаже ритмичан одговор (на задати или слободан ритам) кроз покрет;
- организује своје покрете у кретне структуре (обрасце), који одговарају језику или музици тј. почетку, фразама (мотивима), паузама (зарезима) и крају (тачки);
- запамти и понови задате реченице, односно кретне структуре (секвенце);
- примени одговарајуће реченице (кретне структуре) у саставу (композицији) тј. да их повеже са идејама и музичким или језичким аранжманима;
- буде технички оспособљено;
- изводи и компонује само у разреду или у групи;
- побољша своју стабилност и успешно управља својим телом, како у покрету, тако и у мировању;
- побољша координацију, равнотежу, покретљивост, брзину, снагу и издржљивост;
- самостално размишља и даје сопствене одговоре на одређене задатке;
- стекне лепу слику о свом телу, буде самоуверено, сталожено и успешно;
- повеже научене способности са осталим садржајима и активностима из наставног плана.

3. Могућност примене креативног плеса

Поред плесних садржаја прописаних наставним планом и програмом у раду са децом предшколског и млађег школског узраста у настави физичког и здравственог васпитања, могу се примењивати основни елементи креативног плеса. Поменути елементи могу се користити у току целог часа физичког васпитања или у појединим ње-

говим фазама (уводна, припремна и завршна фаза). Програм креативног плеса састоји се из следећих елемената:

I ФОРМА

1) Слободан ритам

1.1. Зауостављање и кретање на звук удараљки који изводи:

- појединац,
- васпитач или наставник,
- учесник у активности.

1.2. Извођење различитих кретања / активности, које је потребно ускладити са различитим звуцима.

1.3. Извођење сопственог једноставног ритма и мотива.

2) Задати ритам

2.1. Кретање у 2/4 и 4/4 такту у спором/умереном/брзом темпу.

2.2. Усавршавање обима кретања са одређеним ритмовима кроз музику и поезију;

3) Стиварање сопствених фраза и мотива (једнословне секвенце/композиције на музику/поезију/удараљке/језик) и то на:

3.1. Слободан ритам,

3.2. Задати ритам.

II ФИЗИЧКА АКТИВНОСТ - разви-

јају се стечене способности (трчање, скакање, падање, окретање, савијање, истезање, прескакање, равнотежа), а након тога и друге способности као што су:

1) Координација у ритму и покретљивости

- кораци у ритму и зауостављање на различитим ритмичким задацима и по различитим упутствима;

- кораци у ритму са променом брзине (темпа) кретања (нпр. шуњање и прелазак у нагло кретање);
- различити облици приземних кретања - пужење, вучење, прметање, котрљање, "колица" итд;
- други облици кретања - дечији поскоци, корак са поскоком, скип, галоп, поскоци, полкин корак, мењајући корак итд;
- комбинације.

2) Издржаји и равнотежа (ујори)

- различити упори (упор седећи, упор чучећи, упор клечећи, упор лежећи за рукама, упор лежећи пред рукама);
- прелази из једног упора у други.

3) Поскоци

- развијање осећаја кретања у беспотпорној фази и доскоку;
- суножни поскоци;
- скокови (одскок са једне и доскок на обе ноге, одскоком са једне и доскок на супротну ногу).

4) Окрети

- окрети у било ком правцу;
- разноимени и истоимени окрети;
- комбинације;
- окрети на једној или обе ноге.

III ПРОСТОР

- Индивидуалан /општи;
- Раздаљина (далеко, близу);
- Упутства (приликом кретања у простору): напред / назад / десно / лево;
- Ниво: низак / средњи / висок;
- Зоне сопственог простора: напред / назад / десно / лево / горе / доле;

- Облик кретања у простору: праволинијски / дијагонални / вијугави / кружни / кретање са окретом;
- Коришћење простора на команде: "истражујте", "удубите се", "заокружите", "испуните";
- Просторне активности: напредовање и повлачење (напред / назад), подизање и падање (горе / доле), отварање и затварање (десно / лево).

IV КОМПОНОВАЊЕ И КРЕИРАЊЕ

- Појединачно (предшколски узраст);
- Појединачно, у паровима и по троје (млађи школски узраст);
- Кореографија - по принципу: води / прати, сретни се / раздвој се, пресеци / подели итд;
- Формације у кореографији: колоне, кругови, квадрати ...

Наведени елементи креативног плеса могу се реализовати кроз различит тематски рад и то:

1) Временски услови: киша, снег, град, лед, ветар, сунце (олујни плес);

2) Временске непогоде и катастрофе: земљотрес, вулкан, пожари, торнадо;

3) Годишња доба и празници: пролеће, лето, јесен, зима, Божић, Ускрс, плес ватромета;

4) Елементи: ватра, вода, земља, ваздух;

5) Људи: добар, лош карактер, занимања (Гвоздени човек, Тезеј, Минотаур, Супермен ...);

6) "Ми сами";

7) Упознавање пријатеља;

8) Животиње;

- 9) Прављење ствари;
- 10) Светлост и тама - Дан и ноћ;
- 11) Околина: плес звукова, плес рушења (градилиште);
- 12) Лебдење и тоњење: мехурићи, балон или плес перја;
- 13) Фантазије: духови, ђаволчићи, вештице, виле, Гремлини;
- 14) Космос;
- 15) Друге земље или државе;
- 16) Боје;
- 17) Машине;
- 18) Комедије, као и многи други садржаји.

Као и у другим облицима физичке активности, тако и у ритмичком, креативном испољавању покрета и кретања неопходан је поступан рад, нарочито у првим вежбањима. У поступности је врло важан редослед постављања задатака, односно захтева, као и редослед постављања "тежине" и врсте ритмова. У овом периоду код деце постоји већ природни предуслов за стваралаштво покретом (дечија способност имитирања, подражавања), што у великој мери олакшава спровођење плесних садржаја.

Постоје три главна приступа у спровођењу садржаја креативног плеса, кроз наставу физичког и здравственог васпитања:

- 1) Фокус је на општим аспектима плеса, посебно на ритму и динамици - *чисти њлес*;
- 2) Фокус је на усмерен ка развоју осећања, расположењу и идеји кроз покрет и кретање - *драмски њлес*;
- 3) Фокус је на карактеризацији или одигравању ситуације или у имитацији - *мимика и драма*.

4. Закључак

Када се говори о значају и примени плесних садржаја у раду са децом, треба имати на уму и чињеницу да плесови представљају високо цењену уметност, која своје корене налази још у првобитној заједници (првобитна људска уметност), као првобитно средство комуникације и средство изражавања унутрашњих осећања. Мага Магазиновић (1932) наводи: "Смер игре, као и уметност уопште, јесте социјално општење међу људима, тежња да се своја расположења пренесу на друге, да себе другима саопште" (Костић, 2001).

Поменути наводи се односе на децу која имају природан нагон за покретом и кретањем (слободним и не спутаним), игром и преношењем својих осећања кроз исте. Садржаји креативног плеса омогућавају да деца у овом узрасту изводе покрет онако како га сама осећају, користећи своју машту и способност за имитирање. На почетку покрети се изводе на деци најприхватљивији начин, а након тога, могу им се показати начини који још постоје, односно како још улепшати покрет, односно "игру". Овим се може постићи мотивација за ново стваралаштво (креативност) кроз покрет.

У раду са децом предшколског и млађег школског узраста, у којем се постављају основе за развој дечије личности, и уједно, обезбеђује и предуслов за успешно васпитање и образовање, постоји оправдан разлог, да се у оквиру наставе физичког и здравственог васпитања, примене садржаји креативног плеса.

Литература

- Beech, T. (1997): "Preschool syllabus", *Dance teacher now*, vol.19, num. 4, USA.
- Bixey, A., Watchman, D. (1991): "Rad pre-primary and free movement primary", *Dance teacher now*, vol.13 num. 4, USA.
- Garick, L. (1997): "Tempo, level, energy and shape", *Dance teacher now*, vol.19, num. 4, USA.
- Gillbert, G. A. (1995): "Creativ dance for all", *Dance teacher now*, vol.17, num. 4, USA.
- Jones, C. (1990): *Creative dance in the primary school*, Primary pe focus: A Supplement of The Physical Education Association of G. B. & N.I.
- Joyce, M. (1993): "First steps in teaching creative dance to children", *Dance teacher now*, vol.15, num. 4, USA.
- Mann, R. (1995): "Dance masters in america. creative movement syllabus" *Dance teacher now*, vol.17, num.2, USA.
- Rowan, B. (1994): *Dance and grow: developmental dance activities for three-through eight-year-olds*, Princeton Book Company.
- Stinson, S. (1996): *Dance for young children: finding magic in movement*, AANPERD.
- Јоцић, Д. (1995): *Плесови*, Београд, СИА.
- Костић, Р. (1983): "Предлози за подстицање вокалног и инструменталног стваралаштва покретом код деце", *Физичка култура* бр.3, Београд, ФФК.
- Костић, Р. (2001): *Плесови - теорија и пракса*, Ниш, ФФК.
- Магазиновић, М. (1932): *Телесна култура као васпитање и уметност*, Београд, стр. 23.
- Мандарић, С. (2005): *Улога плесних садржаја на развој осећаја за ритам, координацију и фреквенцију покрета код девојчица млађе узраса*,. Научни скуп *Жена и спорти*, ФСФВ и ОКСЦГ, Београд.

Summary

Dances, as an aspect of human activity connected with music, represent a highly valued art and have an important place in culture, art and science. However, this is not the case with teaching physical and health education. In teaching physical and health education the role of dance contents is unjustifiably placed to the minimum.

There are some possibilities of dance contents given in the paper through so called creative dance, in work with children of Pre School and younger school age. Apart from this there are some tasks, outcomes, principles of realization of contents of creative dance, as well as basic characteristics of the programme with the examples of thematic units.

We can see through contents that application of dance contents in the form of creative dance with the children of Pre School and younger school age are crated as tasks of mental, aesthetic and physical education.

Key words: *physical and health education, dances, creative dance, Pre School age, younger school age.*

Кратки
научни прилог

Др Марина Радић-Шестић,
мр Весна Радовановић, др Весна Жигић
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију,
Београд



Коришћење интјернетја у настјави за децу ошјтећеног слуха

Резиме: Развој и достјигнућа инфјормационе тјехнологјје омогућила су да се веома брзо дође до најразличитјих инфјормација, а један од њих је коришћење новијег медија - Интјернетја. Многјбројне образовне инстјитјуције имају своје сајтјове на Интјернетју јомоћу којих можемо доћи до различитјих инфјормација штједећи и време и новац. Уз јомоћ Интјернетја могуће је оргјанизовати настјаву и образовање ученика ошјтећеног слуха на више начина: увежбавањем читјања и писања, упјознавањем са најновијим научним достјигнућима у одређеним областјима, прављењем пројектја, учењем бирања сајтјова и садржаја који они нуде, стјварањем виртјуелног простјора и упјивањем у различитје земље, научне и друже инстјитјуције, вођењем ученика у проналажењу инфјормација на Интјернетју, учестјивовањем на он line пројектју итјд. За оргјанизовање настјаве овог тјипа нејходно је да спјецијални пједagoзи-сурдологи овладају ошјитјим принципима функционисања и коришћења персонaлних комјутјера и додaтјне опјреме (шјтампач, модем, скенер, видео LCD пројектјор и сл.). Тада би били спјособни да релатјивно лако приладоде свој јостјојећи настјавни матјеријал у мултјимедијални матјеријал, оргјанизују дискусју и спјреме електјронске вежбе и пројектје за ученике ошјтећеног слуха.

Кључне речи: Интјернетј, настјава, образовање деце ошјтећеног слуха, сурдологија.

Увод

Развој и достјигнућа инфјормационе тјехнологјје омогућила су да се веома брзо дође до најразличитјих инфјормација, а један од начина је коришћење новијег медија - Интернета. Основна намена Интернета је комуникација и размена инфјормација која се одвија веома брзо у односу на писмо или

телефон, а омогућава да људи раде или комуницирају на великој просторној удаљености. Људи могу да размењују не само текстове, већ и слике, звучне поруке, документе, што је веома привлачно за већину корисника.

Интернет не омогућава само да дођемо до инфјормација, већ и да направимо документ којим ћемо се представити другим

корисницима. Многобројне образовне институције имају своје сајтове на Интернету помоћу којих можемо доћи до различитих информација, штедећи уједно време и новац.

Комуникација путем Интернета постаје све популарнија, а доказ за то је све већи број корисника који се стално или повремено укључују на Интернет. Коришћење Интернета не захтева велики ниво информатичке писмености, те је то и један од разлога за његово масовно коришћење. Сматра се да има око 10 милиона стално активних рачунара и око 500 милиона корисника који се повремено укључују у мрежу (Мандић, 2001).

У нашој земљи кориснике Интернета чине: особе које познају рад на рачунару преко 5 година (46%), а између 3 и 5 година (20%). Од укупног броја корисника, њих 32,8% користе Интернет за комуникацију, 23,9% користе га за стицање општих информација, док само 18,5% за сопствено образовање (Радовановић, 2002).

Међутим, могућности које Интернет пружа су далеко веће, а односе се на: претраживање и читање великог броја докумената смештених на компјутерима широм света; комуникација помоћу електронске поште; претраживање и размена софтвера, претраживање базе података које су креирале различите институције или појединци; учешће у компјутерским конференцијама; креирање сопствених WEB-страница; дистрибуција електронских публикација; интерактивно учење; претраживање радова, часописа, књига из различитих области (Мандић, 2001).

Компјутер и телекомуникационе технологије могу повезати људе који су временски и просторно веома удаљени. Комуникацијом помоћу текста пружа се могућност

деци да уче: тражећи информације, постављањем питања, разменом мишљења и активним учењем. Уз одговарајућу адаптивну или приступачну технологију стварају се услови да свака особа, без обзира на оштећење, учествује у компјутером подржаној комуникацији. Особе са говорним и слухним оштећењем много боље комуницирају електронским путем у односу на комуникацију лицем у лице (Burgstahler, 1997).

Пројекат под називом DO - IT - Општећење, Рад на Интернету и Технологија (Disabilities, Opportunities, Internetworking and Technology), покренуо је Универзитет у Вашингтону како би испитао утицај Интернета на социјални, школски и професионални успех особа са оштећењима (Burgstahler, Baker & Cronheim, 1997). Истраживање је показало да већина испитаника свакодневно користи Интернет. Испитаници воле компјутер јер је занимљив и забаван. Када се користи одговарајућа адаптивна или приступачна технологија, компјутер омогућава да се превазиђу физички, комуникациони и когнитивни изазови, упркос постојању оштећења. Ученици са оштећењима најчешће користе Интернет да би размењивали електронску пошту. Резултати показују да се у садржају порука више нуде информације него што се траже. Предности електронске поште су у брзини, ефикасности и ниској цени. Интернет заузима значајно место у социјалном животу ученика са оштећењима. Они стичу пријатељства и комуницирају са друговима из различитих земаља, размењујући информације и тражећи решења од оних који су у сличној ситуацији. Поред тога, ученици путем Интернета долазе до информација који су у вези са садржајем који се учи у школи а на овај начин увек су им доступни. Такође, размењују информације о проблемима који им се јављају приликом учења, или

како да боље искористе електронске изворе информација.

Особе оштећеног слуха немају већих проблема у коришћењу компјутера јер коришћење тастатуре, миша и екрана не представља веће препреке, али увежбавање може бити проблематично јер инструктори који спроводе обуку најчешће не познају знаковни језик и учестали звуци који долазе из компјутера глумим особама не значе ништа. Да би се решио овај проблем, глуве особе користе посебан софтвер који звучни излаз претвара у поруке видљиве на екрану (Радић-Шестић, Жигић, 2006).

Трахтенберг (Trachtenberg, 1986) сматра да компјутери имају троструку улогу у едукацији, односно користе се као:

1. *Средство за учење* - које укључује програмирани материјал наставне области, учеников одговор или реакције, евалуацију ученикових реакција-одговора и одређивање наредне области за учење;
2. *Средство за обраду текста*, организована и програмирана база података, повратне информације и калкулатор;
3. *Средство за учење* посебних програма потребних наставницима и ученицима који олакшавају манипулисање текстом, табелама, графикама, сликама и сл. (Microsoft Office Word, Microsoft Office Excel итд.).

Ларсон и Стајнер (Larson и Steiner, 1985) сматрају да компјутер омогућава ученицима оштећеног слуха да га користе за:

1. симулирање ситуација које су повезане са реалним активностима,

2. наставне игре које увежбавају узимање бележака или информација,
3. учење како се прате упутства за коришћење различитих података и програма,
4. тестирање хипотеза,
5. повезивање узрочно-последичних односа,
6. решавање проблема постепеним (корак по корак) решавањем задатака,
7. истраживање и проналажење података када ученик може поставити питања, донети одлуку и самостално решити проблем,
8. прављење пројеката, појединачних или групних.

Коришћење Интернета у настави

Путем Интернета могуће је организовати наставу и образовање ученика оштећеног слуха на више начина: увежбавање читања и писања, упознавање са новим научним достигнућима у одређеним областима, прављење пројекта, учење бирања сајтова и садржаја који они нуде, стварање виртуелног простора и путовање у различите земље, вођење ученика у претраживању информација на Интернету, учествовање на *on line* пројекту и сл.

а) *Комуникација са другим одељењем или одељењима путем електронске поште*

Комуникација с вршњацима путем електронске поште је аутентична могућност мотивисања ученика за читање и писање, што ученицима оштећеног слуха представља проблем. Специјални педагози-сурдолози могу организовати наставну јединицу у виду дописивања ученика из различитих одељења

путем електронске поште. На тај начин ученици оштећеног слуха уче да пишу поруке на било ком програму за обраду текста. Написану поруку ученик оштећеног слуха из једног одељења шаље ученику из другог одељења који се налази у истој школи, другој школи у истом граду, другом граду или држави. Размена *мејлова* може бити организована на више начина: као дискусија на тему прочитане књиге (лектира или друго) или да једна група ученика започне причу на задату тему, а да група из другог одељења заврши причу. На овај начин се развија и маштовитост.

б) Комуникација са стручњаком

Дописивање путем *мејла* може да се организује са одређеном особом, стручњаком у одређеној научној области коју ученици треба да савладају током наставе. На пример, наставник може, заједно са ученицима у одељењу, да пише свом колеги у другој школи, у другом граду или држави. Постоји могућност да се успостави комуникација са неким од родитеља ученика, који се бави адекватним занимањем. На Интернету постоје *on line* сервиси чији су стручњаци из различитих области спремни да одговоре на различита питања. Многи од ових сервиса имају архиву на *web-сајтју* са одговорима на питања која су постављала друге особе. *Web-сајт* архиве су богат извор разноврсних информација (Halliday, Kurzahls, 1998).

в) Прикупљање података за пројекат одељења

Прикупљање података који су потребни за пројекат одељења, коришћење Интернета и различитих *web-сајтова* је креативан начин учења и сазнавања. Рад може бити организован у паровима или малим групама које приступају претраживању *web-сајтова*. За ове активности су довољна два до три

рачунара у одељењу, тако да свака група ученика прикупља потребне податке за заједнички пројекат.

Тема може бити, рецимо, упознавање климе различитих држава. Ученици оштећеног слуха прикупљају податке о највишој и најнижој температури и временским условима једног географског подручја. Добивене податке ученици могу приказати графички што изискује познавање компјутерског програма Microsoft Office Excel. Друга група ученика прикупља исте податке за друго географско подручје. Кроз излагање и дискусију ученици могу да упоређују добивене податке, да утврде сличности и разлике у клими тих географских подручја и на тај начин науче много о тим земљама.

г) Интјернетј и посјете научним или друштвеним сајтјудјама и истраживањима

Помоћу *web-сајтова* ученици оштећеног слуха могу да истражују и проналазе информације из одређених природних или друштвених научних области. Основна карактеристика доброг *web-сајта* је да поседује велику количину података на једном месту. Поред тога, *web-сајт* треба да поседује следеће: актуелне информације које су графички представљене, упоређене податке, аутентичне примере, симулације, слушне или видео илустрације итд. Коришћење пројектора или ТВ који је повезан са Интернетом представља мултимедијски приступ учењу одређених научних области. Увеличани текст или титл који се остварује преко Netscape фонта лако информисе ученике оштећеног слуха о садржају.

д) Чињање радова на web-сајтовима

Предност Интернета је што обезбеђује текуће информације о различитим темама у земљи и иностранству. То су бројни *on line* телевизијски, радио и журналистички са-

јтови. Данас постоје и посебно организовани сајтови који нуде садржаје погодне за увежбавање читања. Специјални педагог-сурдолог треба да изабере адекватне сајтове, а затим да заједно са ученицима приступи организованом увежбавању.

ђ) Стварање виртуелног простора у путовању са ученицима

Овај начин путовања захтева адекватну техничку опрему као што су: пројектор, ТВ или рачунарски екран. Ученици могу да посете музеје, друге државе, археолошка налазишта и сл., а да не напусте учионицу. Избор сајта зависи од наставног програма. Живо приказани простори и амбијенти намећу осећај као да се налазите у њима. Један ученик општењеног слуха помера "миш" помоћу којег је обезбеђен пролаз из једне просторије у другу и на тај начин омогућава одељењу да се упозна са уметничким или историјским предметима у галерији или музеју. Упоредо са посетом музеја може тећи дискусија ученика са наставником. Постоји могућност да се на истом сајту постави питање и сачека одговор на задату тему. Након виртуелне посете ученици могу да пишу састав или рад на основу сећања о ономе што су видели.

е) Вођење ученика у припремању података на Интернету

Наставник може да направи листу погодних веб-сајтова за претраживање података. Након тога ученик мора да се упозна са операцијама које су неопходне за манипулисање информацијама. Потребно је да савладају команде које су потребне да се подаци сачувају, стартује страница која је интересантна, како се означава сајт или област сајта, посећује *on line* енциклопедија, алманах, атласи, речници, биографски речници и сл. Ови извори података су пожељни за

прикупљање информација о одређеним људима, местима, темама итд. Наставник може припремити Интернет-водиче за групе ученика или за сваког појединачно.

*ж) Учествовање у *on line* пројектима*

Ако наставник заједно са ученицима жели да започне истраживање на Интернету у виду пројекта, потребно је да га прво осмисле и јасно дефинишу. Уколико постоји интересовање, наставник може да организује истовремено дописивање са другим одељењима и да се договоре о прављењу заједничког пројекта. То је уједно разлог да се посете веб-сајтови за пројекте. Прелитавајући постојеће пројекте, наставник и ученици могу да изаберу пројекат који им одговара. Постоји могућност да се заједно укључе у постојећи *on line* пројекат са једним или више одељења. Ради договора и размене идеја користи се мејл комуникација преко Интернета. Поред тога могуће је проширити активности прилагођавањем ученикових потреба за учењем одговарајућих наставних јединица (Жигић, Радић-Шестић, 2006).

Разноврсне информације, слике, звук и анимације могу помоћи ученицима општењеног слуха да схвате веома сложене и апстрактне појмове, стога организовано и добро припремљено коришћење мултимедија и Интернета може им помоћи у савладавању наставног градива. За организовање наставе овог типа неопходно је да специјални педагози-сурдолози овладају општим принципима функционисања и коришћења персоналних компјутера и додатне опреме (штампач, модем, скенер, видео LCD пројектор и сл). Тада би били способни да релативно лако прилагоде свој постојећи наставни материјал у мултимедијални материјал, организују дискусију и спреме електронске вежбе и пројекте за ученике општењеног слуха.

Литература

- *Active Learning Online team at the ACU Adams Center for Teaching Excellence*, ACU Box 29201 Abilene, TX 79699-9201, National Training Laboratory, Bethel, Maine
- Burgstahler, S. (1997): Per support: What role can the internet play? ITD journal, Vol. 4, No 4, on line
- Жигић, В., Радић-Шестић, М. (2006): *Рачунарска тјехнолозија за особе ошћјененог вида и ошћјененог слуха*, практикум, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд, Центар за издавачку делатност -ЦИД.
- Larson, V.L. & Steiner, S. (1985): *Language intervention using microcomputers*, TLD, 41-55.
- Мандић, Д. (2001): *Информациона тјехнолозија у образовању*, Филозофски факултет у Српском Сарајеву, стр. 263.
- Радић-Шестић, М., Жигић, В. (2006): *Рачунарска тјехнолозија у инклузивном образовању особа ошћјененог слуха*, Савремене тенденције у сурдологији, Зборник радова, стр. 47-57, Ниш.
- Радовановић, В. (2003): *Ефикасноси рачунарских програма у настави природе и друштва за ученике ошћјененог слуха*, магистарска теза, Дефектолошки факултет, Београд.
- Trachtenberg, R. (1986): *Computer Applications in the Deaf Education*, n. Murphy, H.J. & Dunnigan, J.A., Ed. Computer Technology and Persons with Disabilities: Proceedings of the Conference, California: Northridge.
- Halliday, C. & Kurzahls, W. (1998): *Stimulating environments for children who are visually and hearing impaired*, Springfield, IL: Charles Thomas.

Summary

Development and achievement of IT enabled getting to various information very fast. One of the ways is using the latest medium - The Internet. Many educational institutions have their sites on the Internet, and we can find different information, saving time and money. It is possible to organize teaching and education of children with the hearing impairment by the Internet in different ways: practicing writing and reading, getting acquainted with latest scientific achievements in certain areas, making projects, learning choosing sites which they offer, creating virtual area and travelling to different countries, scientific and other institutions, teaching children how to find information on the Internet, participating in on-line projects, etc.

Organising teaching of this type it is necessary for special education teachers to know how to use a computer and accessories and peripherals (printer, modem, scanner, video LCD projector etc). In this way it would be easy for them to adjust an existing curriculum into multi media material, to organize discussions and prepare electronic exercises and projects for students with hearing impairment.

Key words: The Internet, teaching, education of children with hearing impairment

Стручни чланак

Др Мирјана Петровић-Лазић,
др Јасмина Ковачевић

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд
КБЦ "Звездара", ОРЛ Клиника, Београд



Улога наставника у идентификацији поремећаја гласа код ученика млађе школског узраста

Резиме: Као процес који се учи, фонација подлеже маси утицаја у току учења а и касније, од плача на рођењу до мутација гласа у пубертету и стабилизације гласа током адолесценције. Поремећаји гласа код деце могу бити проузроковани расијом, структуралном ларингеалном патоложијом или услед неуромускуларне слабости која омета нормално функционисање жрљана или резонатора. Када се идентификује проблем, неопходно је што раније почети са вокалном рехабилитацијом. Глас као најмоћније средство комуникације изискује посебну бригу како појединца, тако и шире заједнице.

Кључне речи: дечији глас, фонација, рехабилитација.

Увод

Људски глас одражава многе аспекте биолошког, психолошког, социјалног и физичког развоја једне особе. На развој дечијег гласа од плача на рођењу до мутација гласа у пубертету и стабилизације гласа током адолесценције утиче велики број фактора. Када је дете неспособно да произведе глас нормалан за његов узраст и степен зрелости, потребно га је одмах упутити на детаљнија испитивања, како би се што пре избегло неадекватно вокално понашање које може да умањи његов психолошки и образовни развој, као и друштвено-културна достигнућа.

Одговорност за брзу и адекватну идентификацију поремећаја дечијег гласа треба да преузме тим стручњака који се са разних аспеката бави децом. Посебну улогу имају васпитачи и наставници који проводе време са децом и који у контакту са родитељима треба да укажу на проблем који они врло често занемарују.

Када је потенцијални проблем идентификован у рад се укључује вокални терапеут-логопед као члан тима. Његов први задатак је да родитељима пружи потребне информације о развоју и ефикасности продукције гласа. Подршка и саветовање родитеља у току дететових раних година може да помогне обезбеђивање најповољније

климе за помоћ детету и предупредивање неких стечених проблема који се јављају када су родитељи лоше информисани, анксиозни или несигурни како да помогну свом детету. Потребно је пажљиво опажање када, где и колико информација дати, тако да родитељи могу да усвоје сугестије и разумеју шта се догађа. Неким родитељима је потребно доста времена да прихвате да њихово дете има одређени проблем. Родитељима се помаже да схвате да је глас део процеса комуникације и да су говор, језик и понашање такође укључени у помоћ детету.

Поремећаји гласа могу бити проузроковани растом, структуралном ларингеалном патологијом или услед неуромускуларне слабости која омета нормално функционисање гркљана или резонатора.

Особености гласа

Интересовање људи и испитивања феномена гласа датирају још из давних времена, а о томе говоре, истина оскудни, али драгоцени записи којима располаже човечанство. У античком добу је владало посебно интересовање за глас и говор, пошто је у то доба говорништво било веома неговано и називано *regina artum* (*краљица умења*) и сматрано највећом људском способношћу. У време када техника појачања гласа није постојала или је била у повоју, нега снажног, продорног и постојаног гласа имала је вишеструки значај у животу људи. Први подаци о разматрањима проблема гласа датирају из времена Хипократа (460-377 пне).

Глас, односно његов савршенији продукт - говор представља најефикаснији начин људског комуницирања. Човек је у својој еволуцији једини успео да развије смисао вокалне комуникације од рудиментарних

елемената сигнализације до данашњих вокалних способности. С обзиром да је човекова животна средина испуњена ваздухом није чудно што је он своје комуникацијске способности усредредио на коришћење овог медијума у преношењу информација.

Звучни таласи гласа нису подесни за преношење порука на већа растојања, јер снага сигнала гласа, ширећи се у простору, врло брзо губи енергију уз истовремену дисторзију звучног сигнала. Овај проблем је оптерећивао људе још у давним временима. Познато је да су стари народи: Грци, Персијанци, Римљани, у жељи да гласовна порука стигне што даље, градили системе кула са посадама. Ове посаде су довикивале једна другој поруке и на тај начин се слало обавештење из једног места у друго. И за овакве прилике бирали су се људи са изузетно квалитетним гласом.

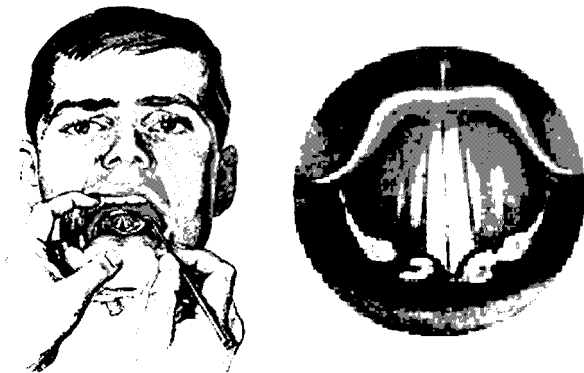
Постоје многи сачувани записи који говоре о интересовању мислилаца старих народа за настанак гласа и говора и његово проучавање. Већ у старом веку постојале су књиге о реторици. Поред граматике, она се убрајала у основне предмете тадашњег научно-естетског образовања. У реторским делима налазимо опширна упутства о употреби говорничког гласа. Квинтилијан, чувени учитељ говора, препоручује као главну водилу у корекцији гласа три момента: интонацију, темпо, динамику. Он је истицао да свако треба да изгради систем говора у односу на своје физиолошке и индивидуалне особености.

У свету звукова који нас окружују, људски глас заузима врло значајно место. Он је средство комуникације међу људима и кроз говор као савршенији облик представља најсвеобухватнију људску активност.

Иако је глас као појава и одређена способност људи од давних времена био предмет интересовања научника, још увек не постоји стабилна и опште прихваћена дефиниција гласа. Под гласом се у најширем смислу подразумевају најразличитији звуци произведени у човековом гласовном органу. Глас се дефинише и као звук којим се оглашавају жива бића, а који производе специјални органи фонације; глас је и ларингеално генерисање звука итд.

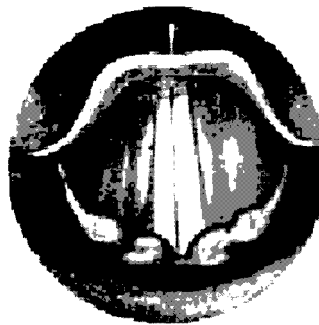
Глас човека може бити говорни, певани, шапат, имитација природних звукова и сл. Људски глас се преноси кроз ваздушни медијум тако да звучни талас настаје померањем ваздушних честица у виду њиховог згушњавања и разређивања. Звук се може распростирати кроз све средине (гасовите, течне, чврсте). Када човек фонира, глас не излази само са ваздухом кроз уста у спољашњу средину, него се распостире и по унутрашњим органима, тако да вибрирају груди, глава и врат.

Извор гласа представљају гласнице које својим вибрирањем доводе до периодичног згушњавања и разређивања ваздушне струје.



Гласнице у фази дисања и говора.

Звук настао у гркљану распостире се на све стране унутар организма и само један део излази у спољашњу средину ваздушним стубом кроз усни отвор и стиже до ува слушаца, а истовремено и до ува особе која врши емисију тона.



Распостирење звука произведеног у ларинксу.

Да би се одредио човеков глас, неопходно је познавати основне карактеристике нормалног гласа и њихове разлике од типичних знакова поремећаја. Нормалан глас, који обезбеђује ефективну говорну комуникацију, треба да буде пријатан за слушање, да поседује одговарајућу равнотежу усног и носног резонатора, да буде довољно гласан. Основна фреквенција говора треба да одговара узрасту, размерама тела и полу. Глас треба да поседује одговарајуће модулације, темпо говора треба да буде такав да се не нарушава пет основних карактеристика нормалног гласа. Ова функционална дефиниција нормалног гласа треба да буде довољно широка да би могла да обухвати дијапазон варијација једне или неколико карактеристика. Искусни стручњак може на основу гласа и говора одређене особе да процени грађу и размеру његовог тела, пол, узраст, здравствено стање и сл. Може се уопштено одредити и социјални положај, регионално порекло и сл.

Формирање гласа

У свету звукова који нас окружују људски глас заузима врло значајно место. Он је средство комуникације међу људима и кроз говор као савршенији облик представља најсвеобухватнију људску активност. Обзиром да је глас продукт једног веома комплексног функционалног система, он има своју акустичку, биолошку, психолошку, лингвистичку и социјалну заснованост.

Дете већ у раним фазама развоја перципира људски лик и гласове људског говора и успостављања социјално-емоционалне невербалне везе са мајком. Облици примарне социјалности, као што су рано јављање социјалног осмеха, рана осетљивост за звукове људског говора, појава вокализације и гласовне игре, способност афективног везивања за људске особе, показују да је дете веома рано социјално компетентно. Оно може да подстиче одраслог партнера на контакт, упућује сигнале, почиње схватање значења реакција одраслих. Код детета се рано јавља способност двосмерне комуникације. У социјалном нуклеусу који чине дете и одрасла особа почиње процес социјалне интеракције и комуникације. Да би се овај процес могао остварити, неопходно је да акт вербалне комуникације као биолошко-психолошко-лингвистички супстрат беспрекорно функционише.

Акт вербалне комуникације је активан и динамичан процес који се остварује кроз своје основне интегративне елементе. Према теорији информације појављују се три кључне тачке: информација, управљање и контрола.

У сваком систему преношења информација са једног места на друго постоји извор информација и одређиште у које те информације стижу. Између ових двеју тачака

налази се комуникацијски канал који у себи садржи неко трансмисионо тело. Пре доласка у одређиште информације морају мењати своју комуникацијску форму у оригиналну форму. Ово се врши у рецептивном телу. Ако се ово примени на фонацију може се закључити следеће: извор информација представља човек. Он своју информацију шаље према другом човеку кроз комуникацијски канал који је најчешће ваздух, а може бити и неки други медијум. Ове емитоване звучне таласе рецептивно тело (уво другог човека) трансформиса у нервну активност. Трансформисана порука се преноси до одређишта које представљају центри за психонервну активност у кори великог мозга. У одређишту се формира нервни инфлукс који се изражава акционим потенцијалима, силази кроз одређене живце до ларинкса и осталих органа фонацијског апарата, а као крајњи производ јавља се глас, односно реч. Емитована реч представља елеменат одашиљања информације која одлази до другог човека, али истовремено бива перципирана од властитог чула слуха које постаје главни контролни механизам евентуалних грешака, односно један од најважнијих чинилаца у повратној спреги. Функцијска спрега слух - фонација је од пресудног значаја за нормалан развој фонације и говора.

У току првих година живота дете у правом смислу речи учи фонацијске и говорне кретање. Оно нема "складиште" ранијих информација да би на основу њих могло коректно изводити фонацијске покрете. Дете чује гласове и речи из своје околине, види покрете артикулацијског апарата, покушава да их имитира, па на основу чула слуха, вида и сензибилитета стиче своју вокалну телесну шему. Оно формира своје сопствене фонацијске моделе који су у почетку неправилни

и несигурни, а временом се стабилизују и аутоматизују. Ствара се тзв. "динамички стереотип". Динамички стереотип, према мишљењу Павлова, представља једну од најважнијих законитости више нервне делатности централног нервног система.

Велики број сигнала непрекидно пристиже у кору обе хемисфере великог мозга. Они су различити по интензитету, карактеру и времену дејства. Сходно томе они стварају читав мозаик жаришта надражаја и инхибиције у кори великог мозга. Као што је познато, процеси надражаја и инхибиције нису статични него динамични и следе закон ирадијације, концентрације и индукције. Међутим, ако спољашњи сигнал надражује ћелије коре великог мозга по једном одређеном, наизменичном принципу, то доводи до стереотипизације процеса надражаја и инхибиције у кори великог мозга. Под утицајем стереотипног понављања спољашњих надражаја процес надражаја и инхибиције се устаљује, и када се добро обради, постаје економичан за нервни систем.

Да би се оформио динамички стереотип, неопходно је да ћелије коре великог мозга утроше велику количину енергије. Када се он дефинитивно устали, постаје нај-економичнија реакција ових ћелија на одговарајуће дражи уз минималну потрошњу енергије.

Добро оформљени и устаљени стереотип постаје инертан и неспособан за брзе и гипке промене. Мењање чврсто формираних стереотипа представља веома сложен и тежак задатак за ЦНС који такође захтева утрошак велике количине енергије. Ово је веома важна чињеница јер, у случајевима када се сретнемо са поремећајима фонацијских аутоматизама и проводимо рехабилитацију, било би погрешно очекивати брзу

корекцију аутоматизама и успешну рехабилитацију у кратком временском периоду. Потребно је стрпљиво вршити формирање нових правилних динамичких стереотипа, односно стварање нових фонацијских аутоматизама. Динамички стереотипи представљају најважније законитости дејства коре великог мозга и имају велики значај у процесу учења и одржавања нормалне фонације. Њихов значај је веома велики у процесу рехабилитације погрешно формираних или поремећених фонацијских аутоматизама.

Најновија сазнања из области неурофизиологије указују на то да не постоје сигурно ограничени центри за фонацију и говор, али је извесно да нека подручја мозга бивају више ангажована у поремећајима ових функција. Сматра се да постоје одређене специфичности у погледу гласа и говора које се односе на извесне зоне можданог ткива. Хируршки захвати на таламусу и неурохируршка искуства открили су да функцију гласа и говора не омогућава само кортекс него и субкортикалне ганглије, средњи и мали мозак.

Фонација као процес који се учи и који мора током времена бити кортикализован и аутоматизован подлеже маси утицаја у току самог учења и касније. Фонација се мора посматрати и као врста понашања одређене личности како према самој себи, тако и према околини, која има велики утицај на формирање правилне или неправилне аутоматизације фонације. Када се говори о утицају околине на фонацију, треба имати на уму у првом реду породицу и васпитаче, а у животу савременог човека и огроман утицај средстава јавног информисања, нарочито телевизије. Често смо у прилици да се сусрећемо са децом која, подражавајући своје телевизијске јунаке, употребљавају неадекватан регистар и тиме се излажу великим

гласовним напорима, што временом доводи до општећења гласа. Поред спољних фактора, добра или лоша фонација ће бити условљена и дејством унутрашњих фактора самог организма. Међу те факторе треба убројати психу, ендокрини систем и чула.

Развојем друштва и проширењем образовних и културних делатности порастао је и број вокалних занимања у којима узима учешће све већи број људи. За обављање свакодневних активности неопходан је чист и естетски квалитетан глас. На жалост, у последње време број и тежина општећења гласа се нагло повећавају чиме најважније средство комуникације човека бива угрожено.

Улога наставника у идентификацији поремећаја гласа деце

Како смо већ истакли, у првој години дететовог живота родитељи развијају блиске контакте са бебом, њеним храњењем, држањем, бригом и одговарањем на њене потребе.

Главни сигнал који дете користи у почетном развоју је глас. Ларинкс се користи за плакање, кашљање и вокалну игру. Родитељи могу да идентификују различите врсте плача својих беба и да на њих адекватно одреагују. Нека деца захтевају посебну негу која мора да се спроводи током детињства, а професионалци који се баве дететом требало би да међусобно размењују потребне информације.

Формирање гласа у деце је под снажним утицајем породице и околине, а касније предшколских и школских установа. У предшколским установама дете долази у додир са својим вршњацима, жели да се наметне, да импонује својој околини и често

ради тога при говору виче, пева ван дечијег регистра, преоптерећује вокални апарат и општећује глас. У школском добу шири се круг људи са којима дете долази у контакт, повећавају се његове обавезе, проширују се вокални захтеви. Значајну улогу у правилном развоју и одржавању гласа у овом периоду требао би да преузме наставник, јер је он у прилици да ствара инструмент од дечијег гласа, развија таленат и музичку културу својих ђака.

Како смо већ истакли, васпитачи и наставници могу много да помогну у процесу дестекције проблема и сарадње са дететом и родитељима, због чега је важно да буду упознати са најчешћим симптомима и узроцима поремећаја дечијег гласа.

Најчешћи симптоми који карактеришу проблеме дечијег гласа

Проблеми дечијег гласа могу се манифестовати у виду једног или више симптома:

- Дисфоничан глас који карактерише промукао, дрхтав или груб глас.
- Немогућност подражавања тона приликом дужег причања или гласног читања, у којем глас таласа или се прекида.
- Повремене афоније, које се често дешавају ујутру или на крају дана, или након одређеног догађаја као што је спортски дан, прослава рођендана и сл.
- Прекиди гласа који краткотрајно пролазно ометају глас, током говора или певања као да га "секу" на секунд.
- Тонски прекиди: пролазне, изненадне промене у тону гласа током говора или певања, углавном прелазе из нижег тона у виши.

- Претерана гласност.
- Напрегнут глас који дете производи уз додатни напор, њихова гласовна продукција је врло усиљена.

Патолошки процеси

Када дете има очигледан органски проблем, то изискује комплекснији приступ и знатно веће ангажовање стручњака, породице, васпитача и учитеља. Поменућемо неке од најчешћих проблема, који проузрокују дисфоније различитог степена.

Фонација код детета може бити оштећена услед разних неправилности у ларинксу. Уколико је плач беба веома слаб или чак одсутан, то већ указује на озбиљнији ларингеални поремећај чији се узроци могу тражити у гласницама, чија покретљивост може бити оштећена неуромускуларним недостатком или фиксацијом за Црицоартеноидне зглобове. Храпавост, промуклост и дрхтавост гласа такође указују на патологију. Урођена ларингеална опна је један од могућих узрока дисфоније, као и други облици конгениталних аномалија. Најчешће се помиње ларингомалакиа која је најчешћи разлог ларингеалног стридора. Упални процеси, алергије, израслине на гласницама и сл. Најчешћи поремећај гласа у дечијем добу је *хиперкинетичка дисфонија*.

Хиперкинетичка дисфонија

Најчешћи фактори који доводе до *хиперкинетичке дисфоније* су: превелико оптерећење фонацијских органа, неадекватна употреба гласа, говор у буци, последице запаљењских промена. Код деце са хиперкинетичком дисфонијом, глас је слабије или јаче промукао, стегнут, са доста присутних шумова, смањеног опсега и са тврдим почет-

ком фонације. Током времена интензитет гласа се све више смањује па временом може прећи и у афонију. У тежим случајевима пацијент није у стању да доведе гласнице у фонацијски положај без пратећег грча вен-трикуларних и ариепиглотичних набора. Импулси који долазе из централног нервног система кроз рекурентне претварају се у погрешну команду грча свих унутрашњих мишића грклана. Када је почетни импулс за фонацију погрешно прихваћен, даљи ток фонације се не може одвијати под оптималним условима. Детету жељи да фонира са напором "гура" ваздушну струју кроз стегнуту ларинкс. Оваква ситуација доводи у ненормалан рад и друге органе фонацијског апарата. Активатор и резонатор раде под великим оптерећењем.

Дете има сметње у говорном и певаном гласу. Када промуклост (дисфонија) траје дужи, као последица се код деце најчешће јављају промене на гласницама у виду чворића на гласницама. Обзиром да су фонација и говор моторне радње које се морају учити, онда је обраћање пажње на правилан развој дечијег гласа и говора од непроцењиве важности. Већи број фактора може утицати на неправилан развој фонације код деце старијег узраста. Најчешћи од њих су *муџације, алерџијска обољења и израслине на гласницама*.

Лажна муџација

Познато је да се код дечака у време физиолошког пубертета трансформишу фонацијски органи и долази до мењања карактеристика гласа. Када не дође до природних промена њихов глас остаје у високој интонацији са дечијим или евнухоидним карактеристикама, али се повремено ломи и долази до мешања грудног регистра и регис-

тра главе. Овакве поремећаје називамо му-*тиацијом фалса* или *лажна мутиација*. Ове му-
тације нису условљене хормонским поре-
мећајима (пубертет је потпуно физио-
лошки), већ се промене одигравају у
психичкој сфери деचाка. Ови дечаки су
најчешће стидљиви, интровертни и налазе се
под снажним утицајем мајке. Они не желе да
се променом гласа идентификују са одраслим
особама јер пате од комплекса "родитељског
гнезда" и желе да продуже пажњу која је на
њих усмерена.

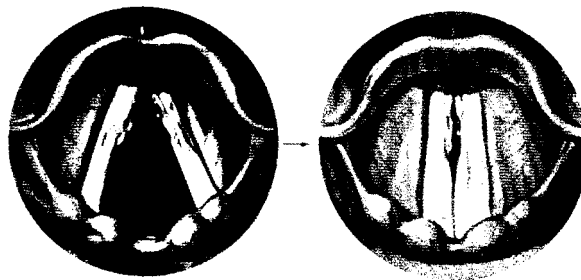
Алергијска обољења

Алергијска обољења постају све чешћа
и распрострањенија у последњим деценијама,
обзиром да се број фактора који изазивају
ова обољења стално повећава. Алергијске
промене изазивају поремећај рада фонаци-
јских органа умањујући њихове фонацијске
способности. Ове промене често захватају
фонацијске органе у целини, али се могу
манифестовати и изоловано. Уколико се
процес одиграва на нивоу дисајних органа,
долази до поремећаја функције дисања чиме
се, између осталог, угрожавају оптимални
аеродинамски услови фонације. Промене на
генератору изазване алергијом најчешће се
манифестују променама слузнице која
постаје едематозна, а то доводи до ремећења
нормалне импеданце и резонанце. Када алер-
гијске промене захвате резонаторе, долази
до већег или мањег поремећаја његових ре-
зонантних способности, најчешће је погођен
носни резонатор па је честа појава назали-
зованог гласа.

Када је реч о израстима на гласни-
цама деца предшколског и школског узраста
најчешће имају проблем у виду чворића на
гласницама па ћемо томе посветити највише
простора.

Узроци појаве чворића

Чворићи гласница су беличаста заде-
бљања величине чиодине главе која се
јављају на слободној ивици гласница.
Предилекционо место за стварање чворића
на гласницама је граница између предње и
средње трећине гласнице. Вокална траума на
овом месту доводи до највећег међусобног
трења гласница услед чега се ствара
субепителијална хеморагија и едем.



*Чворићи на гласницама у респирајорном и
фонајорном положају.*

Као што смо истакли, поремећаји гласа
и чворићи су узроковани тензијом на грклан
у коме се налазе осетљиве гласнице. Овај
стрес је опште познат као "злоупотреба
гласа". Обично деца са чворићима имају
навику да причају веома дуго, прегласно и уз
велики напор.

Поремећаји гласа код деце су најчешће
изазвани интеракцијом два или више фак-
тора у којима се претерује:

1. *Причањем и певањем*, на пример:
сувишним и посвећеним пробама
школских представа или концерата;
претераним вежбањем соло певања
или певања у хору; претераном
употребом гласа на школским ек-
скурзијама; викањем на игралишту;
причом и виком надглашавањем
позадине, као што је на базену;

претераном употребом гласа за време инфекције као што је ангина; навијањем; и претераном употребом гласа кад је особа уморна или емотивно узнемирена. Дуго причање, чак и нормалним тоном, али без паузе такође може да допринесе оштћењу гласа и стварању чворића.

2. *Глобални напад*, односно нагло сударање гласница, при викању и напрезању гласа могу озбиљно да оштете гласнице.
3. *Капљање и гласно, снажно кијање*: многа деца са чворићима не одмарају своје грло када имају инфекцију горњег респираторног тракта, чак и када имају болове. Капљање и кијање може бити нарочито проблематично за дете које има астму или којем цури нос.
4. *Плакање, смејање и гласно или продужено испољавање емоција*: нпр. чак веома мала деца која су "бесна" могу да произведу чвориће. Неодговарајући или нерешени одбрамбени механизми за негативне емоције (бес, страх, тугу, нервозу) могу водити до прикривеног беса, експлозивног реаговања или ирационалног понашања праћеног гласном, снажном употребом гласа.
5. *Викање, навијање и вршицање*: једна гласна епизода на спортском догађају или поп концерту је довољна да проузрокује епизоду афоније.
6. *Стењање*: стењање приликом држања под оптерећењем, нпр. док се дете бори за лопту у игри или приликом дизања тегова производи се изненадни шок кроз гласнице док се оне намештају у позицију да

створе вакум, у жељи да "приме тежину".

7. *Прочишћавање грла*: хронично проочишћавање грла праћено цурењем носа ствара константни деформитет на гласницама изазван сталним трењем сваки пут када се проочишћава грло.
8. *Прављење звучних ефеката*: експлозивне и насилне буке.
9. *Сувоћа*: претерана употреба одређених лекова, као што су пастиле за капљање, антихистаминици и патентирани хладни лекови, нарочито ако је повезана са претераном употребом гласа и инфекцијама или алергијом исушује осетљиву слузницу ларинкса и гласница чинећи гласовне симптоме још горим. Кофеин (нпр. у кока-коли) може да делује као диуретик, доприносећи ефектима исушивања. Дисање на уста такође може да исушује грло.
10. *Ограничени унос течности*: за здрав респираторни и гласовни систем неопходна је добра хидратација.

Фактори ризика

Најчешћи фактори ризика за настајање гласовних тегоба код деце су:

- Породица са навикама гласног причања, као што су "урлање" кроз кућу и дозивање из собе у собу са константним буком у позадини. Нека деца са проблемима гласа су развила из навике јаке гласове једноставно у намери да "пренесу поруку" у константно гласном домаћинству.

- Хронична астма и алергије (укључујући цурење носа и алергијски ринитис).
- Повратне и учестале инфекције горњег респираторног тракта укључујући инфекције крајника, синуса и грла.
- Рефлукс желуца.
- Афективни поремећаји као што је поремећај мањка пажње и хиперактивност или "темпераментна личност".
- Проблеми понашања.
- Претерани стрес или напетост у дететовом животу, изазвани унутрашњим факторима (унутар самог детета), спољашњим факторима (у окружењу) или међуљудским факторима (нпр. конфликтом или такмичењем).
- Гласна, друштвена, страсна, такмичарска личност са тенденцијом да реагује емотивно (родитељи их се често сећају као "ужасне деце" која су имала гласне и друге изливе гнева и који су могли да се буне без престанка).

Вокална рехабилитација је неопходна у процесу санирања патологије гласа код деце. Потребно је доста времена и стрпљења да се детету објасне постојеће грешке у гласу и створи у њему жеља да глас побољша. Приступ је строго индивидуалан у почетној фази терапије, а зависи од природе и структуре проблема, узраста детета и других специфичности. Веома је важно да дете од почетка третмана увежбава опуштање. За многу хиперактивну децу са злоупотребом

гласа то је ново искуство. У раду треба користити различите појаве, ситуације, играчке, цртеже, приче које интересују дете у моменту и при томе га стално храбрити у напору да успе. Неопходно је извршити рехабилитацију целокупне личности детета уз ангажовање родитеља, наставника и васпитача.

Закључак

Људски глас заузима врло значајно место у свету звукова који нас окружују. Он је средство комуникације међу људима и одражава многе аспекте физичког, социјалног, културног и психолошког развоја једне особе.

Фонација, као процес који се учи подлеже маси утицаја у току самог учења, а и касније, од плача на рођењу до мутација гласа у пубертету и стабилизације гласа током адолесценције.

Када је дете неспособно да произведе глас нормалан за његов узраст и степен зрелости, потребно га је одмах укључити у интензиван вокални третман, како би смо избегли, колико је то могуће, дететову употребу вокалног понашања, које може да умањи његове друштвене и културне интеракције или његов психолошки и образовни развој.

Вођење рачуна о дечијем гласу има непроцењиву важност, нарочито са психолошког и социјолошког становишта. Промене у гласу могу бити од пресудног значаја у избору занимања и социјалне ефикасности, што је изузетно важно за сваког појединца, као и ширу заједницу.

Литература

- Cooper, M., Cooper, M. H. (1977): *Approaches to vocal Rehabilitation*, Charles Thomas, Springfield, Illinois.
- Dmitriev, L.B., Teleševa, L.M., Тартапова, С.Л. и И.И. Ermakova (1990): *Foniatrica i fonopedia*, Moskva Medicina.
- Fawcus, M. (1986): *Voice Disorders and their Managment*, London, Croom Helm.
- Firestore, W. (1988): *Voice Therapy: A Psychotherapeutic Approach to Self Destructive Behaviour*, London, Copyright RR Bowker,.
- Greene , M. C. L. and L. Mathieson (1989): *The voice and its disorders*, London and New Jersey, Whurr Publishers.
- Laver, J. Hanson R. (1981): "Describing the normal voice", In: *Speech Evaluation in psychiatry*, New York.
- Лурија, А. Р. (1982): *Основи неуролингвистике*, Београд, Нолит.
- Moore, P. (1971): *Organic voice disorders*, Prentice-Hall Inc., N.J.
- Mysak, E.D. (1976): *Pathologies of Speech System*, Baltimore, The Wilkins Company.
- Parker, N. (1985): "Hereditary whispering dysphonia", *J. of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry*, 48, 218-22.
- Penfield, W. and L. Roberts (1959): *Speech and Brain Mechanismus*, New York, Princenton University Press.
- Perkins, H.W.: "Speech Pathology", *An. Applied Behavioral Science*, Ed. 2. C.B. Mosby.
- Петровић-Лазић, М. (1998): *Фонацијски аутомајизми у рехабилитацији гласа*, Београд, Научна књига.
- Петровић-Лазић, М. (2001): *Фонопедија*, Београд, Научна књига.
- Rex, J. (1984): *Manual of Voice Therapy*, Austin, Promed.
- Stemple, J. C. (1984): *Clinical Voice Pathology - Theory and Management*, London, Charles E. Merill, P. Company.
- Vilson, D. K. (1990): *Narušenje golosa u detej*, Moskva, "Medicina".

Summary

Phonation, as the process which is learnt and which is under the influence of many factors in the process of very learning and later, starting form the first baby's cry to breaking the voice on puberty to stabilisation of the voice during adolescence. Deviations of voice can be caused by growth, structural laryngeal pathology or because of neuron muscular weakness which omits normal function of the throat or resonant. When identifying a problem, it is necessary to start as soon as possible by vocal rehabilitation. A voice as the most powerful means of communication needs particular attention of both an individual and community.

Key words: *child's voice, phonation, rehabilitation.*



Др Драган Мартиновић,

др Драгољуб Вишњић,

Драган Бранковић

Учитељски факултет, Београд

Факултет спорта и физичког васпитања, Београд

Учитељски факултет, Београд

Стручни чланак

Педагошка функција наставника у елементарним играма

Резиме: *Игре у школском физичком васпитању имају значајну улогу у васпитању и образовању ученика. Како ће игре утицати, боље речено доприносити интегралном развоју личности, а нарочито развоју карактерних особина и социјализованом понашању, зависи од наставника и његовог педагошког деловања. Игра пружа низ могућности за креативно педагошко деловање наставника.*

У раду су наведене различите групе елементарних игара и анализирана њихова улога као средстава телесног вежбања, односно као средстава реализације елементарних задатака физичког васпитања. Такође, истакнута је педагошка функција наставника у елементарним играма.

Кључне речи: *педагошка функција наставника, физичко васпитање, ученик, елементарне игре.*

Увод

Под термином *елементарне игре* подразумевају се најједноставније игре, то јест оне које су по форми кретања и по садржају просте, доступне сваком узрасту. Придев *елементарне* или *основне*, добиле су ове игре у савременој терминологији физичке културе.

Посебна улога игре у настави физичког васпитања огледа се у чињеници да она кроз

бројне и разноврсне телесне активности снажно утиче на телесни раст и развој и унапређење здравља. О улози и значају игре изречено је много речи, мудрих порука и мисли. Наводимо неке:

"Игра је вежбање чијим се присуством дете спрема за живот." (Lesszalf)

"Игра је здравија од млека, игра је за човека најлепши дар слободе." (Љубивоје Ршумовић)

"Игра служи припремању за озбиљан живот. У игри се вежбају основи који су важни за касније озбиљне функције". (Keri Gros)

Класификација игара

Некада су се називале: *јерстје игре, дечије игре, веселе игре, народне игре*, а у гимнастичким системима и *гимнастичке игре*. У физичком васпитању прихватљива је подела игара на:

- *елементарне игре* (основни елементи кретања);
- *спортиске игре*;
- *игренске игре*.

Постоје три групе елементарних игара:

- а) игре без справа;
- б) игре са справама;
- в) штафетне игре.

Број елементарних игара је скоро неограничен, и у зависности од критеријумима по којем се врши класификација, постоји неколико група елементарних игара.

1. Елементарне игре које садрже разноврсне покретне диге кроз крепање:

- игре са ходањем;
- игре са трчањем;
- игре са скакањем;
- игре са хватањем и бацањем (гађање и додавање);
- игре са гурањем, вучењем и ношењем;
- игре са свим наведеним кретањем.

2. Елементарне игре са израженим утицајем на развој моторичких способности:

- снаге;
- брзине;

- издржљивости.

3. Елементарне игре које доприносе изградњи моторних вештина апарата за крепање у целини.

4. Елементарне игре:

- без реквизита;
- са реквизитима (лопте, обручи, вијаче, чуњеви итд);
- са справама (стручаје, гимнастичке и друге справе).

5. Елементарне игре према месту и климатским условима и годишњем добу у којима се изводе:

- игре у покривеном затвореном простору (дворана, сала, учионица, ходник, соба);
- игре на отвореном простору (на трави, земљи, песку, асфалту);
- игре у води (у плиткој и дубокој води, базену, реци, језеру, мору);
- игре на снегу и на леду.

6. Елементарне игре зависно од узрасних и полних разлика:

- игре малог детета од 1 до 3 године;
- игре предшколског детета од 3-7 година;
- игре деце млађег школског узраста од 7-11 година;
- игре старијег школског узраста од 15-20 година;
- игре за омладину;
- игре за одрасле.

7. Елементарне игре према утицају на васпитанике:

- функционалне игре заступљене у 1. и 2. години живота, преко којих дете упознаје разна кретања и функције,

- *имагинарне* игре од 2-5. године, у којима се одређене ствари и појаве доживљавају као нешто имагинарно, кроз машту дете имитира начин живота рада одраслих;
- *стиваралачке* игре помажу да се дечије способности испоље према одређеном начину истраживања: дете црта, гради куће, замкове од разних материјала;
- *групне игре* где се сарађује са осталом децом окупљајући се око истог циља, са правилима која временом постају све одређенија и сложенија;
- *тимске игре* у којима сваки играч у групи има одговарајући задатак, веза између играча постаје снажнија, сарадња чвршћа и сви зависе један од другог. Правила у тимским играма, број играча, трајање одређени су и кроз њих се остварују васпитни утицаји, ствара се атмосфера колективног духа.

Временом су се из елементарних игара развиле игре са стандардним правилима које прописују спортске асоцијације (рукомет, кошарка, одбојка, фудбал, ватерполо, итд).

У физичком васпитању је најједноставније одредити утицај елементарних игара у правцу развоја моторике (изграђивања моторних вештина) и моторичких способности: снаге, брзине, издрљивости, спретности, окретности. Ако се игре посматрају искључиво са становишта вештине и развоја моторичких способности, онда је њихова функција изразито осиромашена.

Игра као средство телесног вежбања

Елементарне игре у физичком васпитању сматрамо средством васпитања (вежба), односно сврсисходним избором у ре-

ализацији елементарних задатака физичког васпитања.

Ту се, поред развоја моторичких способности и учења вештина, убрајају и суптилнији задаци формирања психолошких особина (когнитивних и конативних) које не можемо сматрати секундарним.

Најбитнији задатак је и допринос формирању навика за бављење вежбањем. Да ли ће се неко вежбањем бавити зависи од низа околности, између осталог и природе емоционалних доживљаја у процесу физичког васпитања и вежбања.

За елементарне игре које су средство васпитања везано је и одвијање игре посматрано као процес. Зато је битно нагласити да је игра посматрана као осмишљени процес методе васпитања.

Сваки узраст има своје игре или се за сваки узраст примењују одређене игре које са једне стране морају бити привлачне, забавне-уједно корисне у васпитном и образовном смислу.

Кроз игру ученик мора да схвати да свуда, па и у игри постоје одређена правила. Придржавањем правила ученик се навикава на њихово поштовање, без обзира да ли су она за њега прихватљива или не. Према томе, у игри се могу уочити и одређене противуречности. Са једне стране игра може да пружа задовољство, а са друге стране она намеће и одређене обавезе. Учествовањем у игри, ученик се у одређеном смислу ослобађа стега и открива се као личност. Управо та чињеница омогућава способном и вештом васпитачу да делује позитивно на изградњу ученикове личности.

Игра би требало да има димензије добороволне, слободне, пријатне и забавне активности у којој, у сваком тренутку треба

да преовладавају позитивне емоције у тежњи остварења циља.

Ово је идеалистички поглед на игру у физичком васпитању. Из праксе знамо да је и игра саставни део учења у којем наставник има значајну улогу. Није свака игра пријатна ученицима. Није ни свака игра у школским условима спонтана и добровољна. Са друге стране, кроз учење и примену игре она временом може да прерасте у спонтану активност где напори представљају задовољство.

Начин испољавања ученика на одређеном биолошком узрасту истоветан је у свим крајевима света, ако се занемаре разлике услед промена брзине сазревања, у зависности од поднебља и социјалне средине.

Само научена игра може да прерасте у спонтану, изабрану и пријатну активност која има за циљ потврђивање индивидуалних и колективних способности. Игре су у великој мери условљене културним, социјалним, политичким и духовним процесима живота. Играју се људи, али се игра најразличитије испољава у младости, у физичком и духовном сазревању. Сви или већина младих воли да се игра.

Колико је игра примерена животу и његовом околностима - говори и цитат: "Игра је где дете живи и трагови тог живота дубље остају у њему него трагови стварног живота у који оно још није могло да уђе због сложености животних појава и интереса. У стварном животу дете није ништа друго до дете, биће које још нема никакве самосталности, које слепо и безбрижно носи струја живота: у игри, пак, дете је већ одрастао човек, оно испробава своје снаге и самостално располаже својим делима".

Игра је за дете његов најозбиљнији рад. Она је његова стварност. У процесу игре

дете, као и одрасли, развијају способност да поштују правила, самоконтролу, а самим тим стварају се предуслови за учење и делатност у будућности. Из тих разлога је развој кроз игру не само за децу данашњице, већ и за свако дете сутрашњице.

Из поменутих разлога класификацији игара са почетка текста треба придодати и поделу која је намерно изостављена:

Елементарне игре са израженим утицајем на васпитање

Кроз ове игре се може утицати на формирање пожртвованости, осећаја за правичност, систематичности, прецизности, уредности, солидарности, одговорности, борбености, истрајности, самоконтроле и тако даље. Елементарним играма могуће је у одређеној мери у јединству са свим осталим компонентама васпитно-образовног рада утицати на морално-вољне особине личности, на формирање ставова, навика и карактера.

Познате су изреке: "какав у игри - такав и у животу"; "кажи ми чиме се играш па ћу ти рећи какав си". Иако у овим изрекама има пуно хиперболе, њихов смисао је реалан и може послужити као полазиште за педагошки рад.

У игри је реч, пре свега, реч о васпитању па наставник смишљено, а по могућности и спонтано одређује, "намеће" врсту и начин игре. "Наметање" игре на први поглед одудара од њене суштине, коју карактерише висок степен слободе, добровољности и спонтаности. Игра има сва та обележја када се ученици играју играма са којима су упознати, којима су овладали и чија правила познају.

Кад год наставници примењују игру као средство и метод васпитања морају да размишљају: шта желе постићи игром?

Учинак игре и њен утицај на личност ученика зависи од наставникове способности да бира игре и прилагођава њихов садржај, сагледава проблеме који се појављују у игри, проницања у њих и нарочито, руковођења игром.

Педагошка функција наставника у елементарним играма

Све игре, условно говорећи, могу се назвати "педагошким" ако наставник њима правилно руководи.

У игри се ученици играју, али у игри на специфичан начин учествује и наставник. Присуство и дух васпитача присутни су и пре започињања игре.

Већ у објашњавању игре и њених правила наставник даје и одговарајућа педагошко-васпитна упутства о пожељном понашању како би се игра одвијала на опште задовољство. Примера ради: "не смете да баците лопту већ морате да је дате саиграчу у руке"; "лопту морате да водите напред десном руком, а назад левом руком"; "линију морате да пређете обема ногама"; "не смете да кренете раније пре момента предвиђеног игром" итд. Овим типом упутстава инсистира се на поштовању правила игре. Ученицима се објашњава да су правила смишљена да би била поштована.

Читав низ педагошких упутстава односи се на регулисање интерперсоналних односа у игри. Наставник је увек у ситуацији да на основу правила пресуђује и отклања настале неспоразуме: да ли је лопта прешла линију, да ли је играч погођен и неће да напусти игру, да ли је лопта отета или осво-

јена, итд. Наставник својим одлукама смирује ситуацију у игри да би иста могла бити настављена.

Посебну улогу наставник има у регулисању емотивног понашања ученика у игри, нарочито ако долази до излива непожељних или негативних емоција. Наставник једне ученике храбри и подстиче, друге смирује, код трећих сузбија изливе агресивности итд. Наставник на тај начин продуктивно учествује у игри и доприноси да из игре произиђу позитивна, а не негативна искуства.

У почетку наставник чешће чини разне интервенције у регулисању игре да би временом његов утицај био слабије изражен. Ако наставник успе да се ученици играју готово без његове помоћи, да на правилан начин регулишу ток игре и исход, постигнут је позитиван педагошки ефекат.

Нарочити значај у васпитном утицају на ученике има неговање правилног односа између побеђених и победника. Наставник је дужан да тако утиче на ученике да радовање победника не омаловажава напоре побеђеног. Ученицима треба објаснити да победник никада то не би био да друга страна није хтела да учествује у такмичењу. Неко је победник захваљујући и побеђеном.

Игра има и изванредан значај у сузбијању размажености деце. У садашњим условима многи ученици су презаштићени захваљујући "глобалном" или "парцијалном" педоцентризму. Навикнут да је у центру пажње и да се "све око њега врти" ученик у игри показује у игри асоцијалне реакције на које наставник треба да укаже на пригодан начин. Такавом ученику наставник мора да помогне кроз инсистирање на његовом што нормалнијем понашању.

Многе игре од ученика захтевају и нарочите напоре од којих ученици

покушавају да се "измакну". Прави наставник никада неће остати без адекватне реакције на такво понашање ученика: "Ако се не играш и не даш свој допринос - покварићеш игру свима, а то није лепо од тебе".

Значајна функција наставника је да кроз игру развија поштовање других кроз сузбијање омаловажавајућих поступака којима су поједини ученици склони. За већину ученика наставник је личност у коју имају поверења. Из тих разлога наставник мора да има и заштитничку улогу оних ученика који су не својом кривицом дошли у неповољне психолошке ситуације.

У многим играма нерадо учествују повучени, стидљиви ученици. Наставник у таквим случајевима пружа ненаметљиву помоћ у њиховом приволевању на активност.

Педагошка функција наставника у играма је значајна јер може бити веома продуктивна. Смело се може тврдити: игра има онолики васпитни ефекат колики је педагошки ангажман наставника у њој.

Педагошка функција наставника у игри се може реализовати на прави начин уколико је наставник свестан њеног интегралног утицаја у формирању личности. Игра као један од најприроднијих видова активности ученика може имати значајну улогу у његовом васпитању. Зато је погрешно игру схватити и третирати искључиво као забаву, разоноду, губљење времена или забављање. Игру и период детињства не треба сматрати временом потпуне слободе у којем нема никаквих проблема. Игра је много више од тога.

На који начин ће се утицати на формирање моралних оосбина ученика зависи од много фактора, али и деловања наставника у свим ситуацијама, па и деловањем у процесу

играња и надигравања. Нормама друштвеног понашања и правилном поступању према другима наставник учи ученике и кроз игру. Наставник кроз игру помаже ученицима у "савладавању себе" и формирању низа позитивних мотива. У којој ће се мери ученик научити стрпљивости, истрајности, самоконтроли, иницијативи, дисциплини, макар малим делом зависи и од утицаја наставника кроз игру. Тек на основу деловања кроз игру може се говорити о њеном утицају и средству у доприносу изграђивања карактерних особина.

Кроз игру наставник на неки начин ограничава жеље и прохтеве који нису у складу са прописаним правилима.

Закључак

Кроз игру наставник ученика ставља у различите улоге чиме га увежбава различитим формама друштвеног понашања.

У игри и кроз игру дете се свестрано развија. Игра је неопходна за његово здравље и телесни развој. Игра оспособљава развитак његовог ума, карактера, разборитости, досетљивости, омогућава стицање искуства, васпитава интерес за разна занимања, за рад.

Кроз игру коју наставник регулише ученици сазнају: шта је право, шта је поштено, позитивно, етички исправно, друштвено пожељно, а шта погрешно и негативно. Научено из игре може бити пренесено у свакодневно понашање исто као што је могуће свакодневно понашање унети у игру.

Игру можемо посматрати и као допуну животу и васпитању.

Ученичка игра је храна за тело и душу, она је незаменљиво средство за образовање

и васпитање и представља део добре припреме за живот, рад, делатност, свакојаку активност и правилно понашање у друштву.

Да би игра заиста и била оно што треба да буде у школским условима, у највећој

мери зависи од активности наставника у околностима када се игра примењује као средство и метод васпитања.

Литература

- Бердинова, Ј. (1973): *Мама, ђајца вежбајте са мном*, Београд, Партизан.
- Вукотић, Е., Крамершек, Ј. (1963): *Збирка 600 игара*, Београд, Спортска књига.
- Томић, Д. (1974): *Елементарне игре*, Београд, Партизан.
- Трнавац, Н. (1974): *Дечје игре*, Београд, Партизан.
- Вишњић, Д. и сарадници (2004): *Теорија и методика физичког васпитања*, Београд, Факултет спорта и физичког васпитања.
- Вишњић, Д., Мартиновић, Д. (2005): *Методика физичког васпитања*, Београд, Учитељски факултет.
- Сикимић, Љ. (2001): *Дечје игре некад и сад*, Београд, Креативни центар.
- Мартиновић, Д. (2003): *Посебну у настави физичког васпитања*, Београд, Интерпринт.
- Међедовић, Е., Мартиновић, Д. (2006): *Игра, извор дечје радосни*, Београд, Учитељски факултет.
- Крцић, Ш. (2003): *Филозофија игре*, Подгорица. ДЕЕЦГ.

Summary

Games in school physical education have an important role in pedagogical work and education of students. The question is how games will influence or it is better to say how they will contribute to an integral development of personality, particularly in development of personality traits and social behaviour, depend on the teacher and his/her pedagogical action. Games offer many possibilities for creative pedagogical work of teachers.

There are different groups of elements of games given in the paper and their role is analysed as means of body exercise, i.e. as means of realization of basic tasks of physical education. There is pedagogical function of a teacher in the elements of games stressed as well.

Key words: pedagogical function of a teacher, physical education, student, elementary games.

Стручни чланак

Мр Наташа Николић
Учитељски факултет, Београд



Стратегија билингвизма у образовању¹

Резиме: У свету је феномен двојезичности са развојем цивилизације постојао све више културни феномен, пре свега у образовању. Језици могу да уче једни од других. За своје мајерње језике можемо много учинити не само у њиховом очувању, него је неопходно и да их развијамо. Потребно је децу учити да поред свог мајерњег језика уче и још више других језика, јер је у сваком од њих сачувана душа и култура читавог народа. Посебна одговорност припада образовним институцијама, чији кадрови, на жалост, нису обучени за начине мотивације и рад са билингвалном децом. Док се не појаве планови и програми који обухватају и проблематику билингвизма, неопходно је искористити часове српског језика за неговоње свих мајерњих језика наше деце у разреду. Стратегијом образовања, чији је циљ мељ разноликост култура и језика, можемо се у исто време приближити и светским културама и нашој деци.

Кључне речи: стратегија, билингвизам, мајерњи језик, основна школа, образовање, очување језика, обучавање наставног кадра за рад са билингвалима.

Двојезичност у прошлости и садашњости

У свету је много средина у којима се говори различитим језицима.

Када две групе говоре различитим језицима или различитим варијантама језика, у међусобном контакту једна група је присиљена да научи језик друге групе. Једино на тај начин они могу да комуницирају и размењују искуства.

Групу која мора да учи језик других углавном чини потчињена језичка мањина. Она је принуђена да буде двојезична јер нема друштвене моћи.

Двојезичност се у прошлости често повезује са сиромаштвом, потчињеним социјалним положајем. Тако је двојезичност постала нешто "од чега се бежи".

1) Рад представља део магистарске тезе *Билингвални проблеми у настави српског језика у основним школама Србије* која је одбрањена на Учитељском факултету у Београду.

Овај негативан став није увек био доминантан. На почетку наше ере двојезичност се сматрала природном и пожељном. Често су победничке нације биле вољне да уче језик побеђених. Двојезичност је била уобичајена појава, нарочито међу племством и свештенством, међу буржоазијом у великим трговачким центрима.

Крајем XIX и почетком XX века истраживања говоре о томе да су билингвалне особе лење, глупе, леворуке, непоуздане и морално мање вредне. У оквиру тумачења билингвизма постојала је подршка одређеној идеологији, у овом случају "једна нација – један језик". Оваква схватања билингвизма задржала су се и до данас. Све то доводи билингвалне особе у ситуацију да гледају на своју двојезичност као на претњу и опасност.

Данашњем свету потребна је коренита промена ставова према двојезичности. Било би добро када бисмо искористили све предности које билингвизам носи. Пустити билингвалне особе да слободно расту и развијају се. У свету је све више закона који обезбеђују деци школовање на језику на којем они желе. На двојезичност се више не гледа као на пролазну фазу, већ као на нешто трајно и добро.

Из других језика се много може научити

Сваки језик са собом носи и своју специфичност и везу са једним народом. Зато је свако познавање језика важно за човека и његов напредак. У Словачкој се каже да човек новим језиком стиче нову душу, а у другим земљама важи изрека да човек који зна два језика вреди за два човека. Многи саветују да пре него што обиђемо неку земљу научимо језик којим тај народ говори. Мозак човека је способан да научи више језика. Зато сваки други човек у свету говори најмање два језика.

Шта можемо учинити за наш језик и језик наше деце?

Учити децу да чувају свој језик, да се диве другим језицима и да их уче, треба да постане један од најважнијих циљева савременог образовања.

Сваки нов језик представља и сусрет са новим звуковима, граматиком, речницима. Могућности сваког језика су велике и треба учити децу још у школској клупи не само да уче светске језике, већ и да проучавају и уче "мале језике", који су по својој структури, систему звукова занимљиви. О томе колико светски језици постају све сиромашнији говори и тежња да за њиховим поједностављивањем. На пример, у енглеском језику се за рођаке користи само једна реч, док се у многим индигеним језицима користи стотине речи за исказивање родбинских веза, које лингвистима служе у откривању друштвених односа једног времена, откривању структура реченица, порекла одређеног језика и слично.

У сваком случају, две ствари су најважније: никако не дозволити да одумири матерњи језик, али у исто време учити што више других језика.

Шта језичке заједнице и образовне институције треба да раде у корист свога језика?

Хиљаде светских језика егзистира у одређеној друштвеној заједници. Неке заједнице се труде да на сваки начин задрже свој језик и шире га на друге заједнице, док се већина нимало не ангажује по питању очувања језика, ма колико он био угрожен.

Мотивација да се језик чува мора постојати још у школској клупи. Децу треба учити да уче и задрже свој језик, остану му

верни, како би га пренели на своје потомке. Школство у Србији је углавном усмерено на једнојезично образовање. Зато су могућности деце других националности да се баве својим матерњим језиком веома мале.

Као велико охрабрење у идејама очувања језика нам могу послужити многи народи у свету који на различите начине чувају свој језик. Језик тева у Аризони говори мала заједница људи. Без обзира што им окружење намеће други језик, његови говорници се упорно се труде да приликом церемонијалног и верског чина користе свој језик. Они залазе и у другу крајност, па физички кажњавају свакога ко користи изразе који не спадају у тевау.

Други народи пак схватају значај традиције писане речи (маорски језик), па уводе различите курсеве очувања језика, покрете за очување језика, оснивају ТВ канале на свом језику, доносе законе о заштити језика, уставе. Поједине породице се чак окупљају у одређеној области, купују куће на истим местима, како би децу узгајали билингвално.

Уз сав труд многих заједница на свету за многе језике ипак је исувише касно за било какве интервенције по питању очувања. Многи од свог језика одустају.

Како нам часови српског језика и књижевности могу послужити за очување другог језика?

Сваки час српског језика посвећен је, осим учењу, и очувању српског језика кроз различите активности: приликом обраде уметничких и народних текстова, говорних и писмених вежби, обраде граматичких и правописних садржаја...

Док деца чији је српски матерњи језик чувају свој језик, деца других матерњих језика свој језик остављају код куће, а у школу долазе половином емоција, душе, среће. Зато се пажња мора посветити и билингвалном детету, бар толико колико тренутни образовни планови и програми то дозвољавају.

Најпре треба децу у разреду мотивисати да постижу што веће успехе, како би стекли "углед" код својих вршњака; хвалити их приликом сваког успеха. То треба непрестано чинити на свим часовима, па и на часовима српског језика.

Децу треба храбрити, бодрити како би схватили лепоту говора на два или више језика, како би ваљало да нас сви они који говоре другим језиком непрестано том језику подучавају и о томе како је сваки језик леп и како сваки може развити моћну изражајност.

Активностима у оквиру наставе српског језика се може много учинити по питању не само очувања језика, већ и стицања самопоуздања и вере у себе код двојезичне деце. Можемо:

- понудити билингвалној деци што више простора за јавно изношење свог језика;
- мотивисати их на часовима српског језика да што више говоре о свом језику, причају народне приче свог народа, препричавају верске обичаје...;
- обезбедити простор у школи у којем ће излагати огласе и обавештења на свом језику;
- мотивисати двојезичну децу да песму или причу напишу и на српском и на свом матерњем језику у школском часопису;

- ангажовати децу да путем медија, на радију и ТВ говоре на свом језику и о свом језику;
- дати могућност билингвалној деци да излажу своје литералне радове у просторијама школе;
- осмишљавати језичке игре у којима ће се користити различити језици и вршити њихова упоређивања.

Билингвалност можемо подстаћи повећавањем садржаја српског језика са садржајима осталих институција: са другим школама, црквом, културним центрима, туристичким предузећима:

- презентацијом радова, знања и умења на другим језицима за друге школе;
- праћењем верских обичаја у којима сви учествују и разговором о њима;
- ангажовањем ученика у рад културних центара и на укључивању у рад центара за очување језика;
- презентацијом језика и културе народа који живе на одређеном подручју гостима из земље и иностранства.

На часовима српског језика се могу организовати и посебни часови посвећени очувању других матерњих језика:

- прављење листа старих речи;
- проучавање народног стваралаштва места у којем живе и прављење аудио записа;
- тражење позајмљеница или синонима у оба језика;
- приликом обраде текста искористити прилику да се поједине речи из текста кажу на другом матерњем језику и правити поређења;
- бележење старих прича;

- превођење текстова и усмених забелешки;
- сакупљање старих фотографија и разговор о њима;
- проучавање записа у црквеним књигама и сл.

Како мотивисати децу да у будућности саставе своје писмо уколико га немају?

Школска деца се једино путем доминантног језика упознају са говором и писмом. Зато је, још на самом почетку школовања, добро пружити деци самопоуздање, у смислу величања вредности матерњег језика, како би се касније лакше суочили са потешкоћама у очувању свог матерњег језика.

Упознавањем са историјом свог језика, фолклора и књижевности дете може добити потребну сигурност, не само по питању језика, већ и живота у једној друштвеној заједници. Али, ни то није довољно, ако матерњи језик из дана у дан нестаје.

Описмењавање је један од најважнијих задатака образовања и у исто време један од најважнијих фактора очувања језика. Требаће много труда око едукације деце да би могли да се баве активностима везаним за очување свог језика, али вреди покушати.

Писмо чува језик од заборавља, стога је потребно још у овом добу почети са учењем начина бележења језика, најпре оних најједноставнијих.

Деца се могу мотивисати да :

- направе видео и аудио записе свог језика (могу бележити приче својих бака, успаванке, заборављене речи и слично);
- праве речнике свог језика;

- организују екскурзије на којима ће се посећивати средине које говоре истим језиком и тамо бележе запажања и разлике;
- користе Интернет, како би могли да комуницирају са својим рођацима или пријатељима који говоре истим језиком и на тај начин сазнају о свом језику нешто више;
- састављају збирке старих речи, тежих речи, позајмљеница;
- записују речи различитих групација на њиховом језику: имена биљака, имена људи, животиња...

Осмишљавање билингвалних наставних програма у образовном систему и обучавање наставника за рад са двојезичном децом

Колико год језици губили свој традиционални смисао и колико год језик био под утицајима других језика и култура, он ипак има непроцењиву психолошку и друштвену вредност. Он пружа осећај припадности, идентитета и воље за животом једне друштвене групације. Да би одређени језик преживео, потребно је укључивање целе друштвене заједнице у процес очувања, а посебно школства.

Свако од нас мора свакога тренутка имати осећај одговорности за језик и преношење језика. Један од првих корака у образовању је свакако осмишљавање таквих наставних програма који би за почетак садржавали елементе образовања билингвалне деце, а потом постали и посебни билингвални програми.

Образовање кадрова за рад са билингвалном децом је следећи корак. У идеалном случају наставни кадар може бити такав

да познаје матерњи језик деце са којом ради и онда је потребно само их обучити за рад са децом која слабо говоре или уопште не говоре матерњим језиком.

Задатак оваквог кадра није ни мало једноставан, јер не само да ће се наћи у ситуацији у којој се говоре два језика, већ и сви они који говоре језиком мањине неће једнако познавати свој језик. Биће деце која говоре сасвим добро матерњи језик и оне која га уопште не познају. На све то можемо додати и огромне разлике у темпераментима, способностима, мотивацији ученика.

Зато би трећи корак морао да буде осмишљавање билингвалне методике, начина рада са билингвалном децом. Док се не нађе начина да се остваре темељи за образовање билингвалне деце, можемо у својој школи у раду са билингвалима учинити преткорак.

Веома успешно можемо организовати у сарадњи са другим институцијама:

- летње кампове билингвалне деце;
- курсеве за језике мањине у оквиру школе и ван ње;
- различите програме посвећене етичким заједницама окружења и сл.

Признавање различитости, пут ка светској моћи

Различитост се сматра главним катализатором научног, технолошког и иновативног развоја. Стратешки циљеви су према томе нове форме образовања и обуке кадрова!

Зато, на пример, Јапан непрекидно развија стратегију научне културе као доминантне енергије 21. века.

Индустријска култура Јапана почива на тимском раду, за разлику од западног принципа који се базира на функционалном учинку појединца. Што се култура тиче, битна разлика је у томе што Јапанци не само да колективно производе, него гаје и култ колективног дружења после рада (испијање сакеа и разговори).

Јапанци гаје култ заједништва и често употребљавају израз "ни он ђин рон", што од прилике значи "бити више него Јапанац". Ово чини суштину тзв. јапанизма, који учи да странци не могу говорити јапанским језиком јер је то умеће које се не учи, него стиче рођењем. Зато јапанска расна хегемонија функционише беспрекорно.

На прагу трећег миленијума чак се и Јапан убрзано прилагођава светској глобализацији, напушта традиционалну солидарност на радном месту. Млађе генерације Јапанаца теже новом, модернијем концепту породичног живота.

Занимљиво је да овај обичај мушког окупљања полако јењава, јер се савремене Јапанке све више успешно боре да им мужеви

после посла буду све време код куће са њима, родитељима и децом.

Све чешће се породица укључује у пословне активности мушкарца, све више се истиче елитизам у образовању, све више је ради конкурентности култура Јапана усмерена да се прилагоди и да схвати западњачку индустријску културу.

Пример Јапана може добро послужити као подстрек нашој земљи, култури и образовању да досегне највиши ниво, највеће богатство умећа живљења у школи, породици, друштвеној заједници, поштујући разлике и специфичности сваког народа који живи у нашој земљи.

Наша друштвена заједница, обogaћена различитим језичким заједницама, различитим културама многобројних народа које живе на нашим поднебљима, треба најпре схватити, као нешто што ретко која заједница у свету поседује, а потом искористити за јачање културне, образовне, политичке, економске моћи наше земље у свету.

Литература

- Бугарски, Ранко (1993): *Језици*, Нови Сад, Матица српска.
- Бугарски, Ранко (2002): *Лица језика*, Београд, Библиотека 20. век.
- Бугарски, Ранко (2002): *Нова лица језика*, Београд, Библиотека 20. век.
- Вандријес, Жозеф (1998): *Говор*, Нови Сад, Издавачка књижарница Зорана Стојановићад,
- Дикро, Освалд, Тодоров, Цветан (1987): *Енциклопедијски речник*, Наука о језику 1, Београд, Просвета.
- Димитријевић, Ђорђевић (1998): *Испитивање лексичке стурености код монолингвалних и билингвалних ученика основне школе*, Београд, Просвета.
- Ивић, Милка (2001): *Правици у лингвистици* 1 и 2, Београд, Библиотека 20. век.
- Јовановић, Мића (2001): *Интеркултурни менаџмент*, Београд, Мегатренд Универзитет примењених наука.

- Кангас Скутнаб, Тове (1991): *Билингвизам*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Касирер, Ернст (1998): *Језик и мисао*, Нови Сад, Издавачка књижарница Зорана Стојановића.
- Кликовац, Душка (2004): *Метафоре у мишљењу и језику*, Београд, Библиотека 20. век.
- Ковачевић, Павле (2001): *Управљање собом*, Београд, Калекс.
- Ковачевић, Павле, Бербер, Стојан, (1998): *Школска хигијена*, Београд, Учитељски факултет.
- Кристал, Дејвид (2003): *Смисао језика*, Београд, Библиотека 20. век.
- Лурџа, Р. Александар (2000): *Језик и свесноћа*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Милатовић, Вук (1998): *Методика наставе почетног читања и писања*, Београд, ИП Наука.
- Мунен, Жорж (1996): *Историја лингвистике*, Београд, Библиотека 20. век.
- Нејлор, К. Е. (1996): *Социolingвистички проблеми међу Јужним Словенима*, Београд, Просвета.
- Огден, К. Ч. и Ричардс, А. А. (2001): *Значење значења*, Сремски Карловци, Нови Сад, Издавачка књижарница Зорана Стојановића.
- Пантовић, Д. (1997): *Проблеми билингвалне методике*, дипломски рад, Београд, Учитељски факултет.
- Пипер, Предраг (2001): *Језик и историја*, Београд, Библиотека 20. век.
- Радовановић, Милорад (2003): *Социolingвистика*, Сремски Карловци, Нови Сад, Издавачка књижарница Зорана Стојановића.
- Русо, Жан Жак (2001): *Оглед о пореклу језика*, Сремски Карловци, Нови Сад, Издавачка књижарница Зорана Стојановића.
- Сосир, Фердинанд де (2004): *Сисли из описи лингвистике*, Сремски Карловци, Нови Сад, Издавачка књижарница Зорана Стојановића.
- Стојановић, Илија (1982): *Лингвистички аспекти двојезичности*, Нови Сад, докторска дисертација.

Summary

The phenomenon of bilingual in the world, through development of civilization has more and more become a cultural problem, first of all in education. Languages can learn from one another. We can do a lot for our mother tongues, not only for preventing them to disappear, but to develop them as well. It is necessary to teach children to learn, apart from their mother tongue, many foreign languages, because in each of them is the soul and culture of the whole nation preserved. Special responsibility belongs to educational societies, whose staff is unfortunately not trained for ways of motivation and work with bilingual children. Until the times curricula including issues of bilingualism appear, it is necessary to use classes of Serbian for all mother tongues of the children in the class. Strategy of education, which basis is difference in culture and language, we can at the same time approach world cultures and our children.

Key words: strategy, bilingual, mother tongue, primary school, language preservation, teacher training for work with bilingual.

ШКОЛСКИ РАЗВОЈ - ТЕОРИЈЕ И СТРАТЕГИЈЕ

Per Dalin, School Development - Theories and Strategies 2005.*

Лондонска издавачка кућа Continuum је 2005. године објавила дело норвешког аутора Пер Далина *Развој школа: теорије и стратегије*. Далин наглашава важност успостављања равнотеже између централизације и децентрализације и поставља питање да ли знамо онолико колико је потребно о напретку образовања, имамо ли одрживу теорију, имамо ли критеријуме за дефинисање квалитета у школама, јер образовање постаје све важније питање у свету који нас окружује и предмет је интересовања великих сила, који ће на пресудан начин променити друштво и околности у њему.

Повећана аутономија може се постићи само дугим процесом учења, променама у култури школе, а пре свега усаглашавањем мишљења о томе шта се подразумева под квалитетом у школама, јер су квалитетни системи образовања битни задаци сваке децентрализације. На много начина школе се чине

затвореним системима на које мало утиче развој у другим секторима друштва, те аутор, на примерима Данске, Шведске и Норвешке показује моделе децентрализовања образовног система, а расправља и о искуствима САД, Новог Зеланда, Норвешке и Немачке. Посебан пут су следили школски системи у САД, земљи са 110 000 школа, 15 000 независних школских округа, 50 држава, од којих свака има своје законодавство и где се јавио велики број проблема у процесу децентрализовања система, почевши од недостатка времена, знања и асистенције и превелике одговорности на свим нивоима. Ови подаци нам се чине значајним и у контексту реформских процеса започетих у Србији, где се развој често спутава нереалним очекивањима и не постоји свест да децентрализација није једноставно донета одлука, већ је и сама процес учења, те су неминовна разочарења која су уследила.

Теорије организације и теорије вођства и менаџмента су базичне за наше разумевање промене: неке школе чине огромне напоре да се реконструишу, неке се поигравају новим концептима руковођења, често са недовољно знања с којим циљем нешто мењају. У овој књизи је дат општи преглед различитих перспектива организације и њихове примене у школском схватању, јер по мишљењу аутора једно од највећих ограничења школског развоја јесте недостатак разумевања школе као организације.

Уочљиво је неколико типичних особина школе као организације: конфликти циљева, промене циљева, стандардизовање наставе, квазипрофесионална улога наставника, ауторитет одлучивања, мала права ученика у вези са одлукама, мала партиципација родитеља, изоловани наставници, слабо повезане јединице, снажан надзор над ученицима, мали надзор над наставницима, мало институционалне кон-

*) An international Handbook Continuum, The Tower Building, 11 York Road, London SE1 7NX

троле, гаранција из окружења, неформална евалуација из окружења без директинх последица по школски систем, централна улога идеологије, оскудно стање на плану иновација, одсуство системског размишљања, сукоб између "конфигурације система" и "конфигурације појединачне школе" као и тешкоћа да се евалуира школска активност. По мишљењу аутора, свака школа је јединица промене јер је у свакодневној интеракцији са свим актерима који одлучују о квалитету наставе, а контекст продуктивног учења мора да буде императив сваке реформе. Такође, организације се морају сагледавати у контекстима у којима се јављају и битан услов је сагледавање окружења у којима живе. Окружење школа подразумева и локалну заједницу и друштво у целини, тј. сваку особу и организацију са којом школа треба да контактира. "Школа која учи" има креативне и узајамне везе са окружењем. Стварне вредности школе, норме свакодневног понашања, учења и васпитања су оно што управља

школским животом у свакодневици тако да би циљ свих школа требало да буде разјашњење вредности, уважавање различитих становишта и укључивање свих група у развој заједничких вредности и норми.

У разматрању теорија вођства и менаџмента, Далин наглашава да треба обратити пажњу на вештину школског руковођења: вештину да се планира и организује нечији посао, да се ради са другима и да се они воде, анализира проблем и донесе одлука, вештину усмене и писмене комуникације и вештину разумевања потреба и стрепњи других. Мотивација и компетентност су од пресудног значаја, иако има и других особина успешних школских руководилаца и различитих стилова у руковођењу. Такође, битно је уочити разлику између стратегија промене, када је у питању школа као појединачна институција и стратегијама када је у питању промена и реформисање школског система у целини којим најчешће управљају централне власти. У том

смислу аутор заступа теорију о померању са управљања заснованог на чврстим правилима, ка управљању заснованом на јасним и специфичним циљевима, новој улози спољних власти и инспектората, као и процесима опште контроле квалитета.

Дело својим специфичним садржајем и начином излагања заслужује пажњу читалачке публике, краси га јасноћа интелектуалног стила и мноштво искуствених и практичних примера. Сагледавањем развоја школа кроз временски и просторни дијапазон који је релативно мање разматран у нашој педагошкој литератури, Пер Далин и његово дело, у специфичностима наших реформских кругова, заслужују пажњу свих оних који су у посредном или непосредном смислу одговорни за развој школа.

*Даниела Томовић,
професор разредне наставе,
Пожаревац*

КОРИСНЕ WEB ЛОКАЦИЈЕ

Сајам образовања DIDACTA 2007. www.bildungsmesse.com

Сајам образовања Didacta, који је одржан у Келну од 27. фебруара до 3. марта 2007. године, оправдао је епитет водећег сајма образовања на коме су презентована најновија учила, школска опрема и достигнућа у образовању и обуци.



На сајму је било преко 800 излагача из 15 земаља и више од 94 000 гостију. Од понуђених производа издвојићемо пет основних категорија:

1. Публикације (уџбеници, наставни листићи, лексикони, речници, постери, часописи итд.);

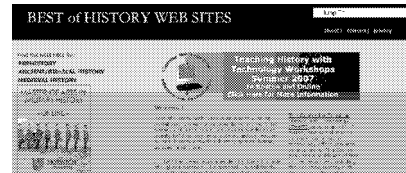
2. Мултимедијални образовни рачунарски софтвер (CBT, WBT, e-Learning platforms - LMS);
3. Хардвер за примену мултимедијалних система у образовању (рачунарске системи, аудио и видео опрема, активне електронске табле итд.);
4. Опрема за учионице и лабораторије;
5. Услуге (планирање обуке, формирање центара за образовање и обуку, консултантске услуге, конференције, изградња и уређење образовних установа итд.).

Посетиоци се на Интернет локацији: www.bildungsmesse.com могу детаљно упознати са овогodiшњим сајмом.

Најбоље веб локације из историје www.besthistorysites.net

На датој локацији можемо пронаћи преко хиљаду хипервеза које су посвећене поучавању и учењу историје. На локацији

можемо пронаћи наставне планове, приручнике, образовне игре итд. Аутор ове више пута награђиване веб презентације је Томас Дакорд (Thomas Daccord-B.A. Princeton University, M.A. Université de Montreal), директор Центра за поучавање историје путем технологије.



Завод за унапређивање образовања и васпитања www.zuov.sr.gov.yu

Завод за унапређивање образовања и васпитања је установа коју је основала Влада Републике Србије. Завод обавља стручне послове из надлежности Националног просветног савета и Министарства просвете и



спорта. На овој локацији поред актуелних вести, можемо добити информације о активностима четири организационе јединице Завода. То су: 1) Центар за стратешки развој; 2) Центар за развој програма и уџбеника; 3) Центар за професионални развој запослених и 4) Центар за стручно и уметничко образовање.

Бесплатна виртуелна библиотека

www.libraryspot.com



LibrarySpot.com је бесплатна виртуелна библиотека креирана у оквиру истраживачког центра Еванстон универзитета. Библиотека је до данас добила више од тридесет награда и признања. Намењена је професорима, ученицима, библиотекарима, истраживачима, пословним људима и свима који путем Интернета желе да дођу до релевантних података.

Просветни преглед

www.prosvetni-pregled.co.yu

Дана 24. априла далеке 1945. године појавио се први број *Просветног прегледа* као орган Министарства просвете Србије,



а истовремено је био и остао и гласило учитеља, наставника и професора Србије. Од тада до данас изашла су 2.663 броја у укупном тиражу од 28 милиона примерака. Сада се штампа у 8.000 примерака и стаје уз бок са листовима дуге традиције и високог реномеа. За 60. рођендан *Просветног прегледа* је одликован Орденом Вука Стефановића Караџића за изузетне заслуге у унапређивању и развоју школства у Србији. На Интернет презентацији *Просветног прегледа* поред ових података можемо се упознати са актуелним текстовима из листа, наручивати издања и комуницирати са запосленима у листу.

Музеј Ван Гога, Амстердам

www3.vangoghmuseum.nl

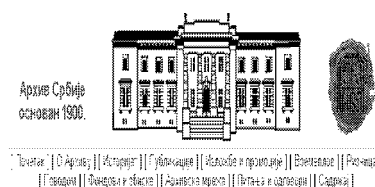
Ван Гогов музеј је један од разлога посете Амстердаму. Музеј Ван Гога се налази у музејској четврти, у улици Paulus Potterstraat 7. Од Централне станице до музеја се долази трамвајима број 2 и број 5.



Колекција Ван Гогових слика је организована у пет периода: период рада у Холандији, Паризу, Арлу, Сен Ремију и Овер сир Оазу. Поред богате колекције Ван Гогових слика овај музеј поседује и разноврсна дела француских импресиониста, али и неколико Пикасових слика.

Архив Србије

www.archives.org.yu



Организација и делатност Архива Србије, који је основан 1900. године као централна установа за заштиту архивске грађе државних органа, политичких и привредних организација, друштава, удружења и знаменитих појединаца, заснована је на основним начелима модерне архивистике, стогодишњем искуству и важећим законима. Архив Србије организован је у оквиру четири одељења: 1. Одељење архивске грађе старог периода; 2. Одељење архивске грађе новог периода; 3. Одељење за коришћење архивске грађе и техничку заштиту и 4. Одељење за опште послове. У две зграде Архива Србије чува се архивска грађа из 937 фондова и 48 збирки. Поред основне делатности, Архив Србије бави се издаваштвом, организацијом изложби и промоција као и међународном сарадњом.

**Институт техничких наука
САНУ**
www.itn.sanu.ac.yu

Институт техничких наука САНУ је у земљи и свету позната научна установа основана 1947. године која обавља научно-истраживачку делатност из области техничко-технолошких и природних наука, подстиче њихов развој и унапређује основна и примењена истраживања у њима и, у сарадњи са привредом или самостално, остварује примену својих достигнућа.



На Интернет презентацији можемо сазнати нешто више о активностима, центрима и одељењима, као и о истраживачким фокусима ове установе.

РС петак
www.pcpetak.com

Суботом од 18 - 20 часова на радио таласима ТОП ФМ радија на 96.4 MHz можете слушати једну од најпопуларнијих радио емисија о рачунарима у Србији. На Интернет локацији: www.pcpetak.com можете слушати емисију уживо, или преузети снимке у WMA формату.



Dobrodošli!



Poslednje izdanje emisije je emitovano 21. 04. 2007 godine
Budući da emisija izlazi svakog petka, iduća emisija će biti objavljena 27. 04. 2007 godine
U slučaju izostanka emisije, o tome ćemo obavestiti posetioce na ovoj stranici.

Интернет књижара
www.knjizara.com

Прва српска Интернет књижара са радом је почела пре десет година. Сајт вам омогућава претрагу и куповину више од 30.000 наслова. Податке о књигама које су Вам потребне можете претражити према области, наслову или аутору. Можете, такође, добити најновије информације о књижевним признањима, најпродаванијим књигама, насловима који се посебно препоручују, као и преглед најзанимљивијих приказа, чланака и интервјуа о новим издањима, личностима и догађајима из света књижевности.



Чланови књижаре електронском поштом могу добити листе најновијих издања по областима. Корисници сајта могу поручити стране и антикварне књиге, музичке CD-ове, VHS и DVD издања, стране часописе, разне електронске уређаје и слично.

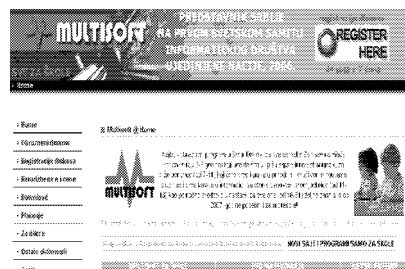
Портал Фолклор Србија
www.folklo.rsrbija.org.yu

Портал Фолклор Србија је први и једини фолклор портал на



који се пријавило преко деведесет културно уметничких друштава. На порталу се могу пронаћи различите информације, почев од текстова етнолога и етномузиколога, календара активности, форума до галерије са сликама и снимака уживо. На порталу можемо пронаћи и Интернет презентацију са које бесплатно можемо преузимати нотне записе српских народних песама и игара.

**Мултисофт - образовни
рачунарски софтвер**



www.multisoft.co.yu

Мултисофт је предузеће у коме раде млади и искусни програмери на пољу израде образовног рачунарског софтвера за све узрасте. За најмлађе кориснике (од 3-7 година) који уче да читају и пишу српски или неки страни језик, за ниже основце (од 7-11) који чине прве кораке у природним и друштвеним наукама, за старије основце и средњошколце (од 11-18) и за све оне (од 18-81) жељне знања.

*Мирослава Ристић
Училијски факултет, Београд*