

НОРМА

*часопис за теорију и праксу
васпитања и образовања*

2/2011

И БР. 2 ГОД. XVI Стр. 121-266 Сомбор 2011. Децембар

Педагошки факултет у Сомбору

НОРМА

Часопис за теорију и праксу васпитања и образовања

Издавач

Педагошки факултет у Сомбору
Центар за издавачку делатност

За издавача

др Александар Петојевић

Главни и одговорни уредник издавачке делатности

др Недељко Родић

Адреса редакције

Педагошки факултет Сомбор
25000 Сомбор
Подгоричка 4
Тел.: (025) 22-030, 28-986
Факс: (025) 26-461
e-mail: norma@pef.uns.ac.rs
Жиро рачун: 46300-603-0-2002047

Часопис излази два пута годишње у тиражу од
300 примерака.

Радови се рецензирају и категоришу.
Рукописи се не враћају.

Штампа

МБМ Плас – Нови Сад

Уређивачки одбор часописа НОРМА

др Тихомир Петровић,
гл. и одг. уредник (Сомбор)
др Саша Радојчић (Београд)
др Милан Матијевић (Загреб, Хрватска)
др Недељко Родић (Сомбор)
др Цвета Раздевшек-Пучко (Љубљана, Словенија)
др Ненад Петровић (Сомбор)
др Миле Илић (Бања Лука, БиХ)
др Светлана Шпановић (Сомбор)
др Силвиа Киш (Капошвар, Мађарска)
др Драган Савић (Сомбор)
др Ласло Сарка (Комарно, Словачка)
др Наташа Бранковић (Сомбор)
др Мара Ђукић (Нови Сад)
др Мара Кнежевић (Сомбор)
др Зорана Лужанин (Нови Сад)
др Жељко Вучковић (Сомбор)
др Оливера Гајић (Нови Сад)
др Драган Цветковић (Сомбор)
др Јосип Ивановић (Суботица)

Секретар редакције

Растко Гајић

Технички уредник

Драган Цвејић

Преводилац за енглески језик

мр Мира Лончаревић

Лектор

мр Драгољуб Перић

Компјутерска припрема

Растко Гајић

Часопис је насловљен по *Норми*, првој школи за учитеље, основаној у Сомбору 1778. године.

Решењем Министарства за информације Републике Србије, бр. 632-1215/94-03 од 16. 01. 1995.
часопис Норма је регистрован под бројем 1844.

Универзитет у Новом Саду
Педагошки факултет у Сомбору

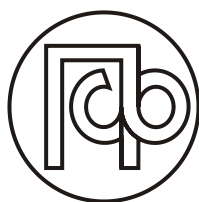
UDK 37

ISSN 0353-7129

НОРМА

ЧАСОПИС ЗА ТЕОРИЈУ И ПРАКСУ
ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

2/2011



Сомбор, 2011.

САДРЖАЈ

Саша Марковић <i>Два века образовања</i>	129
САВРЕМЕНА ОСНОВНА ШКОЛА	131
Снежана Шевић <i>Училишта школске и друштвене средине на развој мајтерњеј језика</i>	131
Биљана Јермић <i>Певање као дејтерминантја друштвеној прогреса у наставним плановима и програмима од 1984. до 1990. године на млађем школском узрасу</i>	159
Јелена Андреа Живковић-Вуковић <i>Превенција лошеј држања и телесних деформација шром</i>	167
Миња Марић <i>Проблематично понашање деце и адолесцената – појат, учесталост, порекло и превенција</i>	175
Весна Родић <i>Увођење маркетинга у образовање</i>	185
МЕТОДИКА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ	195
Наташа Иветић <i>Наставно изучавање јасовних промена у вишим разредима основне школе</i>	195
Daniel Romano <i>Rekonstrukcija učeničkih strategija sabiranja i tpoženja prirodnih brojeva u osnovnoj školi</i>	217
Магдалена Ивковић <i>Настава музике и деца оштећеној слуха</i>	227
Недељко Родић, Светлана Буишић <i>Латентна структура моторичких способности дечака од десет и по година</i>	241
ПРИКАЗИ И ОЦЕНЕ	255
Тихомир Петровић <i>Слике и прилике</i>	255

CONTENTS

Saša Marković <i>Two centuries of education</i>	129
CONTEMPORARY ELEMENTARY SCHOOL	131
Snežana Šević: <i>Influence of school and social environment on mother tongue development</i>	131
Biljana Jeremić: <i>Singing at younger school age as a determinant of social progress in the curricula from 1984 to 1990</i>	159
Jelena Andrea Živković-Vuković: <i>Prevention of poor posture and body deformities by playing games</i>	167
Mia Marić: <i>Problem behavior in children and adolescents – concept, frequency, origins and prevention</i>	175
Vesna Rodić: <i>Introduction of marketing into education</i>	185
CLASS TEACHING METHODOLOGIES	195
Nataša Ivetić: <i>Following the study of voice changes in the higher grades</i>	195
Daniel Romano: <i>Reconstruction of students' strategies for addition and multiplication of natural numbers in primary school</i>	217
Magdalena Ivković: <i>Teaching music and children with hearing impairments</i>	227
Nedeljko Rodić, Svetlana Buišić: <i>Latent structure of motor skills boys from 10,5 years</i>	241
PRESENTATIONS AND MARKS	255
Tihomir Petrović <i>Spits and images</i>	255

ДВА ВЕКА ОБРАЗОВАЊА

Поводом уписа 200. генерације студената у Сомбору, чини се, треба најпре констатовати да на Педагошком факултету у Сомбору студирају девојке и младићи из Војводине и Мачве, Шумадије, Источне Србије, Црне Горе, Босне и Херцеговине као и из Хрватске. А откуд избор овог факултета, овог места, овог простора и у овом времену за најозбиљнији и најодговорнији тренутак у животу младог човека који жели да стекне знање и предочи га, до краја живота, на корист себи, својој породици и свом друштву?

Отуд и то једно темељно, историјско и обавезујуће *ОТУД*, што је образовање као насушна потреба стварања и опстанка личности и нације, препозната овде још у освит просветитељства у Европи. Без икакве претенциозности, али са извесним самозадовољством, забележено је да се институционално основно образовање у Сомбору покреће почетком 18. века на српском језику. То је тренутак узлета Срба ка савременом, научном али и моралном и етичком. Обавеза је била епохална – образовати младе људе да буду успешни, али и доследни, традиционално узорни, али и модерно отворени.

Време је наметнуло потребу за учитељским кадром, за људима од образовног заната који ће културне вредности човечанства, пре свега свог народа, пренети младом нараштају, и тиме обезбедити карактер и опстанак националног идентитета. На изазов времена Срби су реаговали правовремено, 1778. године у време реформаторских идеја Хабзбуршког царства.

Аврам Мразовић, просветни реформатор, сенатор и писац, надзорник школа у јужној Угарској, отворио је „Норму“, прву школу за образовање учитеља.

Стваралаштво Мразовићево је творевина човека комплетног духа – оног који кодификује идентитет српског језика (*Руководство к славенском урвочие-нију и љравописанију* – штампано 1792. године), али и оног који препознаје ан-

тичке писце и захтева изучавање античког беседништва, који преводи Овидија и Хорација, али и савремене француске и немачке писце. Његово дело и подвиг утицали су на будуће нараштаје, међу њима и на Вука Стефановића Караџића.

Људска порука овог тренутка била је образовање и развој мисли у част и непрестаног и несебичног преношења спознатог млађим. Несумњиво, таква тековина достојна је дивљења.

Ненадмашност и достојност ауторитета те тековине огледа се у креирању слободне мисли. Слобода је тешко бреме јер захтева слободне људе – писао је и говорио велики писац Достојевски.

Пре више од два века, у Сомбору је отпочело рационално узрастање Срба у слободи. Оно је било отворено и приступачно, без аутизма и ксенофобије, са пуном свешћу о вишенационалном карактеру Војводине. Народу је понуђена ширина и живот у складу са традицијом и обичајима, а не живот под традицијом и обичајима.

И отуд европска мисао у Препарандији, отуд српска европска мисао такође у Препарандији. Али не насупрот европској, већ као њен такмац и партнер у осмишљавању бољег и креативнијег. Током читавог 19. века ова школа широко је формирала грађански сталез, који је са мање или више успеха, али једнаком истрајношћу, представљао српску педагошку мисао. Овај подухват су пратили бројни добротинитељи, често спремни и за „подршку више“. Тако је патријарх Георгије Бранковић 1895. године подарио велелепну зграду Препарандије у којој се одвијала настава све до 1948. године.

Српска национална идеја много дугује овој школи и образовној институцији. Она је матица у буквалном и фигуративном смислу око које се окупља слободоумна мисао, спремна да се суочи и са сопственим слабостима. Њени ученици, професори, сарадници осуђују сваку националну илузорност, шовинизам и опскуритет.

Од самог почетка, ова васпитна и образовна институција негује хуманост, оригиналност, аутохтоност, сазнајност, културни садржај и друге узвишене вредности. „Национализам је широка култура, не само српска него и човечанска“, – писала је ученица ове школе Исидора Секулић, истичући да, осим „епског надпевавања“, постоји и „сазнајни културни национализам“, онај којег се не стидимо, нити од њега бежимо.

Поносни смо на светлу двовековну традицију наше образовне установе. Својим животом и радом: Исидора Секулић, Јован Дучић, Петар Коњовић, Јосиф Маринковић и многи други васпитаници и ученици ове школе, сада Педагошког факултета, служе српском народу као пример за углед, можемо рећи, заоставштина у најплеменитијем смислу речи.

Двовековна традиција Педагошког факултета у Сомбору Универзитета у Новом Саду јесте датум достојан сваког респекта.

Фасцинантна традиција нас – надам се да ћемо се у томе сви сложити - обавезује на нова прегнућа и завидне резултате.

Саша Марковић

САВРЕМЕНА ОСНОВНА ШКОЛА

СНЕЖАНА ШЕВИЋ
ОШ „Борово“, Борово
Република Хрватска

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК
PROFESSIONAL PAPER
UDK: 811.163.41:81*242
81*242:37.015.4
BIBLID: 0353-7129,16(2011)2,p.131–158

УТИЦАЈ ШКОЛСКЕ И ДРУШТВЕНЕ СРЕДИНЕ НА РАЗВОЈ МАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА

Резиме. Савремено друштво је, под притиском језичке глобализације, усмерено ка стварању монолингвалног света. Ова кретања неминовно утичу на развој “малих” националних језика. У те мале језике убрајамо и српски језик, који је у мањинским школама уједно и наставни предмет и наставни језик. Језичке компетенције за учење другог језика могу се остварити тек када је постигнут одређени ниво језичких вештина на матерњем језику. Подстицање на учење матерњег језика одражава се на интелектуални, психички и социјални развој. У раду се дају одговори на питање колико животна и школска средина (породица, вршњаци, школа) утичу на усвајање и развијање српског као матерњег језика у условима српско-хрватске двојезичности.

Кључне речи: Српски језик, матерњи језик, развој матерњег језика, двојезична средина, школска средина, интерференција.

1. Увод

Језик прожима целокупни интелектуални човеков живот и носилац је свих психичких димензија: емотивних, когнитивних и конативних. Што су оне развијеније, то је већа могућност њиховог имаоца да намеће своје ставове, мишљења и вредности.

Савремена техника омогућава брзу размену лако доступних информација, које постепено улазе у све сфере људског живота. Човек модерног доба затрпан је речима посредством новина, радија, телевизије и интернета. Из тог мноштва информација он се мора ваздићи и бити способан да разликује важно од неважног, истину од лажи, праву информацију од пропаганде, а то може једино уколико има развијен правилан однос према властитом језику и култури.

Савремено друштво, поред тога, одобрава и омогућава миграције људи у средине и културе различите од њихових, што претпоставља стварање двојезичне или чак вишејезичне особе. Поставља се питање како и у којој мери, у условима када је језик друштвене средине други језик, особа може очувати свој матерњи језик и своју културу. Чувени дидактичар Коменски даје првенство учењу матерњег језика: „Хтети учити који страни језик пре него што се зна матерњи, управо је тако као кад би неко хтео учити свог сина јахању пре него што је научио да хода” (Коменски, 1900: 273).

Више од половине светског становништва, поред матерњег, у говору и писму, користи и неки други језик. Билингвизитет је двојезичност, употреба два језика у говору (Вујаклија, 1970: 118), односно, то је способност читања, писања и разумевања два језика. Потреба за истраживањем билингвизитета нарочито је изражена у језички и етнички мешовитим срединама јер „када две групе говоре различитим језицима или различитим варијантама језика, у међусобном контакту једна група је присиљена да научи језик друге групе“ (Бугарски, 1986: 87).

Постоје бројне и различите теоријске поставке о позитивним и негативним језичким интерференцијама при усвајању, стицању и учењу језика. Представници *непозитивної іприсійуїа* полазе од претпоставке да су “људски капацитети” за усвајање језика ограничени, да је “једнојезичност нормално, а двојезичност неприродно, изузетно стање” (Генц, 1981: 6) те да се услед мешања структура два језика ниједан језик не усвоји довољној мери. Супротна су полазишта представника *позитивної іприсійуїа*, који сматрају да повећан напор при усвајању два језика стимулише дете, развија његове менталне способности те, нарочито у раном детињству, дете може са лакоћом да усвоји два или више језика. И једно и друго тумачење треба прихватити са резервом јер је двојезичност комплексан феномен и управо зато предмет је истраживања многих наука: лингвистике, психологије, социологије, социолингвистике, психолингвистике, педагогије и др. Потреба за истраживањем билингвизитета нарочито је изражена у језички и етнички мешовитим срединама.

Двојезичност је значајна и као тема у сфери образовања, али и политике – специфичан је случај са некадашњим српско-хрватским (хрватско-српским) језиком, када, услед распада државе (СФРЈ), долази до „раздвајања језика“ на два слична језика, српски и хрватски.

1.1. Утицај средине на развој матерњег језика

Језик је заједничко средство изражавања у оквиру одређеног језичког колектива. Без језика нема ни заједнице, а самим тим ни формирања друштвене свести. Без формиране друштвене свести нема језика. Теорија социјалног учења, заснована на идејама Алберта Бандуре, показује да се учење одвија у интеракцији појединца и социјалне средине. Учење по моделу остварује се посматрањем, моделовањем, имитацијом и учењем помоћу симбола.

Врсни познавалац односа језичких и друштвених структура, Ранко Бугарски, истиче да су „друштво и језик подложни варијацијама и пороменама на временској оси и те промене су донекле паралелне, а смер условљености је опет исти: одређене друштвене промене изазивају одређене језичке промене“ (Бугарски, 1986: 2). Он посебно истиче чињеницу да су те промене највидљивије у језику медија – у увођењу разговорног језика, англизама, вулгаризама (одраз језичке некултуре), као и детабузацији (увођење лексике из сексуалне сфере). Негати-ван утицај масовних медија (телевизија, радио, новине, интернет) на развој дечјег говора налази се у чињеници да су деца у великој мери изложена таквом рђавом говору, који опонашају и који им постаје узор.

Деловање друштвене средине на развој матерњег језика испољава се у два вида:

- деловање нејезичких појава не језичке – свака заједница или друштвена група ствара свој “природни језик”, који ће омогућити споразумевање;
- деловање језичких појава на нејезичке – одређена реч има друго значење, што зависи од социјално-психолошке ситуације (реч битка има нова значења у зависности од тога да ли је изговара генерал, лекар, правник...).

Истраживања Смиљке Васић показују да постоји утицај друштвене средине на развој језика (утицај француског језика као доминантног на српски) и да дужи временски дотицај с доминантним језиком условљава неправилну артикулацију матерњег језика. Ипак, постоји могућност развијања правилне артикулације у условима методички добро организоване наставе.

Притом, неке студије о развоју дечјег говора показују да говор детета није увек матерњи или говор средине где дете најдуже живи, него оне средине и особе за коју се дете афективно везује, с којом се жели поистоветити.

1.2. Утицај школе на развој матерњег језика

Будућност неког језика зависи од неколико чинилаца: распрострањености неког језика, броја говорника који се тим језиком активно служе, нормираности језика, положаја језика, тј. односа према језику, као и заступљености тог језика у медијима и образовању. У условима када је матерњи језик мањински, веома је важно да се у заједници развија свест о потреби његовог очувања. Нарочито је значајно да се изгради позитиван став према језику, обезбеди његова заступљеност у медијима као и то да се он укључи у образовни систем. У би-лингвалним заједницама увођење мањинског језика у школе може бити решено на неколико начина:

- целокупна настава изводи се на мањинском језику,
- настава одређених предмета изводи се на мањинском језику,
- само се настава једног предмета изводи на мањинском језику.

Утицај школе на очување матерњег језика значајан је јер га прати одређен „генерацијски пренос” – деца која се васпитавају и уче на свом матерњем језику уједно су и чувари језика млађим генерацијама. Матерњи језик представља богатство у које је уткано целокупно искуство, знање и култура једног народа, а очување матерњег језика постаје императив опстанка малих заједница.

Деца су, до поласка у школу, углавном овладали усменим матерњим језиком. Поласком детета у први разред почиње организовано и систематско описмењавање. Најважнији задатак које дете треба извршити у првом разреду је да научи да чита и пише, а да ли ће тај процес бити лак или тежак зависи од претходног говорног развоја и сазревања одређених психичких функција (анализе, синтезе, асоцијације, и апстракције).

Српски језик има своје стандарде. Нормирани језик је изузетно значајан као пут правилног развоја говора и мишљења. Ако га деца не усвоје у потпуности, доћи ће, неминовно, до његовог постепеног утапања у други језички миље.

1.3. Преглед досадашњих истраживања

Утицај средине на усвајања матерњег језика, као и развој двојезичности биле су годинама актуалне теме на подручју психоллингвистике и социоллингвистике и још увек захтевају нова истраживања на пољу образовања, социологије, психологије, лингвистике, педагогије и политике.

У литератури постоје различите квалификације појмова „усвајати” језик и „учити” језик. Први појам односи се углавном на матерњи језик који дете усваја од рођења, живећи у непосредном окружењу своје породице. Виши ниво знања матерњег језика стиче се учењем. Други појам односи се на страни језик или језик друштвене средине, који се учи у другачијим условима. Чувени психоллингвиста Леонтјев у својим расправама о двојезичности истиче: „Ученик ће, пошто је упознао и генерализирао граматички систем матерњег језика, страни језик учити кроз призму тог знања. Процес стицања матерњег језика тече несвесно, док се процес учења страног језика одвија свесно и са циљем. На основу тог се може рећи да се развој матерњег језика креће одоздо према горе, док се страни језик развија одозго на доле. У првом случају настају елементарни, најједноставнији облици говорења, а тек касније се развијају његове комплексне форме у уској вези са свесношћу о фонетском уређењу језика, његовим граматичким облицима и синтаксичким структурама. При учењу страног језика процес је обрнут.” (Леонтјев, 1983: 32–76).

У досадашњим истраживањима испитивани су утицаји различитих чинилаца (школска средина, медији, социо-економски статус родитеља, окружење...) на говорни развој двојезичне деце: Маспапага, 1966. године посматра шпанско-енглеску, италијанско-енглеску и ирско-енглеску двојезичност; Lambert, Tucker и Вгуск истражујући француско-енглеску двојезичност у Канади (1972, 1973. и 1974. године), долазе до закључка да двојезично школовање не утиче на развој матерњег

језика, али да постоје разлике у односу на вршњаке који наставу похађају само на свом матерњем језику; Smith (1931, 1939, 1942) је проучавала кинеско-енглеску двојезичност. Прво је проучавала америчку децу, која су, боравећи у Кини, постала билингвална. Запазила је да деца заостају у познавању енглеских речи у односу на једнојезичну, а до овог заостајања је дошло због про-мене језичке средине.

Прво истраживање у нас у којем је дат и осврт на проблем двојезичности је рад *Le Langage enfantin-acquisition du serbe et du français par un enfant serbe* Миливоја Павловића (1920), а представља студију случаја, односно приказ усвајања српског и делимично француског језика у двојезичној средини. Лајош Генц проучава мађарско-српску двојезичност, односно, посматра когнитивни развој и говор мађарске деце који живе у већинском српском окружењу у Војводини. Смиљка Васић у монографији *Двојезичности мирантиске деце* износи резултате до којих је дошла испитивањем развоја матерњег језика и могућности његовог одржавања у условима када је језик друштвене средине француски. Она је у овом раду доказала да постоји и негативна интерференција: „Дужи боравак у средини где је други језик доминантан, континуиран утицај и акумулирани подстицаји и узорци које пружа страна средина и страни језик довели су до рушења гласовне структуре матерњег језика, мада одређени број ученика ипак успева да развије стандардну артикулацију српског језика“ (Васић, 1977: 254). У другој монографији, *Култура јаворне комуникације* (1990), она износи резултате истраживања развоја говора српске деце који живе у већинском албанском окружењу у двојезичним условима на Косову. Наводи да је битан услов који омогућава развој детета у доброг говорника, поред доброг психо-физичког развоја, и средина у којој дете живи и у којој учи говор.

Аналогно претходно реченом, у припреми теме овог рада извршено је и детаљно истраживање помоћу библиотечких фондова и интернета о овој теми, али, упркос томе, нема релевантних података у литератури, што се може објаснити политичким приликама крајем XX века на овим просторима, када је дошло и до раслојавања некадашњег српскохрватског (хрватскосрпског) језика на два језика.

2. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Језик је огледало културе и императив опстанка сваког народа. Међутим, садашњост имплицира неке нове вредности у оквиру глобалног светског претка: нове технологије, нову поделу рада, огромно светско тржиште, брисање граница међу народима, односно унификацију света. Савремена техника, која омогућава брзу размену информација у свим сферама људског живота, захтева информатичку писменост, комуникативност, знање страних језика или, тачније речено, знање енглеског језика, који постаје светски језик. Ове промене негативно делују на „мале“ националне језике који нестају са светске лингвистичке карте. У те мале језике убрајамо и српски језик.

2.1. Основни проблем истраживања и његово дефинисање

Полазећи од ових сазнања, отварају се нова питања о начину неговања и учења српског језика као језика мањине, његовом правилном писању, интерпретативном читању и лексичким могућностима ученика.

Основни проблем истраживања гласи: *Да ли и колико школска и животи́на средина (породица, вршњаџи, школа) утиче на усвајање српској као мајерњеј језика у условима српско-хрвајске двојезичности?*

Практичан циљ овог истраживања захтевао је да се, на основу теренског рада, утврди у коликој мери школска средина доприноси усвајању и развоју матерњег језика ученика од првог до четвртог разреда основне школе (говор, читање и писање), које начине и облике рада с децом родитељи и учитељи користе приликом подизања нивоа језичке културе своје деце/ученика као и то какви су ставови родитеља и учитеља о важности учења матерњег језика. Истраживање утицаја школске и животне средине на развој матерњег језика осветљава проблем језичког развоја припадника српске националне мањине у Републици Хрватској (мешања српске и хрватске лексике, ћириличног и латиничког писма, коришћење појединих облика речи другог језика и сл), пружа емпиријска знања и даје подлогу даљем унапређивању и повећању ефикасности наставе на српском језику у Републици Хрватској.

Испитивање је обављено у мају и јуну 2008. године у основним школама у којима се комплетна настава изводи на српском језику и писму: ОШ „Борово“ у Борову (154 ученика) и ОШ „Никола Андрић“ у Вуковару (69 ученика). Ставови према моделима учења српског језика у основној школи испитани су анкетирањем родитеља и учитеља ученика наведених школа.

Истраживање обухваћено овим пројектом је примењено јер се заснивало на резултатима фундаменталних истраживања и доприноси проширивању знања о српско-хрватској двојезичности у Републици Хрватској.

Приступ истраживању је трансверзалан јер се оно спроводило у одређеном временском периоду, у двама различитим срединама. Овакав приступ омогућава рационално и ефикасно прикупљање великог броја података, те њихову брзу и једноставну обраду.

2.2. Хипотезе истраживања

Ојшјџа хијојџеза:

Постоји могућност да школска средина делује на развој матерњег (српског) језика ученика.

Посебне хијојџезе:

а) Могуће је да су деца у искључиво српским одељењима под већим утицајем свог матерњег језика.

б) Могуће је да ученици српске националности у мешовитој средини у говору и писму употребљавају више речи из српског језика.

в) Постоји могућност да школска средина не утиче на развој матерњег језика.

2.3. Варијабле истраживања

Независне варијабле су оне варијабле које при истраживању представљају узрок неке појаве. Карактер независних варијабли у овом раду је социо--демографски: пол, националност, старост, место рођења, образовање, промена места становања, радни статус, висина месечних примања – за учитеље, родитеље и ученике.

Под зависном варијаблом подразумевају се последице које настају као резултат увођења независне варијабли. Зависне варијабле у овом раду представљају: ставови родитеља и учитеља о моделима учења српског језика у основној школи, говор, читање, писање и лексика ученика.

2.4. Методе, технике и инструменти

Дескриптивна метода кориштена је у прикупљању података који се односе на успех ученика из српског језика, података о ставовима родитеља и учитеља и сл.

Метода теоријске анализе примењена је при обради и анализи прикупљених теоријских и практичних сазнања.

Остале методе (компаративна метода, каузална метода и сл), такође су, но у мањој мери, кориштене.

У истраживању су коришћени следећи инструменти:

- а) анкетни упитници (питања отвореног и затвореног типа);
- б) снимљени филмски запис – интервју;
- в) тест језичких структура.

2.5. Ток истраживања

Ученици су писали тест језичких структура, на основу којег је добијен увид у њихово познавање и владање матерњим језиком. Тестирање ученика првог и другог разреда трајало је два школска часа, док су ученици трећег и четвртог разреда решавали тест за краће време.

Тестом су се проверавали:

А) Говор ученика (екавска или ијекавска варијанта): Ученици су допуњавали речи одговарајућим словима (е, ије) да би се могла утврдити заступљеност екавске или ијекавске варијанте у говору. Сви ученици су решавали задатак.

Б) Лексика: Задатак су решавали сви ученици, а састојао се од именовања – одређивања значења, превођења речи с хрватског на српски језик те препознавања хрватских речи у тексту који је написан на српском језику.

В) Писање (преписивање латиница – ћирилица): Задатак су решавали сви ученици. Требало је да тачно, правилно и уредно препишу басну Доситеја Обрадовића „Јелен и виноград“ (латиничка верзија) писаним ћириличким словима.

Г) Читање (брзина, интерпретативно читање): Узорак је чинило по 16 ученика из сваког разреда, а избор је био условљен закључном оценом из српског

језика на крају првог полугодишта (4 одлична, 4 врло добра, 4 добра и 4 довољна). Ученици првог и другог разреда су читали народну причу „Ти ћеш свирати“, а ученици трећег и четвртог разреда прве три строфе песме Г. Витеза „Какве је боје поток“. Читање ученика снимано је диктафоном и камером. Бележено је време потребно да се прочита текст. На крају је вршена провера разумевања прочитаног текста.

Упитници:

Родитељи ученика и учитељи су самостално попуњавали упитнике и на тај начин су испитани њихови ставови о учењу матерњег језика.

2.6. Сређивање и обрада података

А) Сажимање података изведено је израчунавањем средње вредности (перцентили, медијана, мод, аритметичка средина) за сваку независну варијаблу по групама.

Б) Дате су мере варијације за сваку независну варијаблу по групама минимални резултат, максимални резултат, распон резултата за поједине варијабле и стандардна девијација).

В) Такође је проверена нормалност дистрибуција резултата на зависним варијаблама, а за одређивање релација између зависних и независних варијабли кориштен је Пирсонов коефицијент корелације и Колмогоров–Смирнов тест.

3. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

3.1. Родитељи

Описан је субузорок родитеља по социо-демографским независним варијаблама.

Испитано је 229 родитеља, а од укупног броја 44 (19,2%) су очеви, 169 (73,8%) су мајке, док за 16 (7%) недостаје податак.

Табела 1 – Национална припадност родитеља

		Frequency	Percent
Valid	Српска национална припадност	203	88,6
	Хрватска национална припадност	2	,9
	Нешто друго	7	3,1
	УКУПНО	212	92,6

Од 212 родитеља који су се изјаснили о својој националности, 203 (88,6%) су српске националности, 2 (0,9%) хрватске националности, 7 (3,1%) неке друге националности.

Просечна старост испитаних родитеља је 37 година, тј. 1971. годиште. Распон година рођења испитиваних родитеља је од 1955. до 1982. године. Најчешћа најмања (мод) година рођења родитеља је 1975.

Од 229 испитиваних родитеља, 133 (58,1%) их је рођено у Вуковару, 20 (8,7%) у Босни и Херцеговини, 13 (5,7%) у Осијеку, 8 (3,5%) у Винковцима, 7 (3,1%) у Републици Србији, 6 (2,6%) у Борову, 2 (0,9%). За 20 (8,7%) родитеља није познато место рођења. Од 229 испитиваних родитеља, 106 (46,3%) је мењало место становања, а 100 (43,7%) није се селило. За 23 (10%) родитеља није познато да ли су мењали место становања.

Табела 2 – Говорно подручје промењеног места становања

		Frequency	Valid Percent
Valid	екавско	27	26,0
	ијекавско	42	40,4
	мешовито	31	29,8
	нешто друго	4	3,8
	УКУПНО	104	100,0

Од 104 родитеља који су мењали место становања и изјаснили се о говорном подручју промењеног места, 27 (26%) промену је извршило у екавско говорно подручје, 42 (40,4%) у ијекавско говорно подручје, у мешовито њих 31 (29,8%), а у страном говорном подручју 4 (3,8%) родитеља.

Од 229 испитиваних родитеља 1 (0,4%) нема завршену основну школу, 37 (16,2%) има основну школу, 59 (25,8%) има завршену трогодишњу средњу школу, 98 (42,8%) четворогодишњу средњу школу, вишу школу 6 (2,6%) родитеља, завршен факултет 9 (3,9%) и магистратуру или докторат 1 (0,4%) родитељ. За 18 (7,9%) родитеља недостају подаци.

Од 212 родитеља који су се изјаснили о свом радном статусу, 110 (51,9%) је незапослено, а 102 (48,1%) је у радном односу. Поједини незапослени родитељи су се изјашњавали да повремено обављају неке послове.

Од 229 испитиваних родитеља, 101 (44,1%) се није желео изјаснити о својим месечним материјалним примањима. Од 128 родитеља који су се изјаснили о својим месечним приходима, 50 (21,8%) нема месечне приходе, 45 (19,7%) има ниска примања, просечна примања има 26 (11,4%) родитеља и високе приходе 7 (3,1%) родитеља.

3.1.1. *Став родитеља према моделима учења матерњег језика у основној школи у Републици Хрватској*

Нормалност расподела резултата на скали ставова о моделима учења матерњег језика у основној школи у Републици Хрватској родитеља и учитеља проверавана је Колмогоров–Смирновим тестом (тестирање једнакости расподела два независна узорка). Као што се из Табеле 3 види, аритметичка средина ставова родитеља према моделима учења матерњег језика у основној школи у Републици Хрватској је 22,93 уз стандардну девијацију 4,451. Медијана и мод су 23.

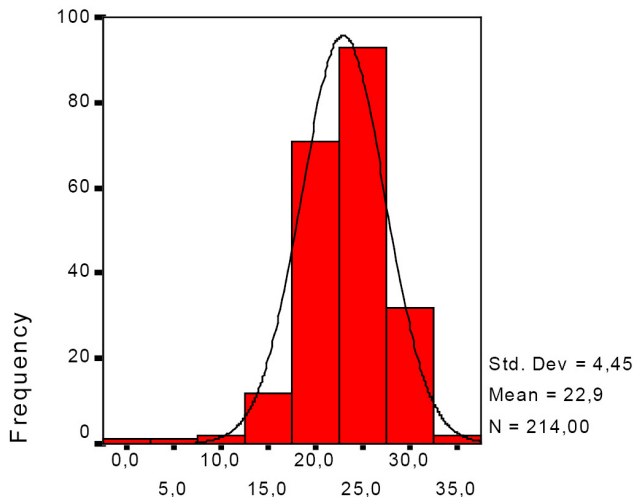
Табела 3 – Мере централне тенденције и варијабилности на скали ставова за родитеље

N	Valid	214
	Missing	15
Mean		22,93
Median		23,00
Mode		23
Std. Deviation		4,451
Skewness		–,860
Std. Error of Skewness		,166
Kurtosis		3,567
Std. Error of Kurtosis		,331
Minimum		0
Maximum		33

Показатељи нормалности дистрибуције су коефицијент закривљености (skewness), од –0,86 са стандардном грешком 0,166 и коефицијент издужености (kurtosis) 3,567 са стандардном грешком 0,331. Негативни предзнак показатеља закривљености криве указује да је крива знатно закривљена у лево. Показатељ издужености је позитиван и већи од 0,5, што указује да је крива резултата на скали ставова родитеља знатно издужена.

Проверена је нормалност дистрибуције резултата родитеља на скали ставова Колмогоров–Смирнов тестом. Вредност Колмогоров–Смирнов теста $Z = 1,481$, уз $p = 0,025$. Како овај показатељ јесте статистички значајан, можемо закључити да дистрибуције резултата родитеља на скали ставова није нормално дистрибуирана.

Графикон 1 – Дисџрибуција резултата на скали сјавава за родитеље



3.2. Ученици

Описан је субузорок ученика по социо-демографским независним варијаблама. Укупно је испитано 223 ученика, 154 (69,1%) из Борова и 69 (30,9%) ученика из Вуковара.

Табела 4 – Број испитаних ученика по разредима

Разред		Frequency	Valid Percent
Valid	први разред	55	24,7
	други разред	66	29,6
	трећи разред	55	24,7
	четврти разред	47	21,1
	УКУПНО	223	100,0

Од 223 ученика, први разред похађа 55 (24,7%), други разред 66 (29,6%), трећи разред 55 (24,7%) и четврти 47 ученика (21,1%).

3.2.1. Говор ученика

Утврђивање заступљености екавске или ијекавске варијанте у говору ученика остварено је помоћу теста језичких структура. Максималан број бодова је 6.

Табела 5 – Говор ученика

N	Valid	222
Mean		4,95
Median		6,00
Mode		6
Std. Deviation		1,907
Skewness		-1,769
Std. Error of Skewness		,163
Kurtosis		1,719
Std. Error of Kurtosis		,325
Minimum		0
Maximum		6

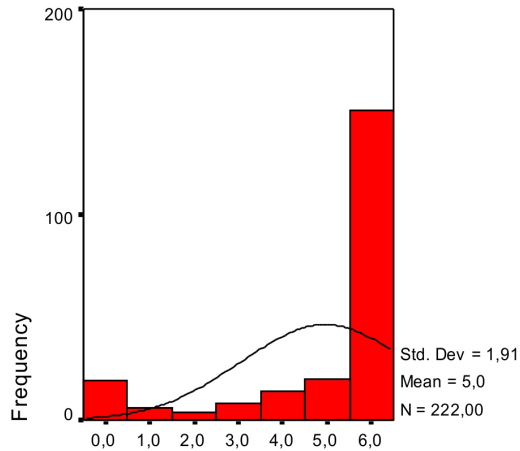
Аритметичка средина резултата ученика на провери говора је 4,95 уз стандардну девијацију 1,907. Медијана и мод су 6. Показатељи нормалности дистрибуције су коефицијент закривљености (skewness) $-1,769$, са стандардном грешком 0,163, и коефицијент издужености (kurtosis) 1,719, са стандардном грешком 0,325. Негативни предзнак показатеља закривљености криве указује на то да је крива знатно закривљена улево. Показатељ издужености је позитиван и већи од 0,5, што указује на то да је крива резултата ученика на провери говора знатно издужена.

Табела 6 – Дистрибуција резултата ученика на провери говора

			Резултати на провери говора
N			222
Normal Parameters(a,b)	Mean		4,95
	Std. Deviation		1,907
Most Extreme Differences	Absolute		,388
	Positive		,292
	Negative		-,388
Kolmogorov-Smirnov Z			5,786
Asymp. Sig. (2-tailed)			,000

Проверена је нормалност дистрибуције резултата ученика на провери говора Колмогоров-Смирнов тестом. Вредност Колмогоров-Смирнов теста $Z = 5,786$ уз $p = 0,0$. Како овај показатељ јесте статистички значајан, можемо закључити да дистрибуција резултата ученика на провери говора одступа од нормалне дистрибуције.

Графикон 2 – Дис­трибу­ција ре­зул­та­та ученика на про­ве­ри го­во­ра



3.2.2. Лексика

Лексика ученика проверена је помоћу теста језичких структура. Ученици су решавали задатке именовања – одређивања значења, превођења речи с хрватског на српски језик, те препознавања хрватских речи у тексту који је написан на српском језику. Сваки задатак носио је одређени број бодова: именовање цртежа – 6, превод речи – 12, превод реченица – 6, те препознавање речи написаних на хрватском језику – 14 бодова.

Максималан број бодова је 40.

Табела 7 – Лексика ученика

N	Valid	222
Mean		18,59
Median		19,00
Mode		21
Std. Deviation		6,351
Skewness		-,406
Std. Error of Skewness		,163
Kurtosis		-,164
Std. Error of Kurtosis		,325
Minimum		0
Maximum		33

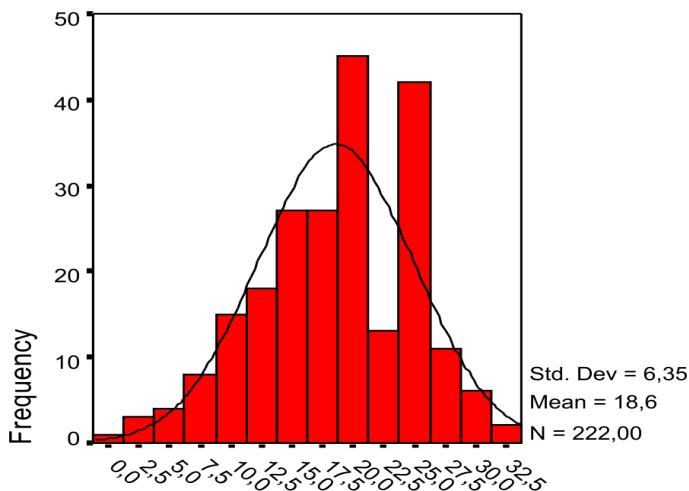
Аритметичка средина резултата ученика на провери лексике је 18,59, уз стандардну девијацију 6,351. Медијана је 19, а мод је 21. Показатељи нормалности дистрибуције су коефицијент закривљености (skewness) $-0,406$, са стандардном грешком $0,163$ и коефицијент издужености (kurtosis) $-0,164$, са стандардном грешком $0,325$. Оба показатеља нормалности дистрибуције резултата су негативна и мања од $0,5$, што указује на то да је крива резултата ученика на провери лексике умерено закошена улево и спљоштена.

Табела 8 – Дистрибуција резултата ученика на провери лексике

			Лексика
N			222
Normal Parameters(a,b)			Mean
			18,59
			Std. Deviation
			6,351
Most	Extreme	Differences	,077
		Absolute	,036
		Positive	-,077
		Negative	
Kolmogorov-Smirnov Z			1,154
Asymp. Sig. (2-tailed)			,140

Вредност Колмогоров–Смирнов теста $Z = 1,154$, уз $p = 0,140$. Како овај показатељ није статистички значајан, можемо закључити да дистрибуције резултата ученика на провери лексике не одступа од нормалне дистрибуције.

Графикон 3 – Дистрибуција резултата ученика на провери лексике



3.2.3. Писање

Провера познавања и кориштења ћирилског писма извршена је на основу преписивања текста написаног латиницом. Ученици су писали писаним словима ћирилице. Укупан број могућих бодова је 25.

Табела 9 – Писање ученика

N	Valid	222
Mean		20,64
Median		22,00
Mode		25
Std. Deviation		6,067
Skewness		-2,384
Std. Error of Skewness		,163
Kurtosis		5,220
Std. Error of Kurtosis		,325
Minimum		0
Maximum		25

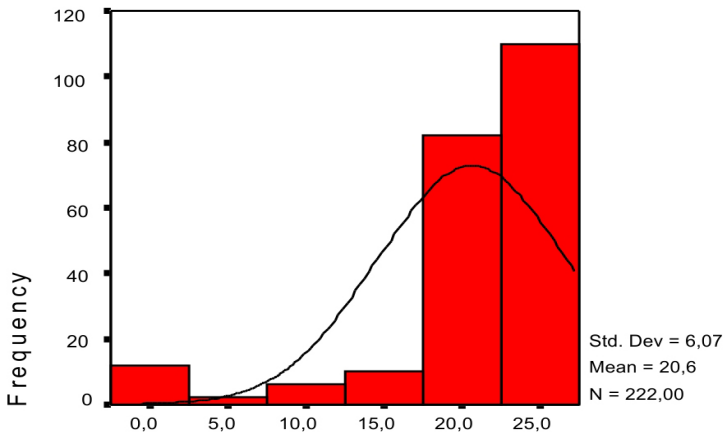
Аритметичка средина резултата ученика на провери писања, тј. познавања ћириличног писма је 20,64, уз стандардну девијацију 6,067. Медијана је 22, а мод је 25. Распон остварених резултата је од 0 до 25 бодова. Показатељи нормалности дистрибуције су коефицијент закривљености (skewness) $-2,384$, са стандардном грешком 0,163 и коефицијент издужености (kurtosis) $-5,22$, са стандардном грешком 0,325. Негативни предзнак показатеља закривљености криве указује на то да је крива знатно закривљена улево. Показатељ издужености је позитиван и већи од 0,5, што указује да је крива резултата ученика на провери писања знатно издужена.

Табела 10 – Дистрибуција резултата ученика на провери писања

		Познавање ћириличног писма	
N		222	
Normal Parameters(a,b)		Mean	20,64
		Std. Deviation	6,067
Most	Extreme	Differences	,260
		Absolute	,236
		Positive	-2,260
		Negative	
Kolmogorov-Smirnov Z		3,871	
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000	

Вредност Колмогоров–Смирнов теста $Z = 3,871$, уз $p = 0,0$. Како овај показатељ јесте статистички значајан, можемо закључити да дистрибуција резултата ученика на провери писања одступа од нормалне дистрибуције.

Графикон 4 – Дистрибуција резултата ученика на провери писања



3.2.4. Читање

Од 81 ученика који су тестирани тестом брзине читања и разумевања прочитаног, 54 (66,7%) похађа школу у Борову, а 27 (33,3%) похађа школу у Вуковару.

Табела 11 – Број испитаних ученика по разредима

	Frequency	Valid Percent
Valid Први разред	23	28,4
Други разред	18	22,2
Трећи разред	20	24,7
Четврти разред	20	24,7
УКУПНО	81	100,0

Тестом читања укупно је испитан 81 ученик, од чега први разред похађа 23 (28,4%) ученика, други разред 18 (22,2%), трећи 20 (24,7%) и четврти разред 20 (24,7%) ученика. Од 81 ученика који су тестирани тестом брзине читања и разумевања прочитаног, 12 (14,8%) има оцену довољан из српског језика, 24 (29,6%) оцењен је оценом добар, 22 (27,2%) оценом врло добар и 23 (28,4%) оцењено је оценом одличан.

3.2.4.1. Текст на ћириличком писму

Тестирање је показало да је просечно време читања текста на ћириличком писму 68,48 секунди уз стандардну девијацију од 57,341 секунде. Најчешће (мод) време читања је 25 секунди. Медијана је 48 секунди. Најмање време које је ученицима требало да прочитају текст је 19 секунди, а најдуже време потребно за читање текста написаног на ћириличком писму је 353.

Табела 12 – Читање ћириличке верзије *текста*

N	Valid	81
	Missing	148
Mean		68,48
Median		48,00
Mode		25
Std. Deviation		57,341
Minimum		19
Maximum		353

Показатељ разумевања прочитаног текста је одговор на постављено питање, Да нису потпуно разумели шта су читали, показало је 33 (40,7%) испитаника дајући нетачне или непотпуне одговоре. Тачно је одговорило на постављено питање 48 (59,3%) испитаника.

3.2.4.2. Текст на латиничком писму

Ученици који су подвргнути тестирању на ћириличком писму такође су читали исти текст на латиничком писму.

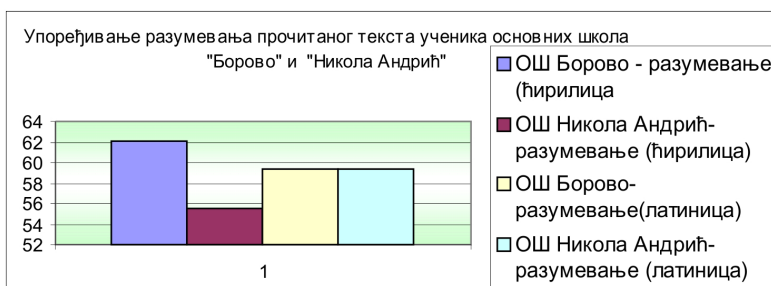
Просечно време читања текста на латиничком писму је 63,02 секунди, уз стандардну девијацију од 66,655 секунде. Најчешће (мод) време читања је 26 секунди. Медијана је 35 секунди. Најмање време које је ученицима требало да прочитају текст је 20 секунди, а најдуже време потребно за читање текста написаног на латиничком писму је 489. Нетачан одговор на постављено питање дало је 33 (40,7%) испитаника, а тачан 48 (59,3%) испитаника, једнако као и на питање након текста писаног ћириличким писмом.

3.2.4.3. Упоредивање разумевања прочићаног *текста* ученика основних школа „Борово“ и „Никола Андрић“

Укупно је испитано тестом читања 54 ученика из Борова. На питање разумевања текста одрично је одговорио 21 (38,9%) испитаник, а потврдно 33 (62,1%) испитаника. Укупно је испитано тестом читања 27 ученика из Вуковара. На пи-

тађе разумевања текста написаног ћириличким писмом одрично је одговорило 12 (44,4%) испитаника, а потврдно 15 (55,6%) испитаника. На питање разумевања текста написаног латиничким писмом одрично је одговорило 22 (40,7%) испитаника, а потврдно 32 (59,3%) испитаника ОШ „Борово“. На питање разумевања текста написаног латиничким писмом одрично је одговорило 11 (40,7%) испитаника, а потврдно 16 (59,3%) испитаника ОШ „Никола Андрић“. Упоредјујући резултате разумевања прочитаног текста видљиво је да ученици једнако разумеју текстове написане на ћирилици и латиници.

Графикон 5 – Разумевање прочитаног текста



3.2.4.4. Упоредјување брзине прочитаног текста

ученика основних школа „Борово“ и „Никола Андрић“

Мерена је брзина читања текста у секундама. Просечно време читања текста на ћириличком писму ученика ОШ „Борово“ је 63,70 секунди, уз стандардну девијацију од 60,743 секунде. Најчешће (мод) време читања је 25 секунди. Медијана је 36 секунди. Најмање време које је ученицима требало да прочитају текст је 19 секунди, а најдуже време потребно за читање текста написаног на латиничком писму је 353.

Табела 13 – Брзина читања ћириличке верзије текста - ОШ „Борово“

ТЕКСТ НА ЋИРИЛИЦИ	Valid	54
	Missing	0
Mean		63,70
Median		36,00
Mode		25
Std. Deviation		60,743
Minimum		19
Maximum		353

Просечно време читања текста на ћириличком писму ученика ОШ “Никола Андрић” је 78,04 секунди, уз стандардну девијацију од 49,530 секунде. Најмање, најчешће (мод) времена читања је 27 секунди. Медијана је 74 секунди. Најмање време које је ученицима требало да прочитају текст је 27 секунди, а најдуже време потребно за читање текста написаног на латиничком писму је 220 секунди.

Табела 14 – Брзина читања ћириличке верзије текста
– ОШ „Никола Андрић”

ТЕКСТ НА ЋИРИЛИЦИ	Valid	27
	Missing	0
Mean		78,04
Median		74,00
Mode		27
Std. Deviation		49,530
Minimum		27
Maximum		220

Просечно време читања текста на латиничком писму ученика ОШ „Борово“ је 60,46 секунди, уз стандардну девијацију од 72,933 секунде. Најмање, најчешће (мод) време читања је 22 секунди. Медијана је 30 секунди. Најмање време које је ученицима требало да прочитају текст је 20 секунди, а најдуже време потребно за читање текста написаног на латиничком писму је 489.

Табела 15 – Брзина читања латиничке верзије текста
– ОШ „Борово“

ТЕКСТ НА ЛАТИНИЦИ	Valid	54
	Missing	0
Mean		60,46
Median		30,00
Mode		22
Std. Deviation		72,933
Minimum		20
Maximum		489

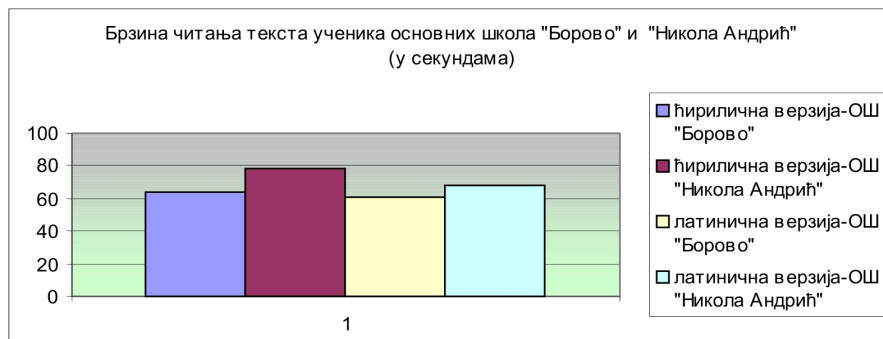
Просечно време читања текста на латиничком писму је 68,15, секунди уз стандардну девијацију од 52,788 секунде. Најмање, најчешће (мод) времена читања је 26 секунди. Медијана је 53 секунди. Најмање време које је ученицима

требало да прочитају текст је 3 секунди, а најдуже време потребно за читање текста написаног на латиничком писму је 204 (Табела 16).

Табела 16 – Брзина читања латиничке верзије текста
– ОШ „Никола Андрић“

ТЕКСТ НА ЛАТИНИЦИ	Valid	27
	Missing	0
Mean		68,15
Median		53,00
Mode		26
Std. Deviation		52,788
Variance		2786,593
Minimum		3
Maximum		204

Графикон 6 – Брзина прочићања текста



Иако су одступања у брзини читања занемарива, разлог нешто споријег читања ћириличке верзије текста ученика ОШ „Никола Андрић“ може бити у чињеници да су деца до поласка у школу и до процеса савладавања ћириличног писма била више изложена утицају непосредног окружења (мешовита језичка средина, натписи на установама и продавницама и сл.).

3.3. Учители

Описан је субузорок учитеља по социо-демографским независним варијаблама. Од 24 испитивана учитеља, 7 (29,2%) предаје испитиваној деци, а 17

(70,8%) не предаје испитиваним ученицима, већ су чланови жупанијског стручног већа.

Табела 17 – Учиоци/одељенске старешине испитиваних ученика

		Frequency	Valid Percent
Valid	Први разред	2	28,6
	Други разред	2	28,6
	Трећи разред	1	14,3
	Четврти разред	2	28,6
	УКУПНО	7	100,0

Укупно 7 учитеља предаје испитиваним ученицима: 2 (28,6%) учитеља предају у 1, 2. и 4. разреду, а само 1 (14,3%) предаје у трећем разреду. Од 24 испитивана учитеља, 2 (8,3%) су мушког пола и 22 (91,7%) су женског пола. Од 24 испитивана учитеља 23 (95,8%) су српске националности и 1 (4,2%) је хрватске националности.

Просечна старост учитеља је 45 година, тј. 1963. годиште. Најстарији испитивани учитељ је рођен 1944. године, а најмлађи 1984. године. Најчешћи мод, година рођења испитиваних учитеља је 1961. Од 23 учитеља који су се изјаснили о свом месту рођења, 16 (69,6%) је рођено у Вуковару, у Борову 2 (8,7%), као и у неком другом граду у Републици Хрватској, и по 1 (4,3%) у Винковцима, Осијеку и Републици Србији. Од 22 учитеља који су се изјаснили о променама места боравка 13 (59,1%) је мењало место боравка, а 9 (40,9%) није. Од 13 учитеља који су мењали место становања, 2 (15,4%) промену је извршило у екавско говорно подручје, 6 (46,2%) у ијекавско говорно подручје, а у мешовито њих 5 (38,5%). Од 24 испитивана учитеља, 15 (62,5%) има завршену вишу школу и 9 (37,5%) завршен факултет 9 (3,9%). Просечна дужина радног стажа испитиваних учитеља је 19,5 година. Најчешћа дужина радног стажа је 16 година, а распон је од 0 до 44 године радног стажа.

3.3.1. Став учитеља према моделима учења мајерњег језика у основној школи у Републици Хрватској

Нормалност расподела резултата на скали ставова о моделима учења мајерњег језика у основној школи у Републици Хрватској учитеља проверавана је Колмогоров–Смирнов тестом.

Табела 18 – Мере централне тенденције и варијабилности на скали ставова за учитеље

N	Valid	24
	Missing	205
Mean		29,67
Median		30,00
Std. Deviation		3,358
Skewness		-,451
Std. Error of Skewness		,472
Kurtosis		,431
Std. Error of Kurtosis		,918
Minimum		21
Maximum		35

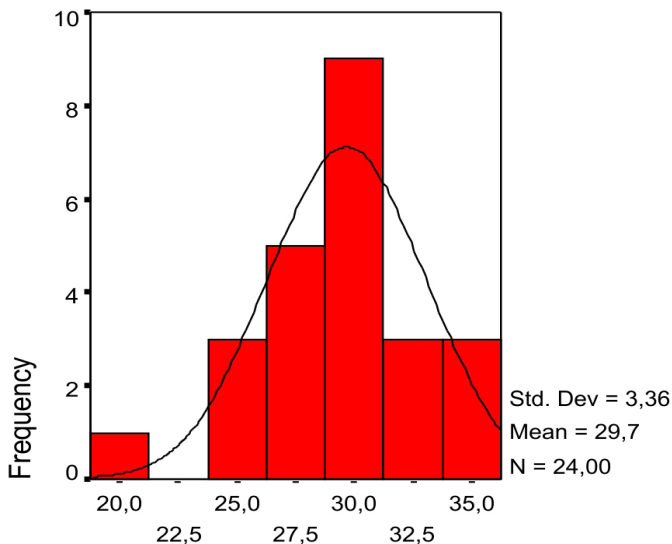
Аритметичка средина ставова учитеља према моделима учења матерњег језика у основној школи у Републици Хрватској је 29,67 уз стандардну девијацију 3,358. Медијана је 30. Показатељи нормалности дистрибуције су коефицијент закривљености (skewness) $-0,451$, са стандардном грешком 0,472 и коефицијент издужености (kurtosis) 0,431, са стандардном грешком 0,918. Негативни предзнак показатеља закривљености криве указује да је крива умерено закривљена улево. Показатељ издужености је позитиван, што указује да је крива резултата на скали ставова родитеља умерено издужена.

Табела 19 – Резултати на скали ставова учитеља

		Скор на скали ставова учитеља
N		24
Normal Parameters(a,b)	Mean	29,67
Std. Deviation		3,358
MostExtreme Differences	Absolute	,123
	Positive	,096
	Negative	-,123
Kolmogorov-Smirnov Z		,602
Asymp. Sig. (2-tailed)		,862

Вредност Колмогоров–Смирнов теста $Z = 0,602$, уз $p = 0,862$. Како овај показатељ није статистички значајан, можемо закључити да су резултати учитеља на скали ставова нормално дистрибуирани.

Графикон 7 – Дисџрибуција резултата на скали ставова за учитеље



3.4. Повезаност става учитеља са ставом родитеља

Табела 20 – Резултати на скали ставова родитеља и учитеља

	Mean	Std.Deviation	N
Скор на скали ставова за родитеље	22,93	4,451	214
Скор на скали ставова за учитеље	29,67	3,358	24

Аритметичка средина скова на скали ставова родитеља је 22,93, уз стандардну девијацију 4,451. Аритметичка средина скова на скали ставова учитеља је 29,67, уз стандардну девијацију 3,358. На основу ових резултата, може се закључити да учитељи имају позитивнији став према моделима учења српског језика у односу на родитеље, на шта указује и аритметичка средина учитеља која, је нешто већа (уз мање распршење) у односу на аритметичку средину родитеља.

Табела 21 – Корелација резултата на скали
ставава родитеља и учитеља

		Резултати на скали ставава за родитеље	Скор на скали ставава за учитеље
Скор на скали ставава за родитеље	Pearson Correlation	1	,184
	Sig. (2-tailed)	.	,389
	N	214	24

Пирсонов коефицијент корелације $r = 0,184$, уз $p=0,389$ није статистички значајан, што указује да не постоји повезаност између ставова родитеља и учитеља о моделима учења српског језика у Републици Хрватској.

4. ЗАКЉУЧАК

Језик као најсавршеније и непресушно дело људског ума није и не може бити затворен систем. Настао је из потребе људи да се споразумевају с другим људима и тако размењују своје мисли, жеље и хтења. У тој узаврелој кошници комуникације сусрећу се људи различитих социјалних и психолошких профила, различитих националних група. Свака национална група настоји сачувати свој језик јер је он императив опстанка, али га не може изоловати и сачувати по сваку цену од утицаја језика других националних група. Позитивна интерференција богати језик, али додир две језички различите групе може довести до сукоба – како појединца с околином, тако и до његових унутрашњих недоумица (губитак сопственог језичког и културног идентитета услед прилагођавања језички доминантној групи).

Усвајање матерњег и учење другог језика веома је сложен феномен, нарочито у условима када је матерњи језик – језик мањине, што прејудуцира став да се мањина мора језички прилагодити и уклопити у већинску језичку групу. Спречавање негативне међујезичке интерференције може се остварити неговањем матерњег језика у породичном кругу, ужој друштвеној средини, а нарочито у школи, која код ученика мора развијати свест о важности језика.

Не само да дете треба мотивисати да негује свој матерњи језик, већ га треба и оспособљавати да уочава сличности између свог матерњег језика и језика средине у којој живи. Тако ће дете добити самопоуздање, неће имати осећај да је његов матерњи језик мање вредан или безначајан и да га треба што пре заборавити. Одређивање статуса мањинских језика у наставним плановима и програмима само је почетни корак који намеће потребу изградње специфичних модела наставе, засноване на савременој методичкој теорији која се може спровести у пракси.

Након спроведеног истраживања и детаљне анализе прикупљених података, потврђене су потхипотезе да су деца у искључиво српским одељењима под већим утицајем свог матерњег језика и да ученици српске националности у мешовитој средини у говору и писму употребљавају више речи српског језика. Провером говора утврђено је да ученици ОШ „Борово” у својој језичкој пракси више користе екавски идиом, као и ученици ОШ „Никола Андрић” (уз занемари-во одступање ученика првог разреда).

Лексика ученика примерена је њиховом добу. Способност идентификовања речи хрватског језика и превођења речи с хрватског језика на српски повећава се зависно од узраста ученика. Неке речи нису преведене јер их испитаници нису разумели (небодер, брзојав), а неке нису препознате као хрватске (мрква, клаун, хлаче, трокут, правокутник, тулипани, модра, сретна, момчад). Ученици првог и другог разреда погрешно су преводили речи које им искуствено још нису довољно блиске (нпр. благодан – Божић, распуст, годишњица, слава, Ускрс и сл.).

Препознавање ћириличких слова и способност преписивања текста с једног писма на друго примерена је добу. Ученици чине веома мали број грешака замене (*i-u*, *p-й*, *h-n*, *n-n*, *n-m*). Постигнути резултати су значајни имајући у виду да ученици истовремено савладавају два писма и две варијанте изговора штокавског дијалекта (ијекавски и екавски идиом) па је мешање појединих слова алфавета и абецеде разумљиво. Ученици који су показали слабије резултате при решавању овог задатка иначе теже и спорије савладавају програм из српског језика.

Испитивањем читања доказано је да у овом периоду развоја ученика брзина и разумевање прочитаног не зависе од учесталог кориштења ћириличног писма. Изузетак су први разреди будући да код њих још увек нису развијене читалачке способности („аутоматизам“). Резултати провере брзине читања у четвртој разреду показују да разлике готово и нема. Лоши читачи лоше читају текст и на ћирилици и на латиници.

Ставови према моделима учења српског језика у основној школи испитани су анкетањем родитеља и учитеља ученика наведених школа. Већина учитеља је сагласна да је најприхватљивији модел образовања српске мањине Модел А (сви предмети у школи уче се на српском језику, уз обавезно учење хрватског језика). То значи да школа подстицајно делује на развој матерњег језика, а одбацује се као неприхватљива потхипотеза да школска средина не утиче на развој матерњег језика. Такође, показало се да учитељи имају позитивнији став о учењу матерњег језика у односу на родитеље. Родитељи који живе у мешовитој средини (Вуковар) показују одређену дозу језичке несигурности према учењу матерњег језика јер употреба матерњег језика повлачи са собом одређене опасности (изругивање, исправљање, неугодност).

Из наведеног се може закључити да друштвена средина у којој ученици живе може да утиче на развој матерњег језика, али није могуће уопштавање јер није истражена мотивација за учење српског језика, како ученика тако и њихових родитеља и учитеља који их на то учење подстичу. У даљим истраживањима

било би корисно исти узорак популације тестирати на завршетку осмог разреда јер је на том узрасту обим вокабулара већи и изложенији разноврсним утицајима, те испитати ефекат двојезичког школовања на социјални и ментални развој ученика, као и мотивацију за учење матерњег језика. Било би корисно истражити и педагошки вид билингвизма, односно, дејство корелације у учењу српског и хрватског језика. Деца која су у двојезичним срединама изложена утицају два језика нису „преоптерећена учењем“, како многи сматрају, већ то учење унапређује дечји когнитивни развој и флексибилност. Охрабривање детета да говори и да се образује на свом матерњем језику, нарочито ако је он мањински језик, доприноси развоју самоактуализације, односу према групи, што омогућава развијање комуникацијских компетенција.

ЛИТЕРАТУРА

- Blaži, D. (1994): Utjecaj okoline na razvoj govora u djece, *Defektologija*, 2.
- Бугарски, Р. (1986): *Језик и друштвене промене*, Београд: Полит.
- Васић, С. (1977): *Говор у разреду*, Београд: Просвета.
- Васић, С. (1977): *Развојне јоворне норме у наше деце*, Београд: Просвета.
- Vilke, M. (1999): Bilingvizam kod djece, *Strani jezici*, XX, br. 3, str. 138–146. Виготски, Л. С. (1977): *Мишљење и јовор*, Београд: Полит.
- Вујанић, М., Гортан-Премк Д., Дешић, М. и др. (2007): *Речник српскога језика*, Нови Сад: Матица српска.
- Vuletić, D. (1991.): *Istraživanje govora*, Zagreb: Fakultet za defektologiju. Генц, Л. (1981): *Рана двојезичност и когнитивни развој*, Нови Сад: ЗИВ.
- Gulešić, M. (2003): *Srodnost dvaju jezičnih sustava-prednost i/ili nedostatak u usvajanju jezika*, Zagreb–Rijeka: Zbornik HDPL, str. 289–303.
- Ивић П. (1986): *Српски народ и његов језик*, Београд: СКЗ. Лукић, В. (1982) *Дечја лексика*, Београд: Просвета.
- Матерњи језик (2006): *Наслеђе које одређује човека*, Нови Сад: Педагошки завод Војводине.
- Miljak, A. (1984): *Uloga komunikacije u razvoju govora predškolske djece*, Zagreb: Školske novine.
- Николић, Наташа (2006): Двојезичност у школи, *Књижевност и језик*. LIII/3–4, Београд.
- Пијаже, Ж. И Инхелдер, Б. (1977): *Интелектуални развој деце*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Пешикан, М., Јерковић, Ј., Пижурица, М. (2010): *Правопис српскога језика*, Нови Сад: Матица српска.
- Rosandić, Dragutin (1983): *Riječ materinska*, Zagreb: ŠN.
- Стевановић, Марко (1988): *Теорија и пракса у настави усменој и писменој изражавања*, Горњи Милановац: Дечје новине.

- Тодоров Нада (2006): *Ученици и бајке*, Сомбор: Педагошки факултет. Furlan, I. (1963): *Govorni razvoj djeteta*, Beograd: Savremena škola.
- Ћомски, Н. А. (1991): *Jezik i problemi znanja*, Zagreb: Filozofski fakultet, Odsjek za opću lingvistiku i orijentalne studije.
- Шипка, М. (2010): *Правописни речник српског језика: са правописно-прамајичким савешником*, Нови Сад: Прометеј.
- Ѕарић, I. (1973): *Istraživanje nastanka govora u naše djece*, Zagreb: Zavod za fonetiku Filozofskog fakulteta u Zagrebu.

Примљено: 26. 10. 2011.

Одобрено за штампу: 30. 11. 2011.

Summary. Contemporary society, being under pressure of language globalization, is oriented towards creation of a monolingual world. These trends inevitably affect the development of 'small' ethnic languages. The 'small' languages also include the Serbian language which is a school subject as well as the language of instruction in minority schools. Linguistic competence for second language acquisition can be realized only when a certain level of skills in mother tongue is achieved. Encouraged mother tongue learning is reflected in intellectual, mental and social development. Daily work experience attempted to resolve the issue of the degree to which the living and school environment (family, school mates, media) influence the acquisition and development of Serbian as a mother tongue in circumstances involving Serbian-Croatian bilingualism, the position of Serbian as a mother tongue and a minority language in the Republic of Croatia as well as the influence of school and social environment on its further development.

Key Words: mother tongue, development of mother tongue, bilingual environment, school environment, interference.

БИЉАНА ЈЕРЕМИЋ
Педагошки факултет у Сомбору

СТРУЧНИ ЧЛАНАК
PROFESSIONAL PAPER
UDK: 371.214.:78
BIBLID: 0353-7129,16(2011)2,p.159-166

ПЕВАЊЕ КАО ДЕТЕРМИНАНТА ДРУШТВЕНОГ ПРОГРЕСА У НАСТАВНИМ ПЛАНОВИМА И ПРОГРАМИМА ОД 1984. ДО 1990. ГОДИНЕ НА МЛАЂЕМ ШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

Резиме. У овом раду, анализом наставних планова и програма у оквиру релевантних области и података унутар предмета Музичка култура, настојало се да се, кроз историјске периоде, сагледају промене садржаја наставних планова и програма и утврде разлози *иресијанка* певања у основним школама. Ауторка је покушала својим радом да укаже на чињеницу да је Музичка култура у основној школи неоправдано маргинализован предмет, као и на то да је, у оквиру глобалних реформи, његова структура значајно мењана. Након таквих реформи, новинама и иновацијама појединих музичких стручњака, овај предмет афирмисао се углавном у оквиру ваннаставних активности. Из данашње перспективе, у погледу значаја Музичке културе у нижим разредима основне школе, тешко је направити динстинкцију између постигнућа учитеља са средњим образовањем и професора разредне наставе. У данашње време, музичко васпитање добијало би на значају тек када би се у школи формирао квалитетан хор који је постигао значајне успехе.

Кључне речи: певање, хорско певање, наставни план и програм, Музичка култура.

Увод

Савремена глобална збивања утичу на све области друштено корисних делатности, па тако и на уметност. Један од најважнијих артефаката светске уметничке баштине јесу музичка дела. Тешко је набројати све уметнике чија су дела одолела времену и која и данас звуче савремено и иновативно. За музику слободно се може рећи да надилази просторне и временске баријере и да многа дела ни најоштрији критичари не могу да оспоре.

Али ова чињеница није довољна да се Музичкој култури посвети више пажње, почев већ од вртића и основне школе. Пример оперског певача Жељка

Лучића говори о томе како је вансеријски таленат овог певача откривен тек након завршене средње школе. Мада је ово један од ретких примера, не може а да у нама не изазове сумњу у погледу тога да међу ученицима основних школа нема музички изразито талентоване деце. Штавише, вероватније је да њих једноставно нема ко да идентификује и да им омогући да се школују по индивидуалном образовном плану. Њима се често ни не приступа индивидуално, што је неопходно да би они стекли самопозудање да су заиста талентовани. Уместо тога, њихов таленат остаје прикривен, а на то додатно утиче и лош материјални положај њихове породице, при чему подршка друштва најчешће изостаје. Музичка култура као интегрални део језичког и уметничког подручја формирана је тек у наставном плану од 1984. са садржајима, циљевима и задацима који треба да буду реализовани наставним процесом.

НАСТАВНИ ПЛАН И ПРОГРАМ ПРЕДМЕТА МУЗИЧКА КУЛТУРА ОД 1984. ДО 1990. Г.

Период о којем говоримо релативно је кратак да би се направила нека дубља анализа с аспекта педагошке вредности овог програма будући да не постоје истраживања која се у нашој земљи баве овом проблематиком. Оно што се може урадити јесте то да се направи осврт на овај период и да се размотри како је овај предмет третиран у званичним законским актима. Најпре, ваља се подсетити како се одвијала еволуција овог предмета. Певање песама од послератног периода до 1974. године прошло кроз две фазе:

- прва фаза: 1948/49–1974. године, када је предмет носио назив *Певање и васпитање*
- друга фаза: 1974–1984. године, када предмет мења назив у *Музичко васпитање*.

Од *Певања до Музичког васпитања* задаци и садржаји наставе мењали су се и допуњавали у складу с дидактичким принципима и развојем науке и друштва, односно сходно потребама да се у кључним друштвеним променама школство (образовање и васпитање) усмери у правцу у коме се развија друштво. Задаци и садржаји наставе предмета Певање, односно Музичко васпитање, све до да нашњег назива Музичка култура, мењали су се. Промене у систему васпитања и образовања довеле су и до реформи садржаја предмета Музичка култура и, тиме, овај предмет потврдиле као важну карику у систему васпитања и образовања ученика у основној школи. Од тада па до данас, паралелно с развојем васпитања и образовања, унапређиване су и усавршаване организација и садржина васпитнообразовног рада у основној школи. Примарна концепција основне школе није мењана у реформним процесима, већ је, у складу с развојем друштва, „употпуњавана и осавремењивана њихова суштина“ (*План и програм основног васпитања и образовања*, 1988: 40). У овом раду, анализом наставних планова и

програма у оквиру релевантних области и података предмета Музичка култура (недељни фонд часова, заступљеност певања песама по разредима, стручност наставника за извођење наставе, хорско певање – музицирање) учињен је покушај да се, кроз историјске периоде промена садржаја наставних планова и програма, утврде разлози *йресїанка йевања на млађем школском узрасїу*.

АНАЛИЗА НАСТАВНОГ ПЛАНА И ПРОГРАМА

У наставном плану и програму основног васпитања и образовања из 1988. године истакнуто је да „правци даљег развоја основног васпитања и образовања представљају концепцијски документ који је Просветни савет усвојио као основу и оквир за израду законских, друштвенопедагошких и стручних докумената основног васпитања и образовања“ (*План и йроїрам основної васїїшања и образовања*, 1988: 9). Нови наставни план и програм, који је усвојен априла 1984. године, остаје, по свом карактеру, у оквиру предвиђеном документом донесеним после Десетог конгреса СКЈ, од 1974. године, с тим да се неке функције прилагођавају савременим потребама наставе. По први пут наводе се као разлог усаглашавања програма специфичне културнообразовне потребе народа и народности. Такође, међу задацима основног васпитања и образовања у односу на претходни период, а у складу са нацртом закона, поред осталих, значајније се наглашавају: „развој свестране и целовите личности ученика; васпитање у духу југословенског социјалистичког патриотизма и интернационализма; радно васпитање; васпитање за самоуправљање у оквиру повезивања школе и друштвене средине“ (Исто, I: 11).

Као саставни елементи *Плана и йроїрама основної васїїшања и образовања* јављају се:

- обавезне наставне активности за сваки предмет и нормирани фонд часова предмета с утврђеним наставним задацима, садржином и обимом;
- изборни програми;
- обавезне ваннаставне активности и
- факултативне наставне и ваннаставне активности.

Предмет добија и нов назив – Музичка култура, „који у себи садржи не само музичко васпитање ученика као сталну активност наставног процеса, већ утиче на формирање његовог позитивног става, понашања, и на његове потребе за музичком уметношћу“ (Новачић et al., 1987: 5). Стога, „циљ васпитно-образовног рада предмета музичка култура је да подстиче, развија и негује музичкостваралачке способности за активно бављење музиком и доживљавање музичког стваралаштва, да обогаћује емоционални живот ученика и оспособљава их да што адекватније приме и доживе музичка дела доприносећи њиховом

музичком, естетском и свестраном развоју“ (*План и програма основног васпитања и образовања*, 1988, II: 49).

Наставним програмом, с обзиром на циљ васпитнообразовног рада основне школе, постављени су и васпитнообразовни задаци предмета Музичка култура (наводе се само они који су у вези с певањем и хором):

- развијање музичке и опште способности ученика, обогаћивање њиховог емоционалног живота и неговање потребе за музиком;
- развијање способности извођења музике певањем и свирањем;
- подстицање, развијање и неговање способности музичког изражавања и стварања;
- упознавање народног стваралаштва;
- упознавањем народног стваралаштва других народа ученици се васпитавају у духу интернационализма и
- хором, као обликом васпитнообразовног рада, негује се смисао за заједничко музицирање и припремају програми за културну и јавну делатност школе.

Овако постављени, васпитнообразовни задаци предмета Музичка култура омогућиће „да млада личност буде градитељ сопственог развоја и значајан чинилац у укупном развоју социјалистичких, самоуправних, друштвено-економских односа и производних снага друштва у целини“ (Исто, 1988, II: 153).

Наставни план предмета Музичка култура по разредима дат је у табели 1:

Разред	Први	Други	Трећи	Четврти
Број часова	1	1	2	2

Табела бр. 1 Приказ недељног броја часова по разредима

Као што се може видети из приказане табеле, број часова повећан је у трећем и четвртном разреду, а за сваки разред дати су оперативни задаци, који су наставницима пружали оквире за извођење наставног процеса. Како се настава Музичке културе одвијала по предметним подручјима (извођење музике певањем и свирањем, музичко изражавање и стварање, основе музичке писмености и упознавање музичких дела), нови наставни програм, по разредима, дао је оперативне задатке које неће бити наведени, с обзиром на то да су они прочитати у оквиру предметног подручја које анализирамо по разредима.

ИЗВОЂЕЊЕ МУЗИКЕ:

I разред

Певање песама. У тадашњем наставном плану васпитања и образовања дато је да ученике треба оспособити да певају најмање 10 једногласних дечјих народних песама (песме народа и народности и из НОР) и уметничких песама.

Наводи се да песме треба да одговарају – по карактеру, садржају и тонском обиму, могућностима ученика овог узраста и да доприносе обогаћивању гласовног израза. Водити рачуна о свим компонентама изражајног певања, а песме и бројалице треба изводити на неутралан слог. Певањем песама ученике оспособити да колективно, групно, а по могућности и појединачно, изводе песме. Развијати способност запажања, памћења, препознавања, и репродукције особина тона, мелодије.

II разред

Задатак учитеља у другом разреду је да оспособи ученике да певају најмање 12 песама и то: дечјих, народа и народности из СФРЈ; песме из НОРа и уметничких песама. Певањем песама треба неговати изражајно певање уз пратњу дечјих ударачких инструмената и а саpella, и развијати код ученика способност за разликовање звука од тона и његових особина.

III разред

И у овом разреду наставља се с обрадом најмање 15 песама – дечјих, народних и уметничких песама народа и народности СФРЈ, песама из НОРа и послератне изградње. Посебно је значајно то што се наводи да треба оспособљавати ученике да: правилно дишу, изводе ритам, мелодију; доживе и изводе динамику; песме певају по слуху, из нотног текста и на неутралан слог.

IV разред

С обрадом најмање 15 дечјих, народних и уметничких песама народа и народности СФРЈ и других народа света, наставља се и у четвртном разреду, а обавеза је учитеља на ученике научи и химну СФРЈ. И даље се ради на квалитету певања обрадом песама у дуру и молу, при чему се, процењивањем свог певања у односу на певање других ученика у погледу интерпретације, изражајности и интонације, развија естетски однос према настави.

И овим програмом, као и претходним, предвиђене су *обавезне ваннаставне активности*, којима, поред оркестра, припада и *хор*. Тиме су, по први пут, наставним програмом дате смернице наставнику у раду са хором, с знаком да је свака школа обавезна да организује рад хорова и то:

- хор млађег узраста 1–3, тј. 4. разреда с годишњим бројем часова 114 и
- хор старијих разреда 4, односно 5–8. разреда с годишњим бројем часова 152.

Настава хорског певања изводи се у континуитету, од почетка до краја школске године, по устаљеном распореду. Час рада с хором траје колико и школски час (45 минута). Рад с хором убраја се у саставни део обавезне наставе, а рад руководиоца ових активности, друштвени и педагошки, вреднује се као рад у редовној настави.

Програм даје предлог песама које треба радити с хоровима и то су, пре свега, дела југословенских и страних аутора. Како би ученици што више обогати-

ли своју музичку културу, препорука је да у раду треба обухватити „разноврсну музичку литературу: каноне, масовне и борбене песме, песме изградње, уметничке песме домаћих и страних аутора, као и изворне народне песме народа и народности Југославије“ (Исто). Посебну пажњу, притом, треба посветити култури певања, а неопходно је и припремити за извођење, у току године, 10 композиција.

Од осталих облика ваннаставних активности наводе се још и:

- Оркестарско музицирање;
- Слободне активности;
- Музичка омладина;
- Љубитељи музике;
- Млади композитори и
- Вокални и инструментални састави;

Настава предмета Музичка култура, по правилу, како се наводи у наставном програму, треба да је стручно заступљена од четвртог разреда. Ово је посебно значајно јер се од овог разреда почињало с музичким описмењавањем ученика; услед тога и улога стручног наставника у односу на реализацију садржаја у четвртог разреда у овом програму битно је промењена.

Приказани Наставни план и програм из 1984. године конкретније и свеобухватније детерминише наставне садржаје по предметним подручјима. Многи садржаји преузети су из претходног Наставног плана и програма, из 1974. године. Процес васпитања и образовања и даље се ослања на смернице развоја друштва, али, конкретно, пружа објашњења за свако предметно подручје, као и за наставу хора. Посебно је добро то што се у трећем и четвртог разреда, увођењем музичког описмењавања, повећао и број часова саме наставе, а по први пут постоји тачан број часова предвиђен за хор, као и вредновање активности наставника који води хор као део наставног рада.

У оваквим условима, настави предмета Музичка култура „као интегралном делу естетског васпитања, постављају се веома одговорни и сложени задаци у формирању целовите, свестрано развијене и стваралачке личности. Јер само свестрана личност, са изграђеним критеријумима за праве уметничке и музичке вредности, може да доживљава свет у његовом материјалном и духовном виду и да утиче на његово мењање“ (Исто: 74).

Наставни план и програм из 1984. предвиђа, између осталог, следеће:

- певање песама заступљено је од самог почетка школовања и то у складу с методиком наставе;
- ученици се постепено уводе у основе музичке писмености, почев од 3. разреда, посредством доживљаја музичких феномена који ће бити обрађивани у певаним песама;
- постепеним увођењем основа музичке писмености, пре свега помоћу доживљаја, а у складу с дидактичким принципом поступности, планиран је и већи број часова за реализацију ових садржаја;

- програмска садржина омогућава свестран утицај на ученике, као и на формирање позитивног естетског односа према музици;
- програмом је одређено да теоријског знања треба да буде 10%, а осталих садржаја 90%;
- програмом су постављени задаци, који, *нарочито пјевањем пјесама*, утичу на складно формирање личности ученика, његове друштвене и моралне свести;
- програм карактерише комплексност, будући да обухвата већи број предметних подручја;
- наставни садржаји одабрани су тако да подстичу активност ученика, с циљем да их мотивишу на стицање знања у оквиру личних музичких способности, као и тога да им омогуће иницијативу и афирмацију;
- настава хора имала је своје садржаје, а фонд часова хора улазио је у фонд рада наставника и
- препорука је да наставу од 3. разреда изводи, по могућству, стручан наставник.

Посебно је истакнуто и то да песме које се певају морају бити на одговарајућој уметничкој висини и одговорати дечјем узрасту, њиховом интересовању, те стога треба „полазити од музичког доживљаја, од активног музицирања, да би се затим пришло објашњењу и примени апстрактних теоријских појмова“ (Исто: 76). Према мишљењу неких музиколога (уп. Цвејић et al.: 1983), на хорско певање обраћала се посебна пажња, јер се, посредством учешћа у хору, сагледавала вредност заједничког учествовања у постизању одређеног уметничког домета. Тадашње дечје певање делило се на предшколско и школско, и, из године у годину, било је све обимније (по броју укључивања деце у хор). Предшколско певање обухватало је „песме уз игру у којима се искључиво негује једноглас и то дурског типа, уз употребу парног такта. Динамика и чисто певање, углавном нису битни (‘важно је учествовати’). Уласком у школу надзор над организованим певањем преузима наставник (било разредне, било предметне наставе). Типови хорског певања могу бити: одељењско, разредно, хорско певање млађих разреда и хорско певање старијих разреда.“ (Исто: 6).

ЗАКЉУЧАК

У настави Музичке културе обрађиване су углавном песме које говоре о природи, лепоти домовине, љубави према родитељима, друговима, домовини, према раду и човеку. Тако одабране песме доприносиле су општим смерницама развоја тадашњег друштва. Садржај песама упознавао је ученике с осталим народима и народностима који су живели у заједништву и међусобној толеранцији, ширили и учвршћивали братство, јединство и интернационализам. Било је то

најбоље време. Не само да су наставни садржаји, циљеви и задаци били боље постављени, него видела се и жеља, љубав, воља, ентузијазам, као и напредак на свим пољима.

Ово време процвата је иза нас и чини се да неће доживети своју ренесансу. Талантовани појединци били су тада подржавани од стране школе, друштва и шире друштвене заједнице, почев од њиховог певања у хору.

ЛИТЕРАТУРА

Новачић, С., Долански, Л., Гмајнић, Л. (1990). *Глазбена култура: у првом, другом и трећем разреду основне школе*, приручник за наставнике, Загреб: Школска књига.

План и програма основног васпитања и образовања у САП Војводини, књ. I (1988). Нови Сад: Педагошки завод Војводине.

План и програма основног васпитања и образовања у САП Војводини, књ. II (1988). Нови Сад: Педагошки завод Војводине.

Цвејић, Б. Костић, Д., Ђурковић, Б., Мицић, Љ. (1983). *Албум хорских композиција*. Књажевац: Завод за уџбенике и наставна средства – Нота Књажевац.

Примљено: 9. 9. 2011.

Одобрено за штампу: 30. 11.2 011.

Summary. Analyzing different curricula for Music Culture within the relevant disciplines and available evidence, this paper aims to highlight curriculum changes in different historical periods and to determine the reasons for the termination of singing in primary schools. The author has attempted to point to the fact that in primary schools Music Culture has been unjustly marginalized as a subject, whose structure has suffered large changes throughout global reforms. Generally, after such reforms and certain music experts' innovations, this subject has found its affirmation in extracurricular activities. Regarding the level of importance attributed to Music Culture as a school subject in lower grades of primary school, from today's perspective it is difficult to draw distinction between the achievements of teachers with secondary education and teachers with University degree. Nowadays the music education would grow in importance only if a school starts a good children choir that can achieve significant success.

Key Words: singing, choir singing, curriculum, Music Culture.

ЈЕЛЕНА АНДРЕА ЖИВКОВИЋ-ВУКОВИЋ
Педагошки факултет у Сомбору

СТРУЧНИ ЧЛАНАК
PROFESSIONAL PAPER
UDK: 371.3.:796-053.4-057.874
BIBLID: 0353-7129,16(2011)2,p.167-174

ПРЕВЕНЦИЈА ЛОШЕГ ДРЖАЊА И ТЕЛЕСНИХ ДЕФОРМИТЕТА ИГРОМ

Резиме. Истраживања потврђују лоше држање и телесни деформитети међу школском популацијом од млађег школског доба до пубертета. У оквиру усмерених активности у предшколском узрасту и часова физичког васпитања у основним школама не посвећује се довољно пажње и времена превенцији настанка лошег држања и телесних деформитета. Стога, поставља се питање како то отклонити код млађих ученика. Показало се да је игра један од превентивних начина. Међутим, потребно је одредити начин примене.

Кључне речи: превенција, предшколско доба, млађе школско доба, игра, физичко васпитање.

Увод

Многа истраживања која изучавају постурални статус деце и омладине говоре да је све више оних који имају лоше држање тела или неки од телесних деформитета. Критични периоди за настанак лошег држања и телесних деформитета јесу период поласка у школу, као и период пубертета. Стога, мора се почети са превенцијом у најранијем узрасту, почев од предшколског доба па током читавог школовања. Наравно, током предшколског доба акценат је, пре свега, на припреми мускулатуре која ће бити посебно ангажована приликом правилног седења у школи, као и мускулатуре која обезбеђује нормалну засвођеност стопала. Да бисмо се припремили за тај први критични период у настанку лошег држања тела ми морамо почети с овим активностима већ у предшколско доба у виду превентивног третмана који доприноси даљем јачању мускулатуре која обезбеђује правилно држање тела. То је нарочито важно зато што после

њега наступа следећи критични период за настанак лошег држања и телесних деформитета – период пубертета.

ПОЧЕТАК ЈАВЉАЊА ЛОШЕГ ДРЖАЊА ТЕЛА

Најпре, намеће се питање зашто до појаве телесних деформитета долази већ у предшколско доба. Сви знамо да полазак детета у школу изискује другачији режим живота, а не сме се заборавити ни то да постоје стални фактори који могу да изазову настанак лошег држања и телесних деформитета, као што су сам двоножни ход, који у великој мери оптерећује кичмени стуб и стопала, која, уколико нису довољно јака, веома лако постају изложена настанку деформитета. Када је пак реч о режиму живота, ту се мисли на недовољно кретање и неправилну исхрану. Такође, не сме се заборавити ни посебно оптерећење које трпе стопала и кичмени стуб, изазвано ношењем школске торбе, која, у данашње време, представља знатан терет за нејак кичмени стуб детета. Поласком у школу кретна активност детета се, на неки начин, ограничава, пошто је један део времена оно принуђено да проведе у седећем положају, како у школи, док је на часу, тако и код куће, док ради домаће задатке.

Ове наведене факторе могли бисмо сврстати у факторе ризика настанка лошег држања и телесних деформитета већ у периоду другог детињства. Због тога, треба превентивно деловати, почев од предшколског узраста, а с корекцијом треба почети од момента када се примети минимално одступање од правилног држања тела. Под превенцијом подразумева се активно деловање на мишиће који обезбеђују правилно држање тела. Осим тога, не сме се заборавити ни даље развијање кретних навика код деце, јер, као што видимо, један од фактора ризика настанка лошег држања тела код деце је и недовољна физичка активност. Наравно, поред свега овог, не смемо заборавити ни правилно седење у школској клупи с обзиром на то да деца често не знају како се правилно седи. Према томе, један од главних задатака учитеља, уколико то васпитач у предшколско доба није учинио, јесте да ученике научи да седе правилно.

ИГРА

Пошто знамо да је потребно да се почне са превенцијом већ у најранијем узрасту, треба одабрати облик рада који је њему најприхватљивији и најпримеренији. Познајући узрастне карактеристике деце предшколског и млађег школског узраста, јасно је да је у васпитно-образовном процесу најчешће примењивани облик рада *игра*. Игра човека прати током читавог живота, али с различитим исходима.

Дете највише времена проводи у игри. У већини игара дете је кретно активно (елементарне игре). Игру примењујемо како у усмереним активностима у оквиру физичког васпитања у предшколском добу, тако и на часовима физичког васпитања у млађем школском добу. Игра као садржај има свестран утицај на развој детета на свим пољима. Стога, то је активност којом ми на најбољи начин можемо деловати, будући да деца врло радо учествују у њој. Игра се примењује у свим деловима активности и часа. Због тога, не смемо да заборавимо да се, поред вежби обликовања, које су уобичајене и примењују се с циљем превенције, у склопу активности и часова физичког васпитања примењује што већи број природних облика кретања у форми игре јер у њима деца овог узраста врло радо учествују.

Стога, нужно се поставља питање у ком организационом облику рада треба примењивати превентивне игре. Показало се да се он се могу примењивати у свим организационим облицима рада. Неизбежно их је примењивати у усмереним активностима у предшколском узрасту, али, исто тако, и на часовима физичког васпитања у школи. Такође су применљиве и у ваннаставним активно-стима. У оквиру усмерених активности и часа физичког васпитања, ове игре се могу примењивати у свим деловима активности и часа. Која игра ће се у ком делу активности или часа примењивати зависиће, између осталог, и од циља тог дела часа. У уводном делу активности углавном се дају игре типа хваталица, у припремном делу часа се могу примењивати игре које се изводе у месту, у главном делу часа могу се изводити све врсте игара, док се у завршном делу часа изводе углавном игре умирујућег карактера, попут вежби дисања.

Игра изискује одређену мишићну активност, која за последицу има ангажовање свих виталних органа и система органа, чиме се побољшава њихово садејство и функционисање организма. Због тога, игра има значајну улогу у расту, развоју и нормалном функционисању организма. Деца код које је установљено неко одступање од правилног држања тела бивају најчешће подвргавана терапеутским третманима, који изискују монотono и исцрпљујуће понављање терапеутских вежби. Деца овог узраста често нису у стању да до краја одраде овај третман из раније наведених разлога, па он бива безуспешно прекинут. Због тога, препоручује се игра, која уз примену реквизита, може да се реализује у свим узрастима, наравно, са модификованим покретима који одговарају корективној гимнастици.

КАКО ПРИМЕНИТИ ИГРУ

Познајући карактеристике игре, можемо рећи да је она једна од најприхватљивијих форми рада у превенцији и отклањању лошег држања и телесних деформитета у овом узрасту. С обзиром на превентивни карактер вежби, Даница Улић говори да „приликом адекватне примене неког покрета или физичке вежбе

у циљу превентивног дејства, морамо имати у виду четири основне законитости: почетни положај, карактер вежби, оцењивање мишићне снаге и дозирање вежби.“ Када је пак о играма реч, такође се треба придржавати одређених законитости. Пре свега, морамо одредити на коју групу мишића желимо да делујемо. За правилно држање тела у првом реду одговорни су мишићи леђа, као и трбушни мишићи, а не смемо заборавити ни мишиће ногу и раменог појаса. Приликом тога морамо знати на који начин ћемо деловати – да ли треба да их јачамо или да их ис-тежемо. Након тога, треба да одредимо положај у коме ћемо се налазити, у зави-сности од тога на коју групу мишића желимо да делујемо. Један од најчешћих положаја у којима се налазимо у току игре јесте стојећи положај, наравно, комбинован с разним облицима кретања и осталим положајима. Међутим, свима нам је познато да је четвороножни положај један од најефикаснијих положаја, јер се, кретањем у њему, ангажује више мишићних група које обезбеђују правилно држање тела, па се зато још у најмлађем узрасту (тј. грудном узрасту) препоручује да се деца пусте да што дуже пузе, да се не форсира стајање, јер се пузањем јачају мишићи и обезбеђује правилно држање тела већ у најмлађем узрасту.

Не смемо заборавити притом ни узраст деце – игре треба да буду једноставне, прихватљиве за сву децу, с тим да не можемо применити исте игре у предшколском и школском узрасту, с обзиром на узрасне карактеристике деце. У предшколском узрасту игре треба да буду пре свега базиране на природним облицима кретања, којима су деца овладала и која су деци на том узрасту најприхватљивија, те их најрадије примењују у својим играма. Време трајања игре мора одговарати узрасним карактеристикама деце, што значи да су то игре кратког трајања, с малим оптерећењем и са чешћим краћим паузама. Током млађег школског доба примењују се групне игре с одређеним задацима. Игре не смеју да трају дуго, треба да су разноврсне, да подстичу децу да учествују у њима. Касније, примењују се игре такмичарског карактера, у којима су задаци за све једнаки. Што се тиче карактера игара, оне су углавном активне. У играма се посебно препоручује примена одређених реквизита, пошто они деци игру на том узрасту чине посебно интересантним, а истовремено, могу да послуже ефикаснијем деловању циљних активности на предвиђену мускулатуру. Често се примењују и вежбе дисања, које, сем корективне улоге, могу имати позитивно дејство на респираторни систем.

Код игара се углавном акценат у почетку ставља на правилност у извођењу задатака, како би оне постигле одговарајући ефекат, а када деца схвате игру, онда можемо прећи на такмичарско извођење игре, али не с циљем ко ће је брже извести, већ ко ће је правилније извести: суштина је у томе да игра делује адекватно на мускулатуру. Због тога се препоручују једноставне игре, које се брзо уче, да децу не бисмо преоптеретили учењем игре и дошли у ситуацију да нам више времена оде на организацију игре, него на њено деловање на држање тела детета.

Примери корективних игара:

Лећећи балон

Деца се поделе у групе од по троје и свака група има по један балон. Свака група се труди да свој балон одржи рукама у ваздуху. Победник је она екипа која најдуже задржи балон у ваздуху.

Један наспрам другој

Деца се поделе у парове, а могу и у групе, један наспрам другог. Васпитач говори којим делом тела и где да додирну свој пар или члана друге групе, на пример руком руку, главом главу, и слично.

Покрејни мост

Деца се налазе у колони, у раскораку, тако да руком једно другом додирују раме. Свака колона има пет чланова, четворо стоје у колони, а пети се провлачи. Први члан који пролази испод моста пролази четвороножним пузањем између ногу осталих и стаје на зачеље своје колоне. Кад дете које је било прво дође на место првог у својој колони, игра је завршена. Победник је она екипа која је прва обавила задатак.

Нећу да идем код шебе

На терену за игру обележене две паралелне линије. Децу треба поделити на парове који се налазе један наспрам другог, иза своје линије. Држећи се за руке покушавају да свој пар превуку на своју територију, тј. преко своје линије. Када су превукли свој пар преко линије, након краће паузе настављају игру.

Ко је ѓазга у кући

Деца се поделе на парове, при чему се сваки пар налази у својој кућици (обруч или означен круг на терену). На знак наставника, деца гурају делом тела који је унапред одређен (рамена, леђа и слично) једни друге, с тим да им се руке налазе иза леђа.

Запреје

Деца су подељена на парове који чине по једну запрегу. Постављају се иза назначене стартне линије. Деца се воде држећи се обручима. На знак наставника, крећу се према означеној линији. Кад стигну иза линије, мењају улоге и враћају се назад. Овде се још могу поставити и неке препреке које треба да заобиђу у току претрчавања, а могу се ухватити по два детета за руке, при чему имају свој обруч, док их трећи води тако што држи два обруча.

Кенгури

Иза означене стартне линије деца (кенгури) стоје у колонама. Треба такође да се означи и линија циља. Кенгури скачу до циља, при чему између колена држе врећице с пасуљем. Победник је онај ко први пређе линију циља.

Игре врећицама

За игру су потребне врећице с пасуљем. Деца су подељена у групе. Свака група има врећицу с пасуљем. На дати знак, деца стављају врећицу с пасуљем на главу, одлазе до обруча који је постављен на отприлике 7–8 метара од полазишта, стану у обруч, чучну, а затим устану и врате се назад на полазиште, после чега креће следећи. Циљ је да врећица с пасуљем притом остане на глави.

Ко ће даље бацити лопту

Деца седну на тло, један поред другог и изују патике. Свако дете има своју лопту. Подижу лопту стопалима и држе је прстима ногу. Циљ је да се лопта ногама баци што даље.

Изгужвај њајир

Деца седе на тлу, изувена. Свако дете добије један комад новинске хартије, која се може лако гужвати. Хартију ставе испред стопала и покушавају да је што више изгужвају прстима ногу. Постоје две варијанте игре – ко ће брже згужвати хартију и ко ће је више згужвати.

ЗАКЉУЧАК

Васпитачи и учитељи треба да придају већи значај превенцији настанка лошег држања и телесних деформитета код деце, јер, као што се види из претходног излагања, деца се све мање крећу, а поласком у школу смањује се још више њихова кретна активност. Велики проблем представља неприпремљеност локомоторног апарата, пре свега мишића леђа и трбушних мишића, који обезбеђују правилно седење, а чија слабост за последицу има појаву лошег држања тела и телесних деформитета.

Предшколске установе и школе требало би такође да обезбеде својим ученицима више ваннаставних активности, у склопу којих би се, поред развијања моторичких способности и стицања моторичких умења и навика, с децом радило на превентивном јачању мускулатуре која обезбеђује правилно држање тела. Стога, у неким земљама, корективна гимнастика уведена је у школе и свака школа дужна је да обезбеди својим ученицима наставника који ће да води часове корективне гимнастике у школи, а уколико за то не постоје могућности, онда се деца упућују у најближе школе, у којима постоје услови за реализацију корективне гимнастике. Ово би се могло реализовати и код нас; међутим, било би притом препоручљиво прво поћи од превентиве, а уколико постоји адекватна превентива, биће и мање изражена потреба за корекцијом.

ЛИТЕРАТУРА

- Ákoshegyiné Hild, G.; Simonné Christián, A. (1995). *Prevenió (Testgyakorlatok a deformitások megelőzésére gyermekkorban nem csak testnevelőknek)*, Famulus kiadói iroda.
- Becsey Bertalan S. & Esküdt Gy. (1984). *Mozgásos játékok es oktatásuk*, Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bencez S.; Szászné Sziklai I. & Bacso L. (1995). *Új lehetőségek a gyógytestnevelésben (Mozgáskultúrafejlesztés differenciált torna 3–18 éves korosztály részére)*.
- Бербер, С. (2006). *Школска хигијена*, Сомбор: Педагошки факултет.
- Detre, P; Szigeti L. (1985). *Játékelméleti alapismeretek*, Budapest: Tankönyvkiadó.
- Крагујевић, Г. (1991). *Методика физичкој васпитања*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Нишавић, М. (1964). *Игре у физичкој култури*, Београд: Спортска књига.
- Родић, Н. (2000). *Теорија и методика физичкој васпитања*, Сомбор: Учитељски факултет.
- Улић, Д. (1997). *Основе кинезиотерапије*, Нови Сад: Самостално ауторско издање.

Примљено: 8. 9. 2011.

Одобрено за штампу: 30. 11. 2011.

Summary. The increasing number of researches justify that the problem of poor posture and body deformities is evident in the population of school children, not only at the stage of puberty, but even earlier, in younger school age children. Prevention of poor posture and physical deformities does not get proper attention and sufficient time both within directed activities at preschool age and within Physical education classes in primary schools. This fact imposes the question how this could be removed in younger students. At younger ages, as has been shown, playing games could be one of the ways to act preventively. However, it is not the same how and at what age we should introduce it.

Key Words: Prevention, preschool age, younger school age, playing games, Physical Education.

МИА МАРИЋ

Педагошки факултет у Сомбору

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

REVIEW

UDK: 159.922.8:343.91-053.5/6

178.8

BIBLID: 0353-7129,16(2011)2,p.175–184

ПРОБЛЕМАТИЧНО ПОНАШАЊЕ ДЕЦЕ И АДОЛЕСЦЕНАТА – ПОЈАМ, УЧЕСТАЛОСТ, ПОРЕКЛО И ПРЕВЕНЦИЈА

Резиме. Појава проблематичних облика понашања карактеристична је за адолесценцију (период између дечјег и одраслог доба), када бивају суочени с бројим променама и ризицима, како у индивидуалном погледу, тако и у погледу средине. Најчешћи облици проблематичног понашања у адолесцентном периоду јесу употреба психоактивних супстанци, при чему је нарочито ризична употреба алкохола и дрога, као и различите форме насилничког и делинквентног понашања. Овај рад настоји да расветли порекло овог феномена помоћу прегледа релевантних студија које су бавиле како личним факторима, тако и факторима средине, који доприносе појави проблематичног понашања код деце и младих. Тек с јасном сликом и потпуним увидом у чињенице који леже у основи проблематичног понашања младих, могуће је планирати и на одговарајући начин реализовати превентивне програме и третман проблематичног понашања деце и адолесцената.

Кључне речи: адолесценција, проблематично понашање, употреба психоактивних супстанци, насилништво, делинквенција.

Увод

Појава различитих видова проблематичног понашања одувек је била, посматрано кроз различите временске и културне перспективе, карактеристична за адолесцентску фазу развоја. Међутим, под утицајем промена које носи савремено доба, сведоци смо праве експанзије оваквог понашања на све нижим узрастима. Слика савремене адолесценције врло је комплексна, како због универзалних одлика овог развојног периода, који носи мноштво изазова и ризика, тако и услед интензивних друштвених промена које савременој адолесценцији дају сасвим нову димензију. Таква основа представља врло погодно тле за појаву различитих видова проблематичног понашања младих, при чему је, приликом планирања

превентивних активности и третмана, од кључног значаја познавање етиологије и природе овог феномена, односно свих оних индивидуалних и срединских чинилаца који доприносе појави проблематичног понашања на овом узрасту.

ТЕОРИЈСКО ОДРЕЂЕЊЕ ПОЈМА, УЧЕСТАЛОСТ И ПОСЛЕДИЦЕ ПРОБЛЕМАТИЧНОГ ПОНАШАЊА

Проблематично понашање деце и адолесцената представља све оне активности које одступају од прихваћених норми понашања, а које носе значајан ризик по њихово физиолошко, психолошко и социјално функционисање. То су, дакле, сви они видови понашања младих који одступају од социјалних норми и општих ставова о друштвено пожељном понашању. Овакво понашање у значајној мери омета развојне процесе, а у литератури се описују и као тзв. “нови морбидитет младих”, с обзиром на то да је здравствено стање адолесцената веома угрожено експанзијом проблематичних понашања (Петровић et al., 2007). Преко 50% смртности младих последица је разних видова насиља, делинквенције, тровања различитим средствима, саобраћајних несрећа, суицида и сл (Blum & Mmari, 2004; Капор-Стануловић, 1988).

Период адолесценције у литератури описује се као доба експериментисања са ризичним облицима понашања (Arnett, 2000), које има своју адаптивну сврху – млади на тај начин стичу искуства и вештине које ће им користити у прихватању нових улога и формирању идентитета (Митровић et al., 2006), те су они, стога, постали део нормалног развојног процеса. Међутим, недовољно зрели и припремљени, адолесценти су склони некритичком преузимању свега што им околина нуди па чешће прибегавају и проблематичним видовима понашања, који немају увек позитивну и адаптивну функцију (Марић, 2011).

Међу најважнијим категоријама проблематичног понашања адолесцената издвајају се: повећање сукоба у оквиру социјалног окружења (делинквенција), насилничко и деструктивно понашање, штетне навике које постепено постају стил живота (нпр. употреба алкохола и дрога), угроженост здравља и живота младе особе (насиље, употреба психоактивних супстанци), прерано прекинуто школовање, успорено сазревање или пак прерано преузимање улоге одраслих (Петровић et al., 2007). Најризичнији облици проблематичног понашања, који бележе пораст међу адолесцентима, јесу употреба психоактивних супстанци – алкохола и дрога, као и различите форме насилничког и делинквентног понашања.

Насилничко, агресивно понашање, и следствено томе, делинквенција, представљају прилично честу врсту проблематичног понашања у адолесцентском периоду. Постоје различите форме насилничког понашања међу адолесцентима – физичко насиље, емоционално или психичко и сексуално насиље. Сви наведени облици насилништва могу бити заступљени међу вршњацима, у оквиру примарне породице, као и у раним партнерским релацијама (Петровић et

al., 2007). Последњих година постаје све учесталије вршњачко насиље, посебно међу малолетницима – чак 44% младих извештава о томе да је било жртва насиља од стране вршњака, а претпоставка је да је стварни ниво насиља и вандализма за чак 50% виши, него што се то може утврдити студијама (Farrington, 2004). Бележи све већи пораст и насиље у школама – повећава се број напада како на ученике, тако и на наставнике. Све чешће је и брутално насиље међу децом и адолесцентима, при чему је сигнификантно то да су починиоци насиља међу вршњацима све млађи. Масовна је појава оваквог облика насиља у нашем свакодневном окружењу, на улици, у суседству. Најчешћи облици насиља међу вршњацима су вербална агресија (вређање, исмевање), претње, уцењивање и присиљавање, отимање ствари, батинање и физичко повређивање, па чак и употреба оружја и сексуално злостављање. Деца која злостављају вршњаке најчешће понављају модел понашања из породице или своје уже средине, при чему су они, најчешће, и сами били жртве или сведоци насиља. Насилничко понашање адолесцената сматра се производом различитих личних фактора: темперамента, ниског самопоштовања, неуспеха у учењу или емотивних тешкоћа, као и карактеристика социјалне средине у којој се налазе – породице, школе и друштва у целисти, које све више толерише и подстиче насиље, посебно путем медија (Farrington, 2004).

Адолесценција се сматра најризичнијом фазом у погледу могућег почетка употребе психоактивних средстава. Штавише, једна једина епизода тешког опијања у адолесценцији значајно подиже ризик од морбидитета и морталитета узрокованог насилништвом, различитим инцидентима, несрећама, непажљивом вожњом и слично – алкохол је водећи узрочник убистава, самоубистава и несрећа са смртним исходом у адолесценцији (Chassin et al., 2004; Капор-Стануловић, 1988). Мноштво адолесцената сведочи о појави различитих проблема узрокованих употребом алкохола или дрога – 70% младића и 53% девојака наводи да је искусило бар један проблем повезан са употребом алкохола (нпр. проблеми са законом, изостанак из школе итд), док 94% младића и 85% девојака извештава о бар једном проблему повезаном са употребом дрога (Chassin et al., 2004). Данас влада епидемија у погледу употребе психоактивних средстава међу адолесцентима, при чему је све чешћа употреба марихуане и осталих дрога (Венар, 2003; Вујовић, 1999; Капор-Стануловић, 1988; Шолаја, 2007). Скоро сви адолесценти до своје 18. године употребљавали су психоактивна средства – преко 90% младих конзумирало је алкохол, преко половине испитаника пробало је марихуану, а узрасна граница почетка коришћења ових средстава бива све нижа (Венар, 2003). Недавно спроведена студија у нашој средини показала је да је употреба психоактивних средстава и код нас врло распрострањена (Марић, 2011). Већина младих (преко 90%) известила је о томе да употребљава алкохол – највећи број њих често пије алкохолна пића – близу половине испитаника (46,88%). Када је реч о дрогама, међу нашим адолесцентима најчешће је у употреби марихуана – користило ју је близу четвртине испитаника (23%). Од осталих илегалних средстава, адолесценти најчешће користе амфетамине и седативе без лекарског рецепта

(11,72%), екстази (6,99%) и инхаланте (испод 5%). Нешто ређе употребљавају се ЛСД и други халуциногени, крек, кокаин и хероин (1–3%).

С порастом учесталости и интензитета проблематичног понашања у адолесценцији расту и ризици од појаве бројних штетних последица по развој и психофизичко здравље младих – како оних непосредних, попут изложености различитим врстама опасности (нпр. физичке последице насиља, вожња у пијаном стању), тако и одложених – у случајевима делинквентног понашања догађа се да адолесценти заувек остану стигматизовани од стране средине, чиме се значајно сужава круг могућности за повратак у адекватно друштвено окружење, које ће допринети њиховом правилном развоју личности и одговарајућој ресоцијализацији.

ИСТРАЖИВАЊА ПОРЕКЛА ПРОБЛЕМАТИЧНОГ ПОНАШАЊА КОД ДЕЦЕ И АДОЛЕСЦЕНАТА

Студије Џесора и сарадника говоре да се проблематично понашање појављује код оба пола, на свим образовним нивоима и код свих социо-економских слојева (Donovan et al., 1985 – нав. према: Венар, 2003). Џесорова и Џесорина студија из 1977. године (Jessor et al., 1977), спроведена је ради изналажења одговора на питање због чега се проблематично понашање најчешће појављује и интензивира у адолесценцији и шта све доприноси томе. Ово истраживање представља део свеобухватног развојног концептуалног оквира. Све променљиве тестиране су уз помоћ упитника који је попуњаван једном годишње, током четири године. Узорком су обухваћена 432 средњошколца и 205 студената.

Теорија проблематичног понашања постепено је развијана на темељу емпиријских испитивања и представља један од најутицајнијих интегративних модела појаве дисфункционалних образаца понашања у адолесценцији (Jessor et al., 1977, 1991). За основ узима перспективу “теорије поља” у хуманистичким наукама (Lewin, 1951), при чему се сматра да је свако понашање резултат интеракције личности и средине. Она обједињује систем личности, систем опажене средине и систем понашања у интегрисану целину. Сваки од система састављен је од већег броја варијабли или чинилаца, који служе као подстицај за појаву проблематичног понашања, или пак као контролни механизми који спречавају јављање таквог понашања.

Од срединских чинилаца проблематичном понашању доприносе, пре свега, присуство вршњачких модела усвајања проблематичног понашања, изражено вршњачко одобравање проблематичних активности, као и низак ниво родитељске контроле и подршке. Теорија је постепено ревидирана у правцу налаза студија које је Џесор спроводио са сарадницима, па је тако уочена и потреба за укључивањем концепта стреса. Стрес је означен као критично подручје у животу адолесцената и сметња остварењу циљева, па тако представља значајан извор подстицаја за проблематично понашање. Наиме, претпоставља се да већа количина стреса

долази из значајних домена живота као што су породица, школа и вршњаци, што повећава вероватноћу појаве проблематичног понашања (Jessor et al., 1991).

Особине у домену личности које доприносе јављању проблематичног понашања јесу склоност бунтовништву и кршењу норми, ниско вредновање школског постигнућа, ниско самопоштовање, спољашњи локус контроле, смањена способност опажања животних прилика, осећај безнадежности и очекивање неуспеха, импулсивност и склоност ка доживљавању негативних афеката (Jessor et al., 1977, 1991).

У проблематична понашања убрајају се девијантно понашање, делинквенција и други видови нарушавања друштвених норми, употреба алкохола, проблематични облици пијења (опијање), употреба марихуане и других дрога, коришћење цигарета, ризична возња и прерано ступање у сексуалне односе. Џесорови су утврдили висок степен повезаности између различитих облика проблематичног понашања у адолесценцији – делинквентно понашање, сходно њиховом истраживању, повезано је с употребом психоактивних супстанци и осталим видовима проблематичног понашања (Jessor et al., 1977). Емпиријске анализе говоре да адолесценти који користе марихуану највероватније користе и алкохол, а много је већа и вероватноћа и да учествују у лакшим преступима и тучама (Jessor et al., 1991). Проблематичном понашању доприноси и присуство других видова проблематичног понашања у оквиру активности адолесцената, али и нижа ступљеност конвенционалних форми понашања (Jessor et al., 1991).

Испитивања порекла широког спектра проблематичног понашања у детињству, адолесценцији и млађем одраслом добу, као што су насилништво, делинквенција, употреба психоактивних средстава, рана сексуална активност, возња под дејством психоактивних супстанци итд. потврђују да оваквом понашању доприносе како карактеристике личности, тако и неповољни утицаји средине у којој млади одрастају (Barnes et al., 2009; Turbin et al., 2006; Costa et al., 2005, 2007). Недавно спроведено истраживање међу адолесцентима у нашој средини такође је указало на постојање значајне повезаности између теоријских концепата Џесоровог модела и појаве проблематичног понашања код младих. Добијени резултати указују на то да унутрашњи фактори – неконвенционалност, склоност бунтовништву, негативна емоционална стања, као и спољашњи чиниоци – стресна искуства и негативни модели понашања, у значајној мери доприносе појави проблематичног понашања код адолесцената у нашем окружењу (Марић, 2011).

Налази студија упућују на то да вршњачки модели девијантног понашања у највећој мери доприносе појави и интензитету проблематичних облика понашања у популацији адолесцената (Barnes et al., 2009; Jessor et al., 1977, 1991; Costa et al., 2005, 2007), а овакав резултат добијен је и у недавном истраживању, спроведеном међу адолесцентима у нашој средини (Марић, 2011). Резултати студија говоре и то да је, поред врсте или квалитета присутних фактора ризика, за појаву маладаптивних образаца понашања значајан и њихов укупан број, будући да ови чиниоци у одређеном смислу имају и кумулативни ефекат – акумулирајући

се током развоја, они постепено формирају предиспозицију за појаву различитих тешкоћа и дисфункционалних видова понашања, који нарочито долазе до изражаја у адолесцентском периоду (Arthur et al., 2002; Kelly et al., 2007; Rutter, 1981; Sameroff, 2000).

Релација заштитних и ризичних фактора и проблематичног понашања показала је постојаност и стабилност, како у истраживањима спроведеним на деци, млађим и старијим адолесцентима, мушким и женским испитаницима, тако и код група испитаника које су се разликовале по свом социо-економском статусу, расној или етничкој припадности (Barnes et al., 2009; Jessor et al., 1991; 2003; Costa et al., 2005, 2007; Turbin et al., 2006).

МОГУЋНОСТ ПРЕВЕНЦИЈЕ ПРОБЛЕМАТИЧНОГ ПОНАШАЊА НА ДЕЧЈЕМ И АДОЛЕСЦЕНТСКОМ УЗРАСТУ

Имајући у виду оно што је до сада речено о феномену проблематичног понашања уопште, а посебно о деловању различитих индивидуалних и срединских фактора на појаву оваквог понашања код деце и адолесцената, нема сумње у то да је превентивне активности неопходно интензивирати и ускладити с потребама младих.

Превентивно деловање мора бити усмерено првенствено на саму децу и адолесценте, њихове личне особине, стања и потребе, при чему је нарочито важно обратити пажњу на оне младе код којих су присутни унутрашњи ризици од појаве проблематичног понашања. Природну дечју радозналост треба усмеравати у позитивном правцу тако што ћемо их од најранијих дана мотивисати за учествовање у научним, креативним и спортским активностима. Врло рано децу морамо учити да почну да преузимају контролу и одговорност над оним што им се дешава у животу, као и указивати им на то шта је исправно, а шта не, како би она постепено усвајала праве вредности (Марић, 2011).

Како су млади веома упућени на вршњаке, који стога представљају доминантне моделе усвајања различитог понашања на дечјем и адолесцентском узрасту, а самим тим, и најзначајније факторе који доприносе појави проблематичног понашања, превентивне активности у последње време укључују и припрему тзв. вршњачких едукатора – младих који апелују на своје вршњаке и преносе им различита знања и искуства везана за појаву ризичног понашања (Campbell et al., 2002).

Превентивне активности треба да буду организоване и у правцу деловања на родитеље, наставнике и друге значајне одрасле особе које учествују у васпитању деце и младих. Здрава и стабилна породица има велику улогу у одрастању, а родитељи својим личним примером у значајној мери моделују понашање деце. Стресне догађаје у породичном и школском окружењу неопходно је свести на минималну меру, а код младих треба развијати вештине њиховог превладавања. Одрасли треба да буду осетљиви у погледу потреба деце, али, истовремено, и

довољно одлучни да се супротставе негативном понашању деце и младих. Сигурно окружење, много разумевања и подршке доприносе спречавању јављања проблематичног понашања током развоја деце и адолесцената. Оптимални услови одрастања један су од најзначајнијих предуслова за успешну превенцију дисфункционалних видова понашања деце и адолесцената (Марић, 2011).

ЗАКЉУЧАК

Приказани резултати релевантних студија о проблематичном понашању деце и адолесцената говоре о томе да је проблематично понашање деце и адолесцената поприлично заступљено и да оно оставља значајне последице по њихов целокупан развој. На основу онога што је претходно изложено, може се извести општи закључак да појава проблематичног понашања у адолесцентском узрасту има сложену, мултифакторску природу. На њу делују како индивидуални фактори, тако и карактеристике средине, те је превентивно деловање потребно усмерити у оба ова правца, како би се што ефикасније редуковало проблематично понашање деце и адолесцената, као и бројне штетне последице које оно оставља на развој младих.

ЛИТЕРАТУРА

- Arnett, J. J. (2000). The myth of peer influence in adolescent smoking initiation. *Health Education & Behavior*, 34(4), 594–607.
- Arthur, M.W., Hawkins, J.D., Pollard, J.A., Catalano, R.F., Baglioni, A.J., Jr. (2002). Measuring risk and protective factors for substance use, delinquency, and other adolescent problem behaviors. *Evaluation Review*, 26(6), 575–601.
- Barnes, G. E., Mitic, W., Leadbeater, B., Dhimi, M. K. (2009). Risk and protective factors for adolescent substance use and mental health symptoms. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 28(1), 1–15.
- Blum, R. W. & Mmari K. (2004). Adolescent health from an international perspective. In R.M. Lerner, L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (553–586). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Венар, Ч. (2003). *Развојна психопатологија и психијатрија: од дојеначке доби до адолесценције*. Јастребарско: Наклада Слап.
- Вујовић, М. (1999). *Болести зависности код деце и омладине*. Нови Сад: Лито Студио.
- Jessor, R., Donovan, J. E., Costa, F. M. (1991). *Beyond adolescence: problem behavior and young adult development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jessor, R. & Jessor, S. (1977). *Problem behavior and psychosocial development: a longitudinal study of youth*. New York: Academic Press.

- Jessor, R., Turbin, M. S., Costa, F.M., Dong, Q., Zhang, H., Wang, C. (2003). Adolescent problem behavior in China and the United States: a cross-national study of psychosocial protective factors. *Journal of Research on Adolescence*, 13, 329–360.
- Капор-Стануловић, Н. (1988). *Сусрећ са џајћњом и оріанзација љсихосоцијалне љомоћи*. Београд: Канцеларија УНИЦЕФ-а.
- Kelly, A.B., & Jackson-Caroll, C. J. (2007). Interactivity and equifinality of risks for adolescent smoking. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*, 17(1), 51–64.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: Selected theoretical papers*. New York: Harper & Row.
- Марић, М. (2011). *Чиниоци љојџребе љсихоактивних сујсјјанци у аголесценцији*. Докторска дисертација. Универзитет у Новом Саду. Филозофски факултет.
- Митровић, Д., Смедеревац, С., Грујичић, С. и Чоловић, П. (2006). Типолошки приступ ризичном понашању адолесцената. *Зборник Инсјијшјуја за љегајошка исјраживања*, 1, 264–278.
- Петровић, Ј., Мићић, И., Зотовић, М. (2007). Форме и учесталост ризичних понашања код студенткиња новосадског универзитета. *Пегајошка сјварносј*, 9–10, 875– 891.
- Rutter, M. (1981). Stress, coping, and development: Some issues and questions. *Journal of Child Psychology, Psychiatry and Allied Disciplines*, 22, 323–356.
- Sameroff, A. J. (2000). Developmental systems and psychopathology. *Development and Psychopathology*, 12(3), 297–312.
- Turbin, M. S., Jessor, R., Costa, F. (2006). Protective and risk factors in healthenhancing behavior in adolescents in China and the United States: does social context matter? *Health Psychology*, 25, 445–454.
- Farrington, D. P. (2004). Conduct disorder, aggression and delinquency. In R.M. Lerner, L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (627–664). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Campbell, C., MacPhail, C. (2002). Peer education, gender and the development of critical consciousness: participatory HIV prevention by South African youth. *Social science and medicine*, 5(2), 331–345.
- Chassin, L., Hussong, A., Barrera, M. Jr., Molina, B. S. G., Trim, R., Ritter, J. (2004). Adolescent substance use. In R.M. Lerner, L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (665–696). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Costa, F. M., Jessor, R., Turbin, M. S. (2007). College student involvement in cigarette smoking: the role of psychosocial and behavioral protection and risk. *Nicotine and Tobacco Research*, 9(2), 213–224.
- Costa, F. M., Jessor, R., Turbin, M. S., Dong, Q., Zhang, H., & Wang, C. (2005). The role of social contexts in adolescence: context protection and context risk in the United States and China. *Applied Developmental Science*, 9(2), 67–85.
- Шолаја, Д. (2007). *Дроја и млади*. Рума: Српска књига.
Примљено: 2. 12. 2011.
Одобрено за штампу: 12.12.2011.

Summary. The emergence of problem behaviors is characteristic of adolescence, when young people are at the crossroad between child and adulthood, and when they are faced with a number of changes and risks in individual and an environmental domain. The most frequent forms of problem behavior in the adolescent period, are the use of psychoactive substances, with a particularly highrisk use of alcohol and illegal psychoactive resources among young people, as well as various forms of violent and delinquent behavior.

Through this work we will seek to clarify the origins of the described phenomenon, by showing the relevant studies that have dealt with individual and social factors that contribute to problem behavior in childhood and adolescence. Only with a clear picture and a complete insight into the factors underlying the problem behavior of young people, it is possible to plan and properly implement prevention programs and treatment of problem behavior in adolescence.

Key words: adolescence, problem behavior, substance use, violence, delinquency.

ВЕСНА РОДИЋ

Педагошки факултет у Сомбору

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

REVIEW

UDK: 37:658.8

BIBLID: 0353-7129,16(2011)2,p.185-194

УВОЂЕЊЕ МАРКЕТИНГА У ОБРАЗОВАЊЕ

Резиме. Релативно ново подручје пословне економије, маркетинг је од посебног значаја за предузећа која се баве привредном делатношћу. Последњих година и непрофитни сектор увиђа потребу за организовање активности усмерених на пласман својих „услуга“. Стога, образовне институције широм света уводе маркетинг у своје пословање. Један од врло важних разлога све већег уплива маркетинга у образовање је и све мање уписаних полазника у образовне институције, што има за последицу укидање неких од њих. Како се у основи маркетинга налазе потребе потрошача/корисника, задатак ових институција је да перманентно прате потребе и жеље својих студената. Од њиховог (не)задовољства зависи глас који ће они ширити о институцији, што посредно утиче на конструисање имиџа исте.

Кључне речи: образовање, маркетинг, институције.

Увод

Маркетинг се најпре појавио као концепција која се односила на профитне организације и која је утицала првенствено на побољшање продаје, као и целокупног пословања тих организација. Многе компаније увиделе су позитивне ефекте маркетинга на њихово пословање, те се, временом, све више компанија одлучивало за овакав начин пословања. Тржишна утакмица, како у светским размерама, тако и код нас, добила је на замаху, те се у њу укључује све већи број компанија. Последњих година и непрофитни сектор увиђа потребу за маркетинг-концепцијом. С обзиром на то да непрофитни сектор чине појединци и организације који нису усмерени на остваривање профита, него на корист друштвене заједнице, маркетинг-концепција мора бити прилагођена њеним специфичнос-

тима. Притом, непрофитни сектор обухвата и образовне институције, које све више увиђају потребу за спровођењем активности маркетинга.

Окружење у сфери високог образовања мења се све више. Док, с једне стране, такмичење за фондове све више расте, с друге стране јавља се потреба да се постигне више активности с мање средстава, односно да се све активно-сти обављају ефикасније. Конкуренција међу колеџима и универзитетима постаје све интензивнија у већини образовних система развијеног дела света. Студенти који верују да ће високо образовање обезбедити запослење и успон у каријери све више процењују вредност дипломе на основу сопствене перцепције квалитета учења, услуге, благовремености и цене (Глишовић, 2003).

1. Одреднице МАРКЕТИНГА

Маркетинг је релативно ново подручје пословне економије, од посебног значаја за предузећа која се баве привредном делатношћу, али не само за њих. Мало је научних дисциплина које су у релативно кратком временском периоду доживеле такву експанзију. Иначе, маркетинг је реч англосаксонског порекла, где први део речи „market“, значи тржиште, а наставак „-ing“ има више значења. Неки аутори прихватају да „-ing“ представља глаголски наставак, на основу чега се добија глаголска именица маркетинг, која би, у том случају, била преводива нашем речју „тржење“ или „утрживање“ (Васиљев, 2005: 15).

Дефиниције маркетинга бројне су и често су широко обухватне или рестриктивне, те не дају довољно простора или елемената за диференцирање маркетинга од неких других дисциплина. Јединствена дефиниција не постоји, а најчешће се дефинише посматрано с неколико становишта. Питер Дракер, водећи теоретичар менаџмента, маркетинг дефинише као „незаобилазну, јединствену пословну функцију“ (Drucker, 1954: 38). Левит сматра да је „маркетиншка сврха пословања да креира и задржи купца“ (Levitt, 1983: 10). Сходно званичној дефиницији Америчке асоцијације за маркетинг, утврђено је да је маркетинг „заснован на веровању да се профит може најбоље генерисати путем идентификовања, антиципирања и задовољења потреба и захтева купаца. Маркетинг је активност, сет структура и процеса у циљу креирања, комуницирања, испоруке и размене понуде која има вредност за купце, клијенте, партнере и друштво у целини“ (AMA, 2007).

По речима Котлера и Келера (Kotler & Keller, 2006: 6), маркетинг менаџмент сматра се „уметношћу и науком избора циљних тржишта и способношћу придобијања, задржавања и повећања броја купаца путем стварања, испоруке и комуницирања супериорне вредности за купце“. Исти аутори указују на потребу разликовања друштвене и управљачке дефиниције маркетинга. Друштвена дефиниција указује на улогу коју маркетинг има у друштву. Овоме се посвећује посебна пажња када се расправља о примени маркетинга у образовању. С обзи-

ром на друштвену одговорност образовних институција, друштвена дефиниција маркетинга у овом контексту има највише смисла. Сходно овом критеријуму, маркетинг представља „друштвени процес којим појединци и групе добијају оно што им је потребно и што желе, путем стварања, понуде и слободне размене вредности кроз производе и услуге са другима“ (Исто, 2006: 6).

Шире посматрано, јасно је да одређене видове маркетинга морају примењивати и све непривредне институције, као и производне и услужне организације које решавају проблем материјалних потреба појединаца и друштва. Ван-привредни субјекти (школе, болнице и др.) такође се баве одређеним индивидуалним и друштвеним проблемима. Маркетинг, дефинисан на овај начин, упућује на шири, општедруштвени значај маркетинга, који се не исцрпљује само у областима материјалне производње, већ налази своје место у свеукупном систему живота и рада. Стога се сматра да су прихватљивија становишта која указују на то да је он више него техника, више него економска функција, више него друштвена институција, будући да „начин размишљања о маркетингу рефлектује наш начин мишљења о животу“ (Васиљев, 2005: 21).

2. Кључни концепти маркетинга

Према Милисављевићевом мишљењу (2001), маркетинг је размена која се обавља између оних који чине понуду и оних који чине тражњу. У том контексту, размена као кључни концепт маркетинга представља „процес прибављања жељеног производа/услуге од некога коме нудимо нешто за узврат“ (Kotler & Keller, 2006: 6). Сходно томе, да би уопште постојала могућност за размену, треба задовољити пет услова (Kotler i Keller, 2006, 7):

- постојање најмање две стране,
- свака страна има нешто што представља вредност другој страни,
- свака страна способна је за комуникацију и испоруку,
- свака страна може слободно да прихвати или одбије понуду за размену и
- свака страна верује да је прикладно или пожељно да послује с другом страном.

Основна размена у оквиру образовних институција обавља се на релацији професор – студент, при чему то није једини вид размене. Поред размена са студентима, које представљају најважније стејхолдере ових институција, обавља се и размена с разним донаторима, послодавцима као и с тржиштем радне снаге.

Образовне институције морају успоставити баланс између потреба и жеља студената, с једне стране, и очувања академске репутације и осталих образовних циљева и дужности, с друге стране. Стога, велики број маркетингера увиђа своју одговорност у погледу тога да се приликом доношења одлука о начину рада, морају

узети у обзир четири фактора: *јошребје јошрошача, жеље јошрошача, дујорочни инјереси јошрошача и инјереси друшјива* (в. Kotler & Fox, 1995: 10).

У основи маркетинга налази се чињеница да људи имају потребе и жеље. Маркетинг постоји када људи одлуче да задовоље своје потребе и жеље посредством размене. При томе, није увек лако схватити потребе и жеље купаца – корисника услуга. Неки од њих имају жеље којих нису у потпуности свесни или не могу јасно да их изразе, или пак оне нису у довољној мери транспарентне. Стога, могу се разликовати пет врста потреба: *изражене јошребје, стварне јошребје, неизражене јошребје, јошребје за усхићењем, јошјајне жеље* (Исто: 24).

Када се ове потребе формулишу сходно потребама студената – корисника образовних услуга, *изражене јошребје* би могле бити потребе студената да се образују уз ниже цене школарине или ниже критеријуме професора. *Стварне јошребје* студената биле би пак те да на крају школовања добију диплому која је призната у друштву и знање које је практично употребљиво. Оно што се може јавити као *неизражена јошребја* јесте то да студенти очекују добру услугу, како од стране професора, тако и од стране осталих запослених на факултету. Када је реч о *јошребјама за усхићењем*, оне се могу јавити у облику потреба студената за неким додатним услугама или производима факултета, које претходно нису очекивали. То би могле бити организоване стручне екскурзије, или сет уџбеника који би били укључени у цену школарине. Оно што представља *јошјајне жеље* студената као корисника образовних услуга разликује се у зависности од карактера конкретне особе. Таква је, нпр. жеља студента да га пријатељи једног дана виде као успешног човека у области у којој се тренутно образује. Највећа грешка јавља се уколико се покушавају испунити само изражене потребе корисника услуга – студената. Најбоље решење овог проблем јесте константно истраживање потреба и жеља студената од стране менаџмента факултета, како би се њихова институција што боље позиционирала код њихових корисника.

3. РАЗВОЈ МАРКЕТИНГ МИСЛИ

С обзиром на то да су бројни аутори учествовали у стварању теорије маркетинга и њеној периодизацији, треба напоменути и то да постоји велика разноликост у досадашњим разматрањима о њему и периода развоја различитих концепата маркетинга. Ипак, по оцени многих, најцеловитији приказ појединих периода развоја маркетинг-мисли, а самим тим и концепције маркетинга, све до осамдесетих година прошлог века, пружио је Бартелс (Bartels, 1976).

По његовом мишљењу, маркетинг-мисао прошла је до сада кроз приближно осам изразитијих периода развоја, и то:

- *јериод ојшкрића* (од 1900. до 1910),
- *јериод конјейшјуализације* (од 1910. до 1920),
- *јериод инјейтрације* (од 1920. до 1930),

- *период развоја* (од 1930. до 1940),
- *период преиспитивања* (од 1940. до 1950),
- *период реконструкцијске* (од 1950. до 1960),
- *период диференцијације* (од 1960. до 1970. и даље) и
- *период социјализације* (од 1970. до 1980-их година).

У *периоду ошкрића* (од 1900. до 1910. године) доминира претежно маркетинг као идеја, а не као одређена активност. У *периоду концепцијске* (од 1910. до 1920. године) били су креирани многи концепти маркетинга. При томе, они су класификовани, а дефинисани су и основни појмови. У *периоду интенирације* (од 1920. до 1930. године) постављени су принципи маркетинга, а целокупно мишљење о маркетингу је интегрисано по први пут. У овом периоду, појављују се први опсежнији писани радови у којима су интегрисана дотадашња сазнања из области маркетинга. У *периоду развоја* (од 1930. до 1940. године) специјалне области маркетинга настављају са својим развојем, хипотетичке претпоставке су верификоване и квантификоване, а предузети су неки нови приступи објашњавању маркетинга. У *периоду преиспитивања* (од 1940. до 1950. године) долази до преиспитивања дотадашњих (традиционалних) приступа у смислу нових потреба за знањем из области маркетинга. У току ове декаде остварен је значајан напредак у развоју методологије истраживања тржишта. У *периоду реконструкцијске* (од 1950. до 1960. године) традиционални приступи истраживања маркетинга су допуњени новим, нагласком на менаџерском одлучивању, друштвеним аспектима маркетинга и квантитативним анализама маркетинга. Многи нови концепти, између осталог неки позајмљени из области менаџмента и других друштвених наука, уведени су у маркетинг у току овог периода. Како се маркетинг мисао проширила, у *периоду диференцијације* (од 1960. до 1970. године), нови концепти преузимају суштинско место у свеукупној структури маркетинга. Међу њима су били елементи као што су управљање, холизам, еколошки покрет, системи и интернационализам. У овом периоду долази до ширења маркетинга на непривредне и непрофитне организације. У *периоду социјализације* (од 1970. до 1980. године) друштвена питања постају много значајнија, те у средишту интересовања није више утицај друштва на маркетинг, већ утицај маркетинга на друштво. Током овог периода развија се концепција друштвеног маркетинга, која подразумева да предузећа при доношењу својих одлука ускладе три захтева: профит предузећа, задовољење жеља потрошача и друштвене интересе. Период од 1980. до 1990. године одликује развој *маркетинга услужних организација* и појава првих опсежнијих радова из домена *међународног маркетинга*. Период од 1980. до 1985. године означио је убрзани развој маркетинга услуга, који је, ношен ентузијазмом аутора из ове области и првим успесима које је примена овог концепта у пракси донела, представљао уједно и победу ове нове области маркетинга (Вельковић, 2009: 56).

С обзиром на то да високообразовне институције пружају неколико врста услуга својим корисницима, њих је могуће сврстати у услужне организације, а њихове услуге посматрати са становишта маркетинга услуга. Период од 1990. до 2000. године одликује развијање *нових концепција и шехника маркетинга*, као што су: електронски, директни, релациони и један-на-један маркетинг. Коначно, период после 2000. године карактерише развој маркетинга који је под снажним утицајем технологије и глобализације. У овом периоду напори маркетинга усмерени су ка даљем развијању електронског, директног, онлајн маркетинга, као и других, софистицираних форми маркетинга, заснованих на савременим информационим и електронским технологијама.

4. УВОЂЕЊЕ МАРКЕТИНГА У ОБРАЗОВАЊЕ

Маркетари су убеђени да је концепција маркетинга применљива у свим организацијама, без обзира на њихову величину и делатност. Историјски посматрано, и маркетинг је почео најпре да се примењује у *профитним организацијама* унутар пословног сектора. Прве организације које су примењивале маркетинг биле су оне које производе робу широке потрошње. Њих су затим следиле организације које производе трајна потрошна добра, организације за производњу индустријске опреме, саобраћајне, осигуравајуће, рачуноводствене организације, банке и др.

Почеци примене маркетинга у организацијама које примарно не генеришу профит сежу до шездесетих година прошлог века, а зачетак темељних теоретских и практичних истраживања веже се за Котлера и Левија (Kotler & Levy, 1969), који су тврдили да је маркетинг генеричка активност која обликује све организације. Тих година маркетинг је почео интензивније да се примењује и у *непрофитним организацијама*. Притом, под непрофитним организацијама најчешће се подразумевају оне организације које служе остваривању неког одређеног јавног интереса, а да им сврха постојања није остваривање профита. Најчешће, реч је организацијама које помажу да друштво постане заједница одговорних чланова, оријентисаних како ка личном и породичном напретку, тако и ка напретку друштвене заједнице којој припадају (Гашовић, 2009). Ту се убрајају факултети и школе, црквене организације, политичке партије, музеји, болнице, музички оркестри, полиција, армија и разне владе и невладине организације. Према Котлеровом мишљењу (Котлер, 2005), покрет проширења маркетинг концепције постепено је уводио неколико нових области проучавања у маркетинг. То су, редом, били друштвени маркетинг, маркетинг у образовању, маркетинг у здравству, маркетинг познатих личности, маркетинг у култури (музеји и извођачке уметности), маркетинг цркве и маркетинг места.

У развијеним земљама света, маркетинг је постао основна активност савремених институција, компанија и организација. Тим путем кренуле су и образовне институције последњих двадесет година. Увидевши озбиљност садашње ситуације

и све већу конкурентност како на локалном, тако и на глобалном пословању, образовне институције стају раме уз раме с многим организацијама које су профитно оријентисане. Тако се пред њих поставља нови задатак, те, сходно томе, оне морају добро познавати своје тржиште, бити у стању да привуку довољно средстава која су им потребна, а затим и понудити адекватне услуге у оквиру својих образовних програма. Стога, пре обликовања свог образовног пакета, образовне институције имају задатак најпре да идентификују потребе и жеље циљног тржишта, те да их потом прилагоди бар већини својих потенцијалних корисника (Родић, 2011).

4.1. Разлози за увођење маркетинга у образовање

Разлози увођења маркетинга у образовање налазе се у разним околности-ма које карактеришу тржиште ових институција последњих деценија. Веома изражена конкуренција на тржишту образовних услуга, у комбинацији с глобализацијом и интернационализацијом услуга све више погађа ове институције, чији опстанак зависи искључиво од њих самих. Поред захтева тржишта, све веће захтеве институцијама образовања постављају и промене у окружењу, којима се ове институције морају прилагодити, а које обухватају и одговорност у погледу потреба и жеља студената, али и читавог друштва.

Према појединим ауторима (Trnavčević & Zupanc Grom, 2000: 18; в. и Родић, 2011) као главни разлози увођења маркетинга у образовање наводе се:

- демографска померања;
- већа одговорност образовних институција пред друштвом;
- већа одзивност образовних институција;
- повећана брига за квалитет и побољшање квалитета услуга;
- боља комуникација између извођача и корисника услуга;
- формирање позитивне слике о образовној институцији;
- побољшање образовних могућности и прилика за добијање додатних средстава и
- већа организацијска ефективност и успешност постигнута удруживањем и повезивањем кључних задатака менаџмента.

Један од важних разлога све већег уплива маркетинга у образовање је и све мање уписаних полазника у образовне институције, условљено, између осталог, и смањењем наталитета, што има за последицу укидање неких образовних институција. Стога, разложно је претпоставити да ће преживети само оне образовне институције које су маркетиншки оријентисане и способне да одговоре захтевима тржишта.

Факултети нису немоћни, затечени посматрачи на образовној сцени. Они својим активностима, квалитетом образовних програма и реализације наставног процеса креирају образовну сцену и задовољавају образовне потребе, чиме снос се део одговорности за актуелно стање на овом пољу. Они утичу и на подсти-

цање тражње за својим услугама генерисањем нових образовних потреба, чиме задовољавају сопствене потребе за инпутом, али, у исто време, врше и битну друштвену функцију – подизање образовног нивоа целокупне популације (Миљковић & Ковачевић, 2011). Притом, развој технологије и глобализација утичу на повећање такмичарског духа између ових институција. Могућност учења на даљину, путем разних софтвера, које је омогућено развојем технологије у последњих неколико деценија даје ново значење конкуренцији између образовних институција. На тај начин, удаљеност места у којем се налази седиште факултета више није препрека за студенте који хоће да студирају на тој институцији.

4.2. Студенти као потрошачи и њихово (не)задовољство

Нови услови на тржишту образовних институција, где се води немилосрдна борба за сваког студента, утичу на све израженију потребу да се студенти посматрају као потрошачи. Овакво поимање студената и даље је страно већини ових институција. С обзиром на специфичност образовних услуга које пружају својим студентима, професори факултета би први требало да постану свесни ових промена. Ништа мање важни нису ни запослени у свим службама на факултету, који долазе у свакодневни додир са студентима. Њихово понашање и услужност утичу на целокупну слику факултета у очима студената. Како се у основи маркетинга налазе потребе потрошача/корисника, задатак ових институција је да перманентно прате потребе и жеље својих студената. Од њиховог (не)задовољства зависи глас који ће они ширити (engl. „word-of-mouth“) о институцији, што, посредно, утиче на конституисање имица исте.

Задовољство студената је укупан одговор не само на искуство учења, већ и на универзитетски производ који би требало да пружи више од академског програма. Маркетинг менаџери могу циљном тржишту понудити додатне услуге или користи које могу увећати базичну и опипљиву понуду. Стога, многе образовне институције теже да унапреде своју понуду како би привукле већи број корисника. Фокусирање на сатисфакцију корисника је оно на шта би требало да се усмери свака институција. Стварање срећних и задовољних корисника – било да су то студенти, њихови родитељи, донатори, професори или послодавци „треба да буде примарни циљ који ће допринети квалитету у образовним институцијама“ (Kotler & Fox, 1995: 41).

ЗАКЉУЧАК

Услед смањења броја заинтересованих студената, повећања броја приватних факултета као и смањења донација и других прихода уз истовремено повећање разних трошкова, образовним институцијама не преостаје ништа друго него да прихвате маркетинг концепт као водиљу у свом пословању. Будући да

задовољство студената у погледу квалитета целокупног наставног процеса, које је непосредно повезано придобијањем нових студената, представља за њих извор прихода, неким институцијама ово може значити чак и услов опстанка. Следствено томе, намеће се сазнање да образовне институције у веку који је пред нама неће остати исте, нити какве су у већини данас, што упућује о потреби увођења маркетинга у образовање.

ЛИТЕРАТУРА

- Bartels, R. (1976). *The History of Marketing Thought* (2nd ed.). Columbus OH – Grid Publishing Inc.
- Drucker, P. (1954). *Principles of Management*. New York: Harper Brothers.
- Гајић, Ј. (2011). Мерење сатисфакције студената у високом образовању. *Маркејини*, 42 (1), 71–80.
- Гашовић, М. (2009). Теоретске претпоставке примене маркетинга у непрофитним организацијама. *Mentenergin Journal of Economics* (9), 111–116.
- Глишовић, Ј. (2003). Развој маркетинг концепције у образовним институцијама. *Теме*, 27 (2), 245–258.
- Kotler, P. (2005). The Role Played by the Broadening of Marketing Movement in the History of the Marketing Thought. *Journal of Public Policy & Marketing*, 24, 114–116.
- Kotler, P., & Fox, K. (1995). *Strategic Marketing for Educational Institutions*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall Inc.
- Kotler, P. & Keller, K. L. (2006). *Marketing Menadžment* (12th ed.). Beograd: Data Status.
- Kotler, P., & Levy, S. (1969, January). Broadening the Concept of Marketing. *Journal of Marketing*, 10–15.
- Levitt, T. (1983). *The Marketing Imagination*. New York: Free Press.
- Милисављевић, М. (2001). *Маркејини*. Београд: Савремена администрација.
- Миљковић, Ј., & Ковачевић, Ј. М. (2011). Елементи маркетинг микса као чиниоци избора високообразовне институције. *Анграјошке сјугује*, 1, 135–156.
- Родић, В. (2011). Примена маркетинга у високообразовним институцијама. *IX међународна научно-сјучна конференција “На јују ка добу знања”*. Сремски Карловци.
- Trnavčević, A., & Zupanc Grom, R. (2000). *Marketing v izobraževanju*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Васиљев, С. (2005). *Маркејини принципји* (4. изд). Нови Сад: Прометеј.
- Вељковић, С. (2009). *Маркејини услуга*. Београд: Центар за издавачку делатност Економског факултета у Београду.

Примљено: 12.10.2011.

Одобрено за штампу: 30.11.2011.

Summary. Marketing represents a relatively new area of business economics, is of particular importance for enterprises engaged in economic activity, but not just for them. In recent years, the nonprofit sector recognized the need for a marketing concept. As well, educational institutions around the world are introducing marketing into their work. One of the most important reasons for the increasing interference of marketing into education is increasingly less students enrolled which results in the abolition of some of them. As in the basis of marketing there are needs of consumers/ users, so the task of these institutions is to constantly monitor the needs and desires of its students. On their (dis)satisfaction depends what kind of “word-of-mouth” they will expand which directly affect the image of those institutions.

Key words: education, marketing, institutions.

МЕТОДИКА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ

НАТАША ИВЕТИЋ

Кикинда

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК
PROFESSIONAL PAPER

UDK: 811.163.41'342::373.34

BIBLID: 0353-7129,16(2011)2,p.195-216

НАСТАВНО ИЗУЧАВАЊЕ ГЛАСОВНИХ ПРОМЕНА У ВИШИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Резиме. Овај рад бави се истраживањем гласовних промена у 6. и 8. разреду анализом ученичких тестова из дате тематске целине и има за циљ да, анализом конкретног језичког материјала, укаже на примењивост знања ученика. Рад се састоји из увода, анализе заступљености гласовних промена у наставним плановима и уџбеницима српског језика, анализе ученичких тестова и закључних разматрања. Истраживање је обухватило све гласовне промене које се обрађују у основној школи. Закључено је да на ниво усвојености знања ученика не утиче врста гласовне промене, него врста захтева који се пред ученика поставља, као и фреквентност одабраних примера. Очигледна је недовољна применљивост ученичког знања, што је један од највећих проблема с којим се сусрећемо у настави.

Кључне речи: сугласници, једначења сугласника по звучности и по месту изговора, губљење сугласника, сибиларизација, палатализација, јотовање, самогласници, непостојано *a*, промена *л* у *o*.

Увод

Настави српског језика и књижевности у српском школству припада завидно прво место, како по значају самог предмета, тако и по броју часова у наставним плановима. Значај предмета Српски језик (и књижевност) очит је већ из прегледа школских докумената, где се, увек на првом, видном и истакнутом месту, налази Српски језик, учешћем у свим сегментима школског и ученичког живота, броју часова који су, током читавог дванаестогодишњег школовања, предвиђени за изучавање предмета Српски језик, а којих је много више него часова предвиђених за друге предмете. Упркос свему наведеном, постоје одређени пропусти у ученичком знању.

Овај рад представља покушај истраживања једне тематске целине наставе српског језика у основној школи. У њему, истраживали смо гласовне промене као широку и свеобухватну тему у оквиру фонетике, која се обрађује у шестом,

а обнавља у осмом разреду. Рад обухвата кратак увод, заступљеност гласовних промена у наставним плановима, њихову обраду у уџбеницима, анализу тестова с питањима из ове тематске целине, које су ученици радили на редовним часовима, анализу ученичких грешака на писменим задацима, закључак и предлог промена.

Истраживање је вршено у фебруару 2011. године у две основне школе кикиндске општине. Њиме су обухваћене две међусобно удаљене школе – ОШ „Вук Караџић“ из Кикинде и ОШ „Васа Стајић“ из Мокрина.¹ Планирано је истраживање на узорку од око 100 ученика шестог и осмог разреда. С обзиром на број ученика у одељењима, добијен је приближан број ученика тестирањем у по два одељења шестог и осмог разреда у две школе од укупно 138 ученика. Како су гласовне промене обрађене у првом полугодишту шестог разреда, а обнављају се у истом периоду у осмом разреду, сматрамо да је ово био повољан моменат за истраживање. Довољно је времена прошло да се знање „слегне“, а да се притом не заборави. Наравно, ученицима је претходно скренута пажња на то да се подсети обрађеног градива.

Циљ оваквог истраживања јесте да се уоче добре, као и, евентуално, лоше стране с обзиром на заступљеност гласовних промена као тематске целине у наставним плановима и начина њихове обраде у уџбеницима, те да се предложе начини за отклањање евентуалних мањкавости. Даље, циљ је и да се провери знање ученика након што је истраживана материја већ обрађена на редовним часовима, да се увиди како и колико су ученици запамтили после извесног времена, као и да се потраже најчешће грешке ученика, везане за правописну коректност у оквиру гласовних промена. Након свега, дат је закључак у вези с побољшањем гласовних промена као тематске целине у оквиру наставе српског језика и књижевности.

НАСТАВНИ ПЛАНОВИ

Правилник реформисаног наставног плана за други циклус основног образовања и васпитања² ступио је на снагу по доношењу и објављивању у „Службеном гласнику РС – Просветном гласнику“, бр. 6/2007, 5/2008, 6/2009, и 2/2010. Примењује се сукцесивно за пети разред основног образовања и васпитања почев од школске 2007/2008. године, за шести разред од школске 2008/2009. године, за седми разред почев од школске 2009/2010. и за осми разред од школске 2010/2011. године.

1 Проблем у раду представљао је штрајк просветних радника и скраћивање часова на 30 минута. Но, истраживање је, ипак, спроведено, продужетком часа на уобичајено време трајања од 45 минута, што је постигнуто у договору с колегама наше школе, којима дугујемо захвалност, као и избором друге школе, у којој су колеге такође биле спремне на сарадњу. Припрема истраживања обухватала је израду теста, умножавање теста, договор с колегама у вези с преузимањем часова за тестирање, као и сам рад на тесту, обављен у оквиру редовних часова, да се ученици не би додатно оптерећивали.

2 В. <http://www.mpn.gov.rs/sajt/>

Наставни план за шести разред³ предвиђа четири часа недељно за предмет Српски језик, што на годишњем нивоу износи 144 часа. Међу примарне циљеве наставе српског језика убрајају се: овладавање основним законитостима српског књижевног језика и стицање базичне језичке писмености. Задаци наставе српског језика многобројни су и вишеструки. Издвајамо оне у које се, у ширем смислу, уклапа област нашег истраживања, а то су: *описмењавање ученика на њимељима ортооејских и ортоографских стандарда српског књижевног језика и њихово и систематично ујознавање драматике и правописа српског језика, ујознавање језичких њојава и њојмова, ње овладавање нормативном драматиком*. У оквиру оперативних задатака, везано за гласовне промене, наводе се: *ујознавање са гласовним системом и ујознавање гласовних алтернација, њихово уочавање у грађењу и промени речи*. Садржај програма Српског језика везано за обраду гласова и гласовних промена предвиђа обраду самогласника и сугласника, слоготворног *p*, поделу речи на слоге, поделу сугласника по месту, начину изговора и по звучности, уочавање у грађењу и промени речи следећих гласовних промена (алтернација): палатализације и сибиларизације, непостојаног *a*, промене *л* у *o* једначења сугласника по звучности, као и одступања од ове промене у писању, једначење сугласника по месту изговора, јотовање, асимилацију и сажимање самогласника, губљење сугласника, те указивање на одступања од ових промена на примерима.

У наставном плану за осми разред⁴ Српски језик је присутан са четири часа недељно, што на годишњем нивоу износи 136 часова.⁵ Оперативни задаци у осмом разреду предвиђају даље овладавање стеченим знањима из свих језичких области и даље усвајање норми српског језика. У складу са тим, обнавља се градиво гласовних промена у вези с грађењем речи, а посебна пажња посвећује се нормативним решењима. Из ортоепије проверава се правилност изговора самогласника и сугласника. Систематизује се, такође, и знање правописа.

Иако ученици у току свог школовања имају, у односу на друге предмете, највише часова Српског језика и књижевности, сматрамо да тај број није оптималан, и да је недовољан у односу на комплексност материје којом се бави. У поређењу с неким другим земљама у окружењу, али и у европским оквирима (Словачка, Аустрија, Француска, Немачка) много је мањи недељни фонд часова матерњег језика. Такође, број часова српског језика смањен је и у односу на раније наставне планове, с краја 19. и почетка 20. века, када је настава језика била заступљенија (Брборић, 2004: 45). Временом, развој других дисциплина и њихово увођење у наставне планове довео је до потискивања и смањења часова српског језика. Данас се у наставној пракси недостатак нарочито осећа у оквиру броја часова предвиђених за увежбавање и обнављање одређених наставних садржаја. Међутим, готово је немогуће повећати недељни број часова српског језика, иа-

3 В. <http://www.mpn.gov.rs/sajt/>.

4 Исто.

5 Ученици осмих разреда школску годину завршавају две наставне недеље раније, те је и годишњи фонд часова смањен у складу са тим.

коби то довело до бољих резултата у настави, будући да би то повећање часова српског језика додатно оптеретило ионако преоптерећене наставне планове.

УЦБЕНИЦИ

По доношењу Правилника о наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања, као и одговарајућих наставних програма који га прате, појављује се мноштво различитих уџбеника у основним школама у Србији. До тог периода, безмало педесет година, кориштени су искључиво уџбеници Завода за уџбенике и наставна средства из Београда. Сада се даје могућност наставницима и професорима да, у мноштву понуђених, бирају оне уџбенике које сматрају најбољим за извођење наставног процеса.⁶ Заводови уџбеници за Српски језик имају и ново одобрење од 2008. године, иако су кориштени и пре тог периода. Њихов Уџбенички комплет за шести разред садржи *Чиианку* Милке Андрић, *Српски језик и језичку културу* Милије Николића и Мирјане Николић, као и пратећу *Рагну свеску за српски језик и књижевност* Милије Николића и Милке Андрић. Ово су веома познати уџбеници, који су присутни у настави дуже време, у континуитету.

Важна тематска целина која се учи у шестом разреду јесу гласови и гласовне промене. У уџбенику Милије Николића и Мирјане Николић ова материја заузима четвртину књиге, односно око 50 страна текста. Обрађују се наставне јединице: *Говорни органи*, *Подела гласова на сујласнике и самојласнике и слојоворно р*, *Подела сујласника по месју изговора* (детаљна, с објашњењима учешћа појединих говорних органа у изговору одређених гласова), *Подела сујласника по звучности* (с издвојеним *сонанцима*). Присутна су вежбања изговора и локализовања гласова. Гласовне промене обрађене су следећим редом: *Једначење сујласника по звучности*, *Палајализација*, *Сибиларизација*, *Јојовање*, *Једначење сујласника по месју шворбе*, *Нејосјојано а*, *Прелазак л у о*, *Уирошћавање сујласничких јруја* (*Губљење самојласника*) и *Асимилација самојласника*. Језик уџбеника је разумљив и јасан, а приступ једноставан, прегледан и непосредан. Обради сваке гласовне промене претходи текст у коме су дати примери гласовне промене. Они су истакнути курзивним словима и служе објашњавању и извођењу правила. Тематске јединице се поступно објашњавају. Добро смишљеним питањима ученици се мотивишу да закључују и долазе до дефиниције гласовне промене. Репрезентативни примери су графички истакнути. Следе вежбања различитих методичких нивоа захтевности: траже се облици речи у којима се уочава задата гласовна промена, мењање речи кроз падеже, промена из мушког у женски род, грађење речи уз помоћ префикса, извођење деминутива, компарирање придева, допуњавање реченица правилним облицима речи, дописивање претходних (ранијих, развојних) облика речи и уочавање гласовних промена у речи. Вежбања су конципирана тако да најбоље истичу гласовну промену која се обрађује. Детаљна су, исцрпна и задовољавају потребу

⁶ Неопходно одобрење Министарства просвете притом се подразумева, будући да су се појављивали уџбеници различитог квалитета.

ученика за вежбањем у мери потребној да се добро савлада наставно градиво. Уз одређену гласовну промену наводе се примери одступања, изузеци или напомене, чиме се скреће пажња на облике који не подлежу гласовној промени, иако би, сходно дефиницији, требало да буду обухваћени. Обрада одређене гласовне промене је, на тај начин, употпуњена и заокружена.

Рагна свеска за 6. разред Милије Николића и Милке Андрић прати уџбенике као логична допуна, чинећи с њима хомогену целину. Језичке вежбе почињу понављањем правила и графичким истицањем најважнијих делова наставне јединице обрађене у уџбенику. У напомени, ученик се упућује да тачност решења провери у уџбенику, чиме се успоставља непрекидна корелација између делова уџбеничког комплета. На тај начин, примењују се стечена знања на новим примерима, прилагођеним узрасту и методички добро обликованим. Радни налози су разноврсни, али је крајњи циљ свих уочавање претходних (развојних) облика речи и крајњих облика, те увежбавање гласова који су се променили. Методичка апаратура је практична и прилагођена потребама ученика.

Од школске 2007/2008. године на тржишту уџбеника присутни су уџбеници и других издавачких кућа и аутора. Осим Заводових уџбеника, издвојили бисмо уџбенике издавачке куће Клет. Уџбенички комплет за 6. разред састоји се од четири књиге – читанке *Машијарија речи* и *Рагне свеске уз читанку* Наташе Станковић Шошо, као и *Грамајшике* и *Рагне свеске уз грамајшику* Весне Ломпар. Иако је овај комплет усклађен с наставним планом и програмом, неуобичајена је његова обимност. Првобитна замисао била је растерећење ученика и боља прегледност градива језика и књижевности. У пракси, овај уџбенички комплет, ипак, показао се преголемим. Сами аутори напустили су тај концепт, те уџбенички комплет за 7. и 8. разреду чини једна радна свеска.

Тематске целине Гласови и Гласовне промене прегледно су структурирани и заузимају знатан део *Грамајшике*. Гласови обрађују: *Како настаје глас*, *Поделу гласова на самогласнике и сугласнике*, *Поделу сугласника на шумне (ћраве) сугласнике и сонанције*, *Поделу сугласника по месту изговора* и *Поделу речи на слојеве*. Уводе се нови термини: *локализовани* и *нелокализовани гласови* и *шумни сугласници*. Даје се, као и у целокупном уџбенику, низ занимљивости везаних за наставну јединицу.

Заступљене су следеће гласовне промене: *Једначење сугласника по звучности*, *Једначење сугласника по месту изговора*, *Палајализација*, *Сибиларизација*, *Јошовање*, *Нејосијојано а*, *Промена л у о*, *Губљење сугласника*, *Асимилација* и *сажимање самогласника*. Након објашњења нове наставне јединице следе примери за самосталан рад и извођење дефиниције. Примери су често из свакодневног живота, повезани су са савременом употребом језика, применљиви су и корисни. Дефиниције су јасно истакнуте и уоквирене другом бојом, а основни текст је често проткан разним табелама. Израдом мотивационих задатака ученици усвајају наставну јединицу. Уџбеник је радног карактера и подржава интерактиван приступ настави. Захтева читање с оловком у руци, подвлачење, уписивање, закључивање и разумевање прочитаног. На тај начин ученици овладавају вештином коришћења уџбеника.

После сваке граматичке целине дат је *Країшак йреїлег наученої*, у ком су истакнуте најважније дефиниције и примери претходно обрађених граматичких појава. Прегледи су нарочито корисни за часове обнављања и утврђивања. Нови-на јесу делови текста *Занимљивости* и *Пажња!* који нуде забавне и занимљиве садржаје, низ података, другачијих текстова и савета за брже и лакше учење. Овај вид изражавања свакако популарише граматику код ученика, наводећи их духовитим коментарима на другачије размишљање при усвајању нових знања. Духовите су и илустрације и кратки стрипови који служе као уводи у нова поглавља.

Радна свеска прати *Грамаїику*. Она је допуна уџбенику и помаже да се градиво у њему усвоји и увежба. Садржи исте делове. У оквиру Гласовних промена постоје задаци и вежбања намењени увежбавању знања ученика. Предвиђени су за самосталан рад, а захтевају размишљање и примену стеченог знања. Методички захтеви су различити: заокружи, подвуци, повежи, напиши правилно, допуни. Задаци су различите тежине. Полази се од допуњавања правила о гласовној промени, при чему први задатак је започет, а наредни нису. Сваки задатак захтева промишљање и примену научног правила. Налози су јасни и подстицајни. Вежбе су конципиране за сваку гласовну промену понаособ. Задаци су разноврсни и различити по тежини. Ученици су навикнути да, након обраде сваке наставне јединице из *Грамаїишке* следе вежбања у *Радној свесци*, што је и био циљ аутора уџбеника. Стога, *Грамаїишка* и *Радна свеска* за српски језик дају савремен приступ учењу граматике и непосредно развијају свест о језику као систему знакова. При томе, прате се савремене тежње у настави.

Срїски језик и *Радна свеска за срїски језик за 8. разред* Весне Ломпар, у издању Завода за уџбенике, гласовне промене доносе у оквиру обнављања и увежбавања *Творбе речи* у неколико задатака. И уџбеник за 8. разред – *Грамаїишка* Весне Ломпар који је објавила издавачка кућа Клет, такође се, у оквиру *Творбе речи*, дотиче гласовних промена. Даје се напомена да се често врше гласовне промене на граници творбене основе речи и суфикса. У поглављу *Обнављање грамаїишке од йеїшї до осмої разреда* дат је преглед гласовних промена с њиховим дефиницијама, примерима и одступањима. Преглед је веома користан ученицима за обнављање знања. Пошто *Радна свеска* Весне Ломпар, Зорице Несторовић и Златка Глушановића прати уџбенике, она садржи иста поглавља, уз опсежна и подробна вежбањима у којима су заступљене све гласовне промене.

ЗНАЊЕ УЧЕНИКА О ГЛАСОВИМА И ГЛАСОВНИМ ПРОМЕНАМА

За проверу знања ученика користили смо идентичан тест за ученике шестог и осмог разреда, с тим што су осмаци решавали један задатак више. Задаци су рађени на основу школског градива. Захтеви у тесту били су различито формулисани да би се избегла једноличност. Ученицима је дато и упутство за рад.

Сугласник *x* и сугласник *j*

Први задатак односио се на употребу сугласника *x* и *j*. Правопис, начелно, предвиђа писање и изговарање сугласника *x* где му је етимолошки место. У пракси, пак, сугласник *x* се некада губи или се уместо њега јављају други сугласници. Због тога често долази до грешака у његовој употреби. Сугласник *j* се изговара зависно од суседних гласова у речи, те се у различитим комбинацијама може боље или слабије чути. Тешко га је разликовати од вокала *и*, са којим је сличан по начину творбе. Сугласници *x* и *j* често изазивају дилеме. Стога су ученицима понуђени парови речи са њиховом употребом, при чему је требало подвући правилно написану реч. На употребу сугласника *x* односили су се следећи парови речи: *аљкав/хаљкав*, *аждаја/аждаха*, *рухо/руво*, *кинуџи/кихнуџи*, а на употребу сугласника *j* *хемијски/хемиски*, *фиока/фијока*, *романијски /романински /романиски*, *иремијер/иремиер*.

У пару *аљкав/хаљкав* исправан облик *аљкав* подвукло је 78,98% ученика – 78,87% ученика осмог и 79,10% ученика шестог разреда. Резултати јесу приближни, али сматрамо да би морали бити бољи код старијих ученика. Неисправан облик *хаљкав* подвукло је 19,56% ученика (19,40 Ш и 19,71 О)⁷, при чему је подједнак број ученика шестог и осмог разреда. Ниједан облик није подвукао исти број ученика оба разреда, у процентима 1,44%.

У пару *аждаја/аждаха* исправан облик подвукло је 92,02% ученика. Овде је знање усклађено са узрастом ученика: шести 91,04%, а осми 92,95%. Несправан облик *аждаха* одабрало је 6,52% ученика, од чега 8,95% шести и 4,22% осми, док ништа није подвукло 1,46% ученика и то само осмаци (2,81%).

Код пара *рухо/руво* исправним сматра *рухо* 87,68% ученика и то 77,61% шести и 97,18 % осми разред. Неисправан облик *руво* одабрало је 7,97% од чега 8,95% само ученика шестих разреда. Без одговора је 4,34% (5,97% Ш и 2,81% О).

Много су гори резултати код пара *кинуџи/кихнуџи*, где је исправан облик *кихнуџи* подвукло свега 33,33% ученика (38,80 Ш, 28,16% О), а неисправан *кинуџи* чак 47,10% (25,37% Ш, 67,60% О). Да су исправна оба облика сматра

4,34% ученика (подједнако по разредима), а 4,34% је без одговора. Опонињући је податак да су много лошије урадили ученици осмог разреда. Није олакшавајућа околност ни неправилна употреба овог појма у свакодневном говору, где се ретко чује реч *кихнуџи*. Свакако, на недоследност у употреби сугласника *x* утиче и велики број дублета које правопис допушта. Да их је мање, било би мање и колебања при употреби.

Велика већина исправним сматра облик *хемијски* 84,78% (74,62% Ш, а 94,36% О), док форму *хемиски* исправним сматра 13,76 % (25,38% Ш и 2,81% О) ученика, док 0,72% није се одлучило ни за један облик (једнако по разредима). Познавање неког појма важно је за његову правилну употребу, а будући да осмаци проучавају хемију, те им је појам познат, његова употреба правилнија.

7 Економичности ради, у раду коришћене су следеће скраћенице: Ш – шести разред; О – осми разред.

Правилно решење, тј. облик *фиока* исправан је код 72,46% ученика (61,29% Ш, 83,09% О). Облик *фијока* одабрало је 24,63% (35,82% Ш, 14,08% О). Да ниједан облик није исправан сматра 2,89% ученика (исто Ш и О).

Код облика *романијски/романински/романиски* било је двоумљења између првог и трећег облика речи. За исправно решење – *романијски* определило се 58,69% (58,2% Ш и 62,68% О). Други облик подвукло је 18,11% (16,41% Ш и 19,71% О), а трећи 23,14% ученика (25,37% Ш и 22,53% О). С обзиром на то да је други облик дат да би се разбила монотонија парова речи, чуди изненађује број ученика који су се определили за овај облик.

При одабиру облика у последњем пару речи већина ученика исправним сматра облик *џремијер*, 76,81% (68,65% Ш и 84,50% О), а за облик *џремиер* одлучило се 22,46% (31,34% Ш и 15,49% О).

Познавање правилне употребе сугласника ј слабије је него сугласника х иако се у наставном плану и програму увежбава у више наврата.

Слоготворно р

У слоговима без самогласника функцију носиоца слога преузима слоготворно *р*. Сонант *р* слоготворан је када се налази између два сугласника, на почетку речи испред сугласника и у сложеницама иза самогласника.

Ученицима су понуђене три реченице с примерима слоготворног *р*, као и с речима у којима се појављује сугласник *р* а да притом не твори слог. Захтев је био да се запазе и подвуку само речи са слоготворним *р*. Резултати су следећи: реч *џрсиј* је подвукло 89,85% (91,04% Ш и 88,73% О), *црвени* 85,50% (77,61% Ш и 92,95 О), *крсиј* 81,88% (77,61% Ш и 85,91 О), *цршање* 78,98% (74,62% Ш и 83,09% О), *црв* 82,60% (82,08 Ш и 83,09% О) и реч *џрскане* 85,50% (82,08% Ш и 88,73% О).

Огроман број ученика је исправно уочио слоготворно *р*. Занимљиво је што су ученици, мада у занемарљивом броју, подвлачили и неке речи у којима сугласник *р* није слоготворан, као на пример *фласџер*, *џоџребан* и *здравџе*. Знање ученика је углавном усклађено са њиховим узрастом.

Гласовне промене

Наредни задаци односе се на гласовне промене и на различите начине затевају примењивост знања о гласовним променама.

Проналажење речи с извршеном гласовном променом

У трећем задатку ученицима је понуђено осам реченица. Свака је садржавала по једну реч с извршеном гласовном променом. Требало је пронаћи ту реч и исписати тачан назив гласовне промене. Обратили смо пажњу на различите нивое знања. Одговори су варирали – од потпуних (подвучена је реч с гласовном променом и тачно исписан назив гласовне промене), преко половичних (исправно уочена реч, али без назива гласовне промене) до нетачних или без одговора.

Реч *ошшјушовайи* у првој реченици уочило је и тачно написало назив *једначење суласника њо звучности* 55,08% ученика (47,76% Ш и 56,33% О). Само је уочило реч, а није и исписало назив гласовне промене 16,66% (16,41% Ш и 16,90% О). Без одговора или с нетачно подвученом речи је 28,26% ученика (32,83% Ш и 23,94 О). У следећој реченици реч *вожња* исправно је подвучена и написан назив *једначење суласника њо местиу изговора* код 39,13% ученика (32,83% Ш и 43,66% О), док је само уочило реч 28,98% (32,83% Ш и 25,35% О), а без одговора или са нетачно подвученом речи је 31,89% (32,83% Ш и 28,16% О) ученика. Код речи *руски* и назива *јубљење суласника* тачно је урадило 31,15% ученика (22,38% Ш и 39,43% О), уочило је реч са гласовном променом 23,18% (22,38% Ш и 23,94% О), а без одговора је 31,15% ученика (55,22% Ш и 33,80% О). У два од четири одељења шестог разреда ниједан ученик није уочио реч ни исписао назив гласовне промене. Пример *јрашак* и назив палатализација тачно је урађен код 39,13% ученика (35,82 О и 42,25 О), делимично код 26,08% (26,86 Ш и 25,35 О), док је без одговора 39,13% ученика (37,31 Ш и 29,57 О). Бољи су резултати у примеру *дечаџи* и називу *сибиларизација*, што потврђује закључак да се блиски примери боље памте. Ову реч је тачно урадило 47,82% ученика (41,79 Ш и 53,52 О), само уочило 12,31% (16,41 Ш и 12,67 О), а без одговора је 39,87% ученика (46,26 Ш и 28,16 О). Пример *виши* је као *јошовање* препознано 39,87% (29,85 Ш и 28,16 О), уочило 31,15% (31,34 Ш и 30,98 О), док је без одговора 28,98% ученика (37,32 Ш и 19,71 О). Већина ученика је исправно решила реч *јрешања* као *нејосиојано а* 54,36% (25,37 Ш и 36,61 О), уочило је реч, без препознавања врсте промене 14,49% (14,92 Ш и 14,08 О), а без одговора је 31,15 ученика (59,70 Ш и 49,29 О). Тачан одговор код речи *ронилаџ – јромена л у о* дало је 43,47% ученика (37,31 Ш и 49,29 О), уочена реч је код 13,76% (14,92 Ш и 12,67 О), а без одговора је 42,77% (47,76 Ш и 35,21 О). Напомињемо, такође, да су ученици као примере речи са извршеном гласовном променом, у занемарљивом постотку, подвлачили и речи *школа, учимо, избејавајше, шкољка* и *башии*. То су речи које визуелно наводе на погрешан траг.

Ученици су у овом задатку најбоље знали једначење сугласника по звучности, а затим промену *л* у *о*. Приближно исто су урадили једначење сугласника по месту изговора, палатализацију и сибиларизацију. Најгоре су знали јотовање, губљење сугласника и непостојано *а*. Сматрамо да им је тешко да у реченици уоче реч с извршеном гласовном променом и да је то разлог слабог резултата. Ово нарочито важи уколико у реченици постоји још нека реч, за коју им се, из неког разлога, учини да садржава неку гласовну промену.

Препознавање извршених гласовних јромена

Четврти задатак захтевао је исписивање назива гласовних промена које су извршене у задатим речима. Притом је линијама обележен тачан број гласовних промена и ту није могло бити забуне. Од осам задатих речи шест је било са по две, а две речи са по три извршене гласовне промене. Као и у претходном задатку, обратили смо пажњу на различите нивое знања у решавању задатка. Неки

ученици су тачно написали све извршене гласовне промене, док су други знали по једну гласовну промену у примерима са по две, или су знали по две гласовне промене у примерима са по три извршене гласовне промене. Нетачни називи гласовних промена сматрани су за решења без одговора. Да су бодоване све препознате гласовне промене понаособ, резултат би био много бољи.

Прву реч, *облачна*, тачно је урадило 58,70% ученика (55,23% Ш и 61,97% О), једну промену је уочило 18,84% (19,40% Ш и 18,30% О), док је без одговора 22,46% (25,37% Ш и 19,71% О) ученика. Сличан је резултат и код друге речи, *лишће*, где је тачно одговорило 50,29% (55,22% Ш и 45,07% О), делимично 30,43% (22,38% Ш и 38,02% О), а без одговора је 19,28% (22,40% Ш и 16,90% О) ученика. Трећу реч, *иаћеници*, тачно је анализило 44,21% (43,29% Ш и 45,07% О), делимично 30,43% (26,86% Ш и 33,80% О), док је без одговора 25,36% (29,85% Ш и 21,12% О) ученика.

При решавању речи са по три гласовне промене резултати су слабији. *Ишчашење* је исправно урадило 39,10% (46,26% Ш и 32,39% О) ученика, делимично 28,98% (20,89% Ш и 36,61% О), а без одговора је 31,88% ученика (32,83% Ш и 30,98% О). *Подаци* је тачно решило 37,69% (32,83% Ш и 31% О), делимично 34,05% (32,85% Ш и 46,47% О), а никако 28,26% (34,32% Ш и 22,53% О) ученика. Реч *раширији* исправно је рашчланило и дате промене уочило 37,70% (46,26% Ш и 32,41% О), делимично 31,15% (20,89% Ш и 38,02% О), а без одговора је 31,15% ученика (32,83% Ш и 29,57% О). Сходно томе, примећује се да, у примерима са више извршених гласовних промена, ученици имају потешкоће да их уоче све – у великој мери тек делимично реше задатак. Стога, потребно је обратити више пажње на овај тип примера на часовима вежбања.

Следе још две речи са по две извршене гласовне промене гду су резултати бољи. То су: *сиасиоци* са 50,72% (47,76% Ш и 52,13% О) тачних одговора, 19,56% делимичних (19,40% Ш и 19,71% О) и 29,72% (32,83% Ш и 28,16% О) без одговора, као и *ирашкови* са 44,21% тачних (50,74% Ш и 30,98% О), 23,91% делимичних (14,92% Ш и 32,39% О) и 31,88% без одговора (37,31% Ш и 26,76% О).

Анализирајући трећи и четврти задатак закључујемо да су бољи резултати у четвртом задатку, иако су у њему задати примери са више гласовних промена. Ученицима је, очигледно, теже да уоче реч с једном гласовном променом него да тачно испишу више гласовних промена у већ задатом примеру. Закључујемо, стога, да знање ученика није довољно примењиво. То је један од највећих проблема с којима се сви сусрећемо у настави. Тешкоће настају чим се мало одмакне од уобичајеног начина вежбања и усвајања знања. Много бољи резултати бивају ако се проверава увежбано градиво на исти начин. Ако задаци захтевају примену стеченог знања, резултати су редом слабији. То је проблем којем се мора посветити много већа пажња, него што обим овог рада допушта.

Уочавање и исправљање погрешно написаних речи

Пети задатак у тесту знања је понудио реченице са по једном неправилно написаном речју у којој није извршена гласовна промена. Захтев је био да се уоче

неправилно написане речи и да их на линијама поред реченица исправно напишу. Овај задатак имао је добар резултат. У анализи смо посматрали више нивоа знања: да ли је реч уочена и исправљена; само уочена, али не и исправљена; погрешно исправљена, или је пак без одговора.

У првој реченици неправилно је написан присвојни придев *Аницин* изведен од властите именице на -ица. Огромна већина ученика – 94,94% (91,05% Ш и 98,6% О) исправно је уочила неправилно написани придев и исправно га написала: *Аничин*. Само 2,17% није тачно написало већ уочену реч (2,98 Ш и 1,40% О), а 2,89% је без одговора (5,97% Ш). Пример *шачци* дат је у неправилном облику локатива једнине. Тачно је уочило и исправило пример 89,14% ученика (92,53% Ш и 87,33% О), уочило је реч без исправљања 4,34% (2,98% Ш и 5,63% О), док је без одговора 6,52% (4,49% Ш и 7,04% О). Најгори резултат у овом задатку појавио се код неправилно компарираниг придева *шесније* где је само 50,73% дало потпун одговор (58,20% Ш и 53,53% О), 28,26% уочило пример (23,89% Ш и 22,53% О), а 21,01% је без одговора (17,91% Ш и 23,94% О). Учили смо да је велики број ученика из једног одељења нудио као исправан облик *шесније* што говори да у ученичкој свести постоји недоумица у вези са коришћењем сугласника ј. Пример *гуски*, без непостојаног *а*, уочило је и исправило 84,79% ученика (80,59% Ш и 85,91% О), уочило га је 2,17% (2,98% Ш и 1,40% О), а без одговора је 13,04% (13,43% Ш и 12,67% О). Врло мало ученика уочену реч нису знали да исправе. Деца из села су махом знала да исправно напишу погрешно написану реч. Не мора бити правило, али у питању су деца из места у коме се традиционално одржавају борбе гусака и где је та реч део свакодневног речника. Пример *гледаоца*, неправилно написан у генитиву множине (у коме се не врши алтернација *л : о*), уочило је и исправило 89,13% ученика (85,07% Ш и 92,95% О), а без одговора је 10,87% (14,93% Ш и 7,04% О). Нема ученика који су уочили, а да нису уједно и исправили пример. Неправилан пример *зеленбаћа* уочило је и исправило 71,73% (70,14% Ш и 73,23%), уочило 6,52% (7,46% Ш и 5,63% О), док је без одговора 21,75% (22,40% Ш и 21,12% О). Ученици су у овој реченици уочавали као неправилну реч *хвайшали* и исписивали је без сугласника *х*, што иде у прилог тврдњи да постоје недоумице у вези са писањем сугласника *х*⁸. Погрешно написан пример *огијевао* у којем сугласник *д* испред *п* није изједначен по звучности тачно је решило 86,97% ученика (79,11% Ш и 90,14% О), само га је уочио мали број – 0,72% (5,97% Ш), а без одговора је 12,31% (14,92% Ш и 9,85% О) ученика. Велика већина ученика 94,21 (94,03% Ш и 94,37% О) тачно је уочила и исправила суперлатив *најачи*, није било ученика који су само уочили пример, док је 5,79% ученика без одговора (5,97 и 5,63% О).

Охрабрује податак да су ученици добро уочавали неправилно написане речи. У већини примера из овог задатка ученици су, уочивши неправилно написану реч, знали и да је исправе.

8 Реч је о истим ученицима који су знали да реше пример с генитивом множине речи гуска.

Груписање речи према извршеној гласовној промени

У шестом задатку дат је низ од дванаест речи које је требало поделити на три групе према извршеној гласовној промени. У прву групу је требало сврстати речи с извршеним једначењем сугласника по звучности: *свадба*, *исјорука*, *друкчије* и *дришка*. Друга група је подразумевала речи с извршеним једначењем по месту изговора: *џрехрамбени*, *џажња*, *шчејашти* и *недоношче*. У трећу групу је требало сврстати речи с извршеним јотовањем: *гаљи*, *џамећу*, *снојље* и *цвеће*.

Резултати су следећи: пример *свадба* правилно је распоредило 65,21 % (44,77% Ш и 84,50% О), *гаљи* 67,39% (59,70% Ш и 74,64% О), *џрехрамбени* 55,07% (46,26% Ш и 63,38% О), *џамећу* 78,98% (71,64% Ш и 85,91% О), *исјорука* 60,86% (56,71% Ш и 64,78% О), *снојље* 70,28% (65,67% Ш и 74,64% О), *џажња* 37,68% (25,37% Ш и 52,11% О), *дришка* 42,75% (31,34% Ш и 52,11% О), *друкчије* 53,62% (46,26% Ш и 60,56% О), *шчејашти* 49,27% (40,29% Ш и 60,56% О), *цвеће* 72,46% (62,68% Ш и 81,69% О), *недоношче* 50,72% (44,77% Ш и 56,33% О). У свим примерима уочавамо да је знање усклађено с узрастом ученика јер су осмаци много боље урадили задатак. Највећи број тачних одговора везан је за јотовање, затим за једначење сугласника по звучности. Поједини ученици су решавали само јотовање. Често су мешали једначење сугласника по звучности и једначење по месту изговора, нарочито у примеру *шчејашти*.

Седми задатак је, с обзиром на захтеве, исти као и шести, али су задате друге гласовне промене. Десет речи је ваљало распоредити у две групе зависно од тога да ли је у њима извршена палатализација (*брижна*, *дружина*, *душица*, *књижевник*, *смешан*, *џрашак*) или сибиларизација (*џаци*, *вуци*, *јунаци*, *ораси*). Резултат исправно разврставних примера је следећи: *џаци* 75,36% (70,14% Ш и 80,28% О), *брижна* 68,11% (61,19% Ш и 74,64% О), *вуци* 71,01% (67,16% Ш и 77,46% О), *дружина* 69,56% (65,67% Ш и 73,23% О), *душица* 43,37% (55,22% Ш и 32,39% О), *књижевник* 65,94% (58,20% Ш и 73,23% О), *јунаци* 73,91% (68,65% Ш и 78,87% О), *смешан* 69,56% (67,16% Ш и 71,83% О), *ораси* 63,76% (56,71% Ш и 70,42% О) и *џрашак* 58,69% (49,25% Ш и 67,60% О). Пример *душица* често је сврстан у групу речи с извршеном сибиларизацијом. У тим случајевима пажња је од корена речи пребачена на суфикс, те је, уместо уочавања сугласника *ш* насталог од *х*, посматрана африката *џ*. Неколицина ученика је потпуно заменила палатализацију и сибиларизацију, што је сматрано за нетачан одговор. Осим примера *душица*, осмаци су имали боље резултате од шестака, те констатујемо да је и у решавању овог задатка знање ученика усклађено с њиховим узрастом.

Уочавање речи с две извршене гласовне промене

Осни задатак доноси осам речи, са захтевом да се уоче и заокруже само оне у којима су извршене следеће две гласовне промене – промена *л* у *о* и непостојано *а*. Низ су чинили примери: *смисао*, *џосао*, *бол*, *кошао*, *сеоба*, *ујао*, *меџал* и *џеџао*. Пример *смисао* тачно је уочило 65,94% ученика (61,19% Ш и 70,42% О), *џосао* 64,49% ученика (58,20% Ш и 70,42% О), *кошао* 62,31% (61,19% Ш и 63,38% О), *ујао* 54,34% ученика (35,82% Ш и 71,83% О) и *џеџао* 74,36% ученика

(65,67% Ш и 83,09% О). Уочавамо да је знање усклађено с узрастом ученика и да су осмаци боље урадили све примере.

Подвлачење исправно написане речи

Девети задатак је методолошки исти као и први. Ученицима су понуђени парови речи, од којих је требало подвући исправно написану. У два случаја дате су по три речи како би се избегло пуко одабирање и да би их више примера нагнало на размишљање. При одабиру исправно написане речи код првог низа, 62,33% ученика је одабрало *одшїамїайїи* (62,68% Ш и 60,58% О), 34,05% *ошїшїамїайїи* (31,34% Ш и 36,61% О), а 3,62% *ошїамїайїи* (1,49% Ш и 2,81%). Трећи пример није збунио велики број ученика. При одабиру исправно написане речи у следећем пару, 87,47% ученика тачно је подвукло пример *рагосїтан* (85,07% Ш и 83,09% О), 7,46% *рагосан* (7,46% Ш и 7,04% О), док је 5,07 без одговора (5,97% Ш и 4,22% О). Огроман број ученика – 97,11% (94,03% Ш и 100% О) исправно поступа приликом одабира облика *Миличин* у односу на 2,89% који су подвукли *Милицин* (5,97% Ш и ниједан О). Другачији је резултат код следећег пара. Исправно је изабран пример *сїрожи* код 61,60% ученика (51,50% Ш и 72,52% О), док се за *сїрожији* определило 36,95% ученика (47,76% Ш и 26,76% О). Један шестака је подвукао оба примера, што је 0,72% (1,49% Ш), а један осмак је без одговора што чини такође 0,72% (1,40% О).

Мање недоумица је било при одабиру примера *шћућуриїи*, који је подвукло 87,69% ученика (77,61% Ш и 92,95% О), насупрот 11,59% оних који су подвукли пример *сћућуриїи* (20,89% Ш и 2,81% О), док су без одговора један осмак – 0,72% (1,40% О) и два шестака – 1,44% (2,98% Ш). Последњи пример дат је у три облика, од којих су два правилна. Мали број ученика је то уочио. Већином су се опредељивали само за један облик следећи логику решавања задатака у којима су им понуђена по два примера. За облик *їриїовеїки* определило се 33,33% ученика (37,31% Ш и 59,15% О), за облик *їриїовеци* 28,98% (32,83% Ш и 45,07% О), а за неисправан облик *їриїовеїци* 38,40% ученика (40,29% Ш и 52,11% О). Прва два исправна облика подвукло је 13,04% ученика (4,47% Ш и 21,12% О).

Одсїуїање од гласовних їромена

Последњи задатак решавали су само ученици осмог разреда. Сматрали смо да би то за шестаке било превелико оптерећење. Дато је шест речи у којима је дошло до одступања од одређене гласовне промене која би, по правилу, на том месту требало да се изврши, али до ње, ипак, не долази. Требало је учити од које гласовне промене се одступа у датом примеру. Одступање од једначења сугласника по звучности у речи *їинїїонї* уочио је 32,39% ученика. Иако су у петом задатку имали сличан пример, написан неправилно (*зеленбаће*), мали број ученика је уочио да је то одступање од једначења сугласника по месту творбе. Без размишљања и по инерцији радећи задатке, не враћају се на претходно, не повезују и не примењују научено ван уходаних начина рада. За нијансу је бољи резултат код примера *Бранкин*, где је 43,66% ученика уочио одступање од пала-

тализиације. Најбољи резултат је код примера *колеџи* и одступања од сибиларизације, који је уочило 53,52% ученика. Одступање од промене *л* у *о* у примеру *фудбал* знало је само 21,12% ученика. У примеру *прошесџини* одступање од губљења сугласника уочило је 45,07% ученика. Без одговора је 14,08%, а остали су без одговора (при чему смо ту убрајали и нетачне одговоре).

ЗАКЉУЧАК

Пропусти у знању ученика могу бити резултат различитих фактора: недовољне заступљености појединих области у наставним плановима, површне обраде у уџбеницима, недовољне експлицираности градива на часовима или лоше усвојености код ученика. Стога, основу анализе тестова које су ученици решавали, закључујемо да се знање пре може везати за врсту задатка и за одређене примере, него за боље или горе познавање поједине гласовне промене. Лакше и са већим успехом решавају се задаци који траже опредељивање за један појам или груписање појмова, па чак и давање готових одговора од задатака који захтевају примену знања. Задаци с понуђеним паровима речи од којих је требало подвући исправно написану лакше се решавају и велики број ученика је исправно одабрао правилно написану реч. Негде су дате и по три речи да би се избегло пуко одабирање и да би више примера нагнало ученике на размишљање. Међутим, када смо у низу од три речи имали две исправно написане (приповетки и приповеци) мали број ученика је то уочио. Опредељивали су се притом само за један облик, следећи логику решавања задатка у којима су понуђена по два примера.

Код уочавања слоготворног *р* знање ученика је углавном добро. Занимљиво је што су ученици, мада у занемаривом броју, подвлачили и неке речи у којима сугласник *р* није слоготворан, као на пример *флашџер*, *йошребан* и *зравије*. Често су то примери у којима се сугласник *р* налази поред неког другог сугласника, па је привукао пажњу на себе, иако није носилац слога.

Приликом проналажења речи с извршеном гласовном променом решења су била половино тачна. Ученици су у овом задатку различито знали поједине гласовне промене. Сматрамо да им је тешко да у реченици уоче реч с извршеном гласовном променом и да је то разлог лошег резултата. Ово се нарочито опажа ако у реченици постоји још нека реч за коју им се, из неког разлога, учини да има извршену промену. Тако су, сем примера речи с извршеном гласовном променом, у занемарљивом постотку, подвлачили и оне у којима није извршена гласовна промена, као што су: *школа*, *учимо*, *избећавајте*, *шкољка* и *баиџи*. То су речи које наводе на погрешан траг. Ученицима је теже да уоче реч с извршеном једном гласовном променом, него да тачно испишу више гласовних промена у задатом примеру, што уочавамо анализирајући четврти задатак, у коме су резултати бољи, иако су у њему задати примери с више гласовних промена. Очигледна је недовољна применљивост ученичког знања, што је један од највећих проблема са којима се сусрећемо у настави. Бољи успех је при провери знања вршеној на

исти начин на који се увежбавало градиво, док примена стеченог знања на другачији начин даје слабије резултате. Као што је већ примећено, то је проблем коме се мора посветити много већа пажња него што обим овог рада допушта. Ученицима је тешко да примене знање које имају. Свикли су на механичко усвајање знања. Без размишљања и по инерцији раде задатке, не враћају се на претходно, не повезују, не примењују научено ван уходаних начина. Дobar резултат приликом уочавања неправилно написане речи охрабрује. У већини примера, ученици су тачно уочавали неправилно написану реч и правилно је исправљали. При томе, реч је о примерима које они исправно користе у свакодневном говору.

Сматрамо да у оквиру гласовних промена ученици боље знају фреквентније примере, односно речи које су у употреби у њиховом активном лексичком фонду, као и речи које се често користе у датој животној средини. Лоше се ученици сналазе с примерима који су им непознати и са којима се не сусрећу у свакодневном говору. Ова потешкоћа се такође може повезати с недовољном применом знања. Сматрамо, стога, да је утицај средине важан, али он никако не може бити оправдање за недовољно знање. Научено знање остаје, мада у недовољној мери.

Наставној пракси потребно је више часова за увежбавање градива. Међутим, планови, будући преобимни, не остављају довољно места за обнављање и проверавање степена усвојености појединих наставних јединица после извесног времена. Повезивање наставе језика и књижевности је, притом, могућност за свеобухватније увежбавање овог градива. У вези с писменим задацима ученика, наставни планови предвиђају мало часова писменог изражавања. С обзиром на обим градива, тешко је поступати другачије. Но, повезивање наставе језика и књижевности може се остварити кратким писаним приказима појединих сегмената из обрађеног књижевног дела након усмене наставног рада на часу. То би била кратка писана вежба у виду домаћег задатка. Савети за боље писање који се увек дају ученицима јесу и читање лектире и књига намењених њиховом узрасту. У пракси је то тешко изводиво јер је опирање читању масовна појава, а веома је тешко мотивисати ученике за читање.

Правописни приручници не чине део уџбеничког комплета, али су школска издања правописних приручника корисна за свакодневну наставу будући да доносе решења разних недоумица. Веома је добро и корисно да се ученици већ од петог разреда навикну на то да самостално користе школско издање *Правописна српскога језика*.⁹

ИЗВОРИ

- Бајић Љ., Мркаљ З., Кликовац Д. (2010). *Рагна свеска за српски језик у осмом разреду основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
- Кликовац, Д. (2010). *Српски језик за осми разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.

⁹ У прилогу су дати коришћени примери тестова знања за шести и за осми разред.

- Ломпар, В. (2010). *Рагна свеска уз грамаишку за осми разред основне школе*. Београд: Клет.
- Ломпар, В. (2010). *Рагна свеска уз грамаишку за шестии разред основне школе*. Београд: Клет.
- Ломпар, В. (2010). *Српски језик за осми разред основне школе*. Београд: Клет.
- Ломпар, В. (2010). *Српски језик за шестии разред основне школе*. Београд: Клет.
- Николић, М. & Андрић, М. (2008). *Рагна свеска за српски језик и књижевности за 6. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
- Николић, М. & Николић, М. (2008). *Српски језик и језичка култура за 6. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
- Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр. 6/2007, 5/2008, 6/2009, и 2/2010.
<http://www.mpn.gov.rs/sajt/>

ЛИТЕРАТУРА

- Брборић, В. (2004). *Правопис српској језика у наставној пракси*. Београд: Филолошки факултет.
- Бугарски, Р. (1989). *Увод у описну лингвистику*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Маринковић С. (1995). *Методика креативне наставе српској језика и књижевности*. Београд: Креативни центар
- Николић, М. (1992). *Методика наставе српској језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике.
- Пешикан, М, Јерковић, Ј., Пижурица, М. (2010). *Правопис српској језика*. Нови Сад: Матица српска.
- Станојчић, Ж.. & Поповић, Јь. (1992). *Грамаишка српској језика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Примљено: 12. 5. 2011.

Одобрено за штампу: 30.11.2011.

Summary. This work deals with research of voice changes in 6th and 8th class by analysis of pupils' tests from given area and has for aim to, by analysis of specifically language material, give point to applicability of pupils' knowledge. This work consists of introduction, analysis of representation voice changes in curriculum and textbooks of Serbian language, analysis of pupil's test and ending consideration. The research has included all voice changes that cultivated in primary school. It's concluded that kind of voice changes doesn't affect on pupils' knowledge, than kind of requests that are placing to pupils and frequent of selected examples. Lack of applicability of pupils' knowledge is obvious, which is one of the biggest problems that we encounter in teaching.

Key Words: consonants, equation sonority of the consonants and the place of articulation, loss of consonants, sibilization, palatalization, jotovanje, vowels, unstable *a*, changes *l* in *o*.

Правописни шесџ за VI разред

Име и презиме _____
Школа и место _____
Разред и одељење _____

Упутство за рад

Задаци у овом тесту односе се на градиво које сте учили у школи. Пажљиво прочитајте сваки задатак да бисте схватили како да одговорите. Пишите читко и уредно, ћириличним словима. За израду имате 45 минута.

1. Подвучи правилно написану реч:
аљкав, хаљкав; аждаја, аждаха; рухо, руво; кинуту, кихнути; хемијски, хемиски; фиока, фијока; романијски, романински, романиски; премијер, премиер
2. У следећим реченицама подвучи речи у којима запажаш слоготворно Р:
Потребан ми је фластер јер сам расекао прст. У радионици Црвеног крста вежбамо цртање.
Здравије су јабуке у које уђе црв, него оне које су прскане.
3. Пронађи по једну реч у свакој реченици у којој је извршена гласовна промена и подвучи је. На линији поред реченица напиши назив те гласовне промене.
Синоћ су отпутовали на одмор. _____
Избегавајте брзу вожњу! _____
У школи учимо руски језик. _____
Рекламирају нови прашак за веш. _____
Дечаци веома воле фудбал. _____
Марко је виши од Дарка, али не и од Јанка. _____
Најео сам се трешања у декиној башти. _____
Ронилац је пронашао прелепу шкољку. _____
4. На линијама поред речи напиши гласовне промене које су извршене у њима.
облачна _____
лишће _____
паћеници _____

ишчашење _____
 подаци _____
 раширити _____
 спасиоци _____
 прашкови _____

5. У следећим реченицама по једна реч написана је неправилно. Подвуци ту реч и на линији је напиши правилно.
 Аницин син Добрица је познати научник. _____
 Две дужи се секу у једној тачци. _____
 Нове ципеле су ми тесније него старе патике. _____
 Јато гуски је пролетело изнад равнице. _____
 Много гледаоца је било на премијери. _____
 На каналу смо хватали зеленбаће. _____
 Хор је одпевао химну наше школе. _____
 Победила је најача екипа. _____
6. Речи из следећег низа разврстај према гласовној промени која је у њима извршена.
 свадба, даљи, прехрамбени, памећу, испорука, сноплје, пажња, дршка, друкчије, шчепати, цвеће, недоношче
- а) једначење сугласника по звучности: _____
 б) једначење сугласника по месту изговора: _____
 в) јоговање: _____
7. Дате речи из понуђеног низа разврстај у две групе на основу тога коју гласовну промену препознајеш у њима.
 ђаци, брижна, вуци, дружина, душица, књижевник, јунаци, смешан, ораси, грашак
- а) палатализација _____
 б) сибиларизација _____
8. Заокружи речи у којима се врше две гласовне промене: Л у О и непостојано А
 смисао, посао, бол, катао, сеоба, угао, метал, петао
9. Подвуци правилно написане речи:
 одштапати, отштапати, оштапати, радостан, радосан, Миличин, Милицин, строжи, строжији, сћућурити, шћућурити, приповетки, приповеци, приповетци

Правописни тест за VIII разред

Име и презиме _____

Школа и место _____

Разред и одељење _____

Упутство за рад

Задаци у овом тесту односе се на градиво које сте учили у школи. Пажљиво прочитајте сваки задатак да бисте схватили како да одговорите. Пишите читко и уредно, ћириличним словима. За израду имате 45 минута.

1. Подвуци правилно написану реч:
аљкав, хаљкав; аждаја, аждаха; рухо, руво; кинуту, кихнути; хемијски, хемиски; фиока, фијока; романијски, романински, романиски; премијер, премиер.
2. У следећим реченицама подвуци речи у којима запажаш слоготворно Р:
Потребан ми је фластер јер сам расекао прст. У радионици Црвеног крста вежбамо цртање.
Здравије су јабуке у које уђе црв, него оне које су прскане.
3. Пронађи по једну реч у свакој реченици у којој је извршена гласовна промена и подвуци је. На линији поред реченица напиши назив те гласовне промене.
Синоћ су отпутовали на одмор. _____
Избегавајте брзу вожњу! _____
У школи учимо руски језик. _____
Рекламирају нови прашак за веш. _____
Дечаци веома воле фудбал. _____
Марко је виши од Дарка, али не и од Јанка. _____
Најео сам се трешања у декиној башти. _____
Ронилац је пронашао прелепу шкољку. _____
4. На линијама поред речи напиши гласовне промене које су извршене у њима.
облачна _____
лишће _____
паћеници _____

ишчашење _____
 подаци _____
 раширити _____
 спасиоци _____
 прашкови _____

5. У следећим реченицама по једна реч написана је неправилно. Подвуци ту реч и на линији је напиши правилно.
 Аницин син Добрица је познати научник. _____
 Две дужи се секу у једној тачци. _____
 Нове ципеле су ми тесније него старе патике. _____
 Јато гуски је пролетело изнад равнице. _____
 Много гледаоца је било на премијери. _____
 На каналу смо хватали зеленбаће. _____
 Хор је одпевао химну наше школе. _____
 Победила је најача екипа. _____
6. Речи из следећег низа разврстај према гласовној промени која је у њима извршена:
 свадба, даљи, прехрамбени, памећу, испорука, сноплје, пажња, дршка, друкчије, шчепати, цвеће, недоношче
- а) једначење сугласника по звучности: _____
 б) једначење сугласника по месту изговора: _____
 в) јотовање: _____
7. Дате речи из понуђеног низа разврстај у две групе на основу тога коју гласовну промену препознајеш у њима.
 Ђаци, брижна, вуци, дружина, душица, књижевник, јунаци, смешан, ораси, грашак
- а) палатализација _____
 б) сибиларизација _____
8. Заокружи речи у којима се врше гласовне промене: Л у О и непостојано А.
 смисао, посао, бол, катао, сеоба, угао, метал, петао
9. Подвуци правилно написане речи:
 одштапати, отштапати, оштапати, радостан, радосан, Миличин, Милицин, строжи, строжији, сћућурити, шћућурити, приповетки, приповеци, приповетци.

10. На линијама поред речи напиши од које гласовне промене се одступа у датим примерима.

пингпонг _____

црвенперка _____

Бранкин _____

колеги _____

фудбал _____

протестни _____

DANIEL ROMANO

Banja Luka

BiH

СТРУЧНИ ЧЛАНАК

PROFESSIONAL PAPER

UDK: 371.13-057.8

371.3:511.1

BIBLID: 0353-7129,16(2011)2,p.217-226

REKONSTRUKCIJA UČENIČKIH STRATEGIJA SABIRANJA I MNOŽENJA PRIRODNIH BROJEVA U OSNOVNOJ ŠKOLI

Rezime. Neformalne mentalne strategije računanja smatraju se važnim sadržajem primarne školske matematike, neophodnim za proširivanje pojmovnog znanja o brojevima, kao i za razumijevanje aritmetike. Međutim, empirijski rezultati pokazuju da mnogi učenici nižih razreda osnovne škole ne postižu cilj prilagodljive upotrebe strategija za računanje višecifrenih brojeva. U radu sa studentima studijskog programa za obrazovanje profesora razredne nastave (učitelja) u okvirima nastavno-naučnog predmeta Metodika nastave matematike, istraživali smo sposobnost studenata da rekonstruišu učeničke strategije sabiranja i množenja dvocifrenih i trocifrenih brojeva, koje su dovele do pogrešnih rezultata.

Ključne riječi: obrazovanje učitelja, evaluacija obrazovanja, prirodni brojevi i operacije sa prirodnim brojevima.

1. UVOD

U okvirima akademskog kursa *Metodika nastave matematike I* studenti studijskog programa za obrazovanje profesora razredne nastave (učitelji) podučavaju se postupcima i tehnologijama procjenjivanja učeničke i vlastite uspješnosti u doseganju ciljeva nastave matematike u nižim razredima osnovne škole. Jedna od tih tehnologija je rekonstrukcija strategija sabiranja i množenja dvocifrenih i trocifrenih brojeva. Sposobnost rekonstrukcije učeničkih strategija sabiranja i/ili množenja jedna je od vrlo poželjnih kompetencija budućih učitelja jer im ta sposobnost omogućava razumijevanje učeničkih izbora strategija prilikom ovih operacija, kao i pogrešaka koje pritom prave.

Stoga, u ovom tekstu, u skladu sa savremenim tendencijama u istraživanju matematičkog obrazovanja (Biehler et al., 1994; Romano, 2009; Romano, 2010; Sierpinska & Kilpatrick, 1998), nastojali smo, posredstvom intervjua / testiranja studenata,

naslutiti kompetencije budućih učitelja u procjenjivanju izbora učeničkih strategija sabiranja i množenja višecifrenih prirodnih brojeva.

U posljednjih 20 godina predavači matematike i istraživači matematičkog obrazovanja u mnogim zemljama podržali su reformu osnovnog aritmetičkog obrazovanja: ispitala se vodeća uloga standardnog (pisanog) algoritma za osnovne aritmetičke operacije. Pored toga, naglašavao se značaj sticanja ove rutine stručnosti u mnogim nastavnim programima i/ili standardima u različitim zemljama, te sticanje adaptivne stručnosti, odnosno sposobnosti pojedinca da riješi aritmetičko računanje zadataka drugačijim strategijama (up. Van den Heuvel-Panhuizen, 2001). Adaptivna upotreba strategija za računanje smatra se važnim u podsticanju pojmovnog znanja učenika o brojevima.

Iako postoji konsenzus među istraživača u pogledu upotrebe adaptivne strategije za računanje višecifrenih brojeva, empirijski rezultati pokazuju da sposobnost učenika nižih razreda osnovne škole ne zadovoljava ove standarde (v. Selter, 2001; Torbeins et al., 2006). Štaviše, postoji samo nekoliko empirijskih studija o tome koji nastavni pristupi su korisni za razvijanje i/ili podsticanje sposobnosti učenika.

2. STRATEGIJSKE SPOSOBNOSTI

U stručnoj literaturi postoje različite kategorizacije strategija za sabiranje i množenje višecifrenih brojeva (v. Heinze & Lipowsky, 2008; Threlfall, 2002). Naše istraživanje zasniva se na kategorizaciji idealizovanih strategija, koje su opštepoznate njemačkoj aritmetičkoj obrazovnoj literaturi.

Za istraživanje individualnih sposobnosti odabira efikasnih strategija za date zadatke sabiranja ili množenja, prvo treba opisati šta „efektivno“ znači u ovom kontekstu. Često, u kvantitativnim empirijskim studijama, normativno se definiše koje se strategije smatraju efikasnim u rješavanju datih aritmetičkih problema. U takvim slučajevima, generalno, kriterijumi su strogo ograničeni na osobine datih zadataka. Međutim, mora se uzeti u obzir da je odabir strategija uvijek pod uticajem drugih promenljivih, koji zavise od osobe koja rješava problem, kao i od individualne tačnosti i brzine primjene strategije ili samoefikasnosti (up. Siegler, 1996; Torbeins et al., 2006). Model sa četiri dimenzije strateških sposobnosti dao je Sigler (v. Sigler, 1996). Taj model obuhvata pojedinačne strategije repertoara, znanje o distribuciji strategije i efikasnosti strategije, kao i sposobnosti u odabiru adaptivne strategije. Pored ovih pojedinačnih promenljivih, može se pretpostaviti da neke od društveno-matematičkih normi, koje se isključivo prihvataju na časovima matematike, igraju važnu ulogu u odabiru strategija.

Sumirajući empirijske rezultate iz poslednje decenije prošlog veka za pojedine sposobnosti upotrebe adaptivne strategije za sabiranja i množenje dvocifrenih i trocifrenih prirodnih brojeva, čini se da učenici osnovnih škola postižu nezadovoljavajuće rezultate. Učenici su u stanju da uče i da primenjuju posebno ‘split’ i ‘visoku strategiju’

(osim pisanog algoritma), ali često koriste jednu od ovih neformalnih strategija za računanje kao standardnu proceduru, odnosno često primjenjuju istu proceduru za sva sabiranja (ili sva oduzimanja), a zanemaruju numeričke karakteristike datih problema (v. Selter, 2001; Torbeins et al., 2006).

3. ZADACI I RJEŠENJA ZADATAKA

Od studenata studijskog programa za obrazovanje profesora razredne nastave zatraženo je da rekonstruišu neke od učeničkih strategija koje dovode do pogrešnih rezultata. Niže su, ilustracije radi, dati neki od takvih zadataka (s rješenjima).

4. U prikazanom sabiranju detaljno obrazloži greške:

4.1.	768	4.2.	¹ 78
	+876		+ 4
	-----		-----
	14		122
	13		
	15		

	151314		

4.1. Rješenje: U ovom zadatku učenik se, pri sabiranju, koristio slijedećom strategijom:

- (1 red) 768 prvi sabirak;
(2 red) +876 drugi sabirak.
(3 red) -----
(4 red) 14 sabrane su jedinice iz prvog i drugog sabirka: $8 + 6 = 14$;
(5 red) 13 sabrane su desetice iz prvog i drugog sabirka: $6 + 7 = 13$;
(6 red) 15 sabrane su stotice iz prvog i drugog sabirka: $7 + 8 = 15$;
(7 red) ----- Prethodni intermedijalni rezultati potpisivani su korektno.
(8 red) 151314 Umjesto da izvrši sabiranje: 14 jedinica + 13 desetica + 15 stotica (= 1644), učenik je brojeve ispisao jedne pored drugih, počevši slijeva udesno.

4.2. Rješenje: U ovom zadatku strategija je slijedeća:

- (1 red) ¹ 78 prvi sabirak;
(2 red) + 4 drugi sabirak;
(3 red) -----

- (4 red) 122 Sabrane su jedinice iz prvog sabirka s jedinicama iz drugog sabirka: $8 + 4 = 12$. Pri tome, učenik je u četvrti red upisao broj jedinica 2, a broj desetica 1 ispisao je iznad broja desetica prvog sabirka (s lijeve strane). Slijedeći njegov korak je sabiranje:
 4 (jedinice drugog sabirka) +
 7 (desetice prvog sabirka) +
 1 (prenesen broj desetica) = 12 .
 Oslanjajući se na izabranu strategiju, učenik dobija 122 kao rezultat sabiranja.

5. U prikazanom množenju detaljno obrazloži greške:

$$\begin{array}{r}
 5.1. \quad \begin{array}{r} ^2 \\ ^1 74 \\ \times 64 \\ \hline 326 \\ 544 \\ \hline 5766 \end{array}
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 5.2. \quad \begin{array}{r} ^2 53 \\ ^1 \\ \times 58 \\ \hline 424 \\ 275 \\ \hline 3174 \end{array}
 \end{array}$$

5.1. Rješenje: Strategija koja je korištena pri množenju rekonstruiše se, na primjer, na slijedeći način:

- (1 red) $\begin{array}{r} ^2 \\ ^1 74 \end{array}$ prvi faktor;
 (2 red) $\times 64$ drugi faktor;
 (3 red) ----- linija razdvajanja.
 (4 red) 326 Međurezultat u četvrtom redu dobijen je na slijedeći način:
 Prvi korak je:
 4 (broj jedinica drugog faktora) $\times 4$ (broj jedinica prvog faktora) = 16 .
 Pri tome, učenik ispod linije upisuje broj 6, a broj 1 (broj desetica ovog međuproizvoda) upisuje iznad broja 7 (broj desetica prvog faktora), s lijeve strane.
 Drugi korak je:
 4 (broj jedinica drugog faktora) $\times 8$ (= $1 + 7$ [broj desetica prvog faktora]) = 32 .
 Pri tome, učenik broj 32 upisuje ispred prethodno napisanog broja 4, tako da se dobija broj 326.
 (5 red) 544 Rekonstrukcija međurezultata u petom redu je, na primjer, slijedeća:
 Prvi korak je:
 6 (broj desetica u drugom faktoru) $\times 4$ (broj jedinica prvog faktora) = 24 .

Pri tome, učenik upisuje broj 4 ispod cifre 2 broja 326 (prethodni međurezultat), a broj 2 upisuje slijeva, iznad broja 1 broja 7 (broj desetica prvog faktora).

Drugi korak je: 6 (broj desetica drugog faktora) \times 9 (broj dobijen sabiranjem $7 + 2$) = 54 .

U slijedećem koraku, učenik prethodno upisanom broju 4 pretpisuje tako dobijeni broj 54. Tako se dobija drugi međurezultat - 544.

(6 red) -----

Linija razdvajanja.

(7 red) 5766

Broj u ovom redu učenik dobija korektnim sabiranjem broja 326 i broja 544 (pomaknutog ulijevo za jedno poziciono mjesto): jedinice $6 + \dots = 6$, desetice $2 + 4 = 6$, stotice $3 + 4 = 7$, hiljade $\dots + 5 = 5$.

5.2. Rješenje: Strategija koja je korištena pri množenju rekonstruiše se, na primjer, na slijedeći način:

(1 red) 253 prvi faktor;

(2 red) $\times 58$ drugi faktor;

(3 red) _____

(4 red) 424

8 (broj jedinica drugog faktora) \times 3 (broj jedinica prvog faktora) = 24 ; pri tome, učenik zapisuje broj 4 ispod linije razdvajanja, a broj 2 (broj desetica ovog međurezultata) upisuje iznad broja 5 (broj desetica prvog faktora) gore lijevo.

8 (broj jedinica drugog faktora) \times 5 (broj desetica drugog faktora) = 40

$40 + 2$ (broj desetica zaoisanog slijeva iznad broja 5 prvog faktora) = 42 .

Broj 42 učenik pretpisuje ispred već napisanog broja 4 – tako se dobija broj 424.

(5 red) 275

5 (broj desetica drugog faktora) \times 3 (broj jedinica prvog faktora) = 15
Pri tome, učenik upisuje broj 5 ispod cifre 4 broja 424 (prethodni međurezultat).

5 (broj desetica drugog faktora) \times 5 (broj desetica prvog faktora) = 25
 25 (broj dobijen u prethodnom računu) + 2 (broj upisan slijeva iznad broja 53) = 27

U slijedećem koraku, učenik pretpisuje broj 27 prethodno upisanom broju 4 u redu 5. Tako se dobija broj 275.

(6 red) _____

(7 red) 3174

U ovom redu učenik korektno sabira broj 424 (red 4) i broj 275 (red 5), pomjeren ulijevo za jedno poziciono mjesto – jedinice: $4 + \dots = 4$; desetice: $2 + 5 = 7$; stotine $4 + 7 = 11$; 1 (iz prethodnog) + $2 = 3$. Tako se, konačno, dobija broj 3174.

4. ISTRAŽIVAČKA PITANJA

Kada govorimo o mentalnom računanju u drugom i trećem razredu osnovne škole, može se zaključiti da djeca već imaju neko predznanje. Njihovo razumijevanje dekadnog brojevnog sistema omogućava im da pronađu rješenja za dvocifreno ili trocifreno sabiranje i množenje bez eksplicitnog učenja. Pitanje koje još uvek nije riješeno je kako proces nastave i učenja može biti organizovan tako da učenici steknu adekvatnu sposobnost adaptivne upotrebe strategija za računanje. Ovo ostavlja otvorenim pitanja da li postoji pristup koji je koristan za sve učenike i da li različite nastavne metode treba da budu primjenjene za napredne i manje napredne učenike.

U posljednjih petnaest godina realizovana su različita empirijska istraživanja u kojima su provedena istraživanja o različitim didaktičkim pristupima. Na primer, Beishuizen sa svojim kolegama pokazao je da adaptacija u korišćenju strategija računanja u trećem razredu bolja je ako se od djece traži da kreiraju sopstvene strategije računanja na časovima matematike, umjesto da slijede date strategije prema upustvu (up. Blote et al., 2000). Iako su mnogi nastavnici matematike uvjereni da je takav, konstruktivno orijentisani pristup, najkorisniji za učenike (Threlfall, 2002), empirijski rezultati Torbeynsa, Verschaffela i Gheskuiere (v. Torbeyns et al., 2006) ukazuju na to da kod učenika trećeg razreda učenje strategija računanja u nastavno orijetisanom okruženju može postići visoku adaptaciju prilikom sabiranja i množenja.

Uopšteno govoreći, dvije vrste didaktičkih pristupa značajne su u ovom kontekstu. S jedne strane, to je instrukciono zasnovan pristup, koji obuhvata sukcesivnu nastavu (i učenje) odabranih strategija, kao i njihovu efikasnu primjenu. Cilj svega toga je da su ove strategije konačno dostupne kao proceduralno znanje, tako da učenici mogu da koriste kognitivne resurse u izboru strategija, prilagođene datim aritmetičkim problemima. Ovaj pristup poznat je kao "konceptualni pristup". S druge strane, postoji i *istraživački pristup*, koji ističe individualno stvaranje sopstvenih strategija računanja. Takvim pristupom učenici ne uče strategije dobijene od svojih nastavnika, već oni razvijaju svoje sopstvene pristupe i razgovaraju o njima, uz analizu karakteristika datog problema i pojedinačnih brojeva. Na osnovu njihovog iskustva i akumuliranog znanja o brojevima, djeca će optimalizovati svoje strategije, korak po korak, i steći sposobnost adaptivne primene strategija.

U skladu s istraživanjima opisanim u prethodnim odeljcima, započeli smo istraživački projekat o akademskoj nastavi u kojoj će se budući učitelji pripremiti za razumijevanje neformalnih mentalnih strategija sabiranja i množenja dvocifrenih i trocifrenih brojeva. Ova parcijalna studija u ovom istraživačkom projektu vodila se sledećim istraživačkim pitanjima:

(1) *Koliko su uspešni studenti – budući učitelji u rekonstruisanju strategija sabiranja i množenja dvocifrenih i trocifrenih prirodnih brojeva posmatrajući tačnost, odnosno to da li je ponuđeno učeničko rješenje dobro ili ne, kao i adaptaciju izbora strategije, odnosno da li učenici biraju efikasnu strategiju ili ne?*

(2) *Da li su budući učitelji osposobljeni da uočavaju veze između dvije dimenzije strategijske sposobnosti (tj. tačnosti i adaptacije)?*

5. ANALIZA STUDENTSKE USPJEŠNOSTI (ILI KAKO ĆE NAŠI STUDENTI PROCJENJIVATI USPJEŠNOST SVOJIH UČENIKA)

U stručnoj literaturi nalazimo različite kategorizacije strategija za sabiranje i množenje višecifrenih brojeva (Threlfall, 2002). Naše istraživanje zasniva se na kategorizaciji pet idealizovanih strategija, koje su dobro poznate u njemačkoj aritmetičkoj obrazovnoj literaturi. Pretpostavlja se da učenici trećeg razreda osnovne škole koriste više strategija, u kojima oni ponekad kombinuju dvije ili ponekad čak i tri idealizovane strategije. Ovim istraživanjem pokušali smo da steknemo uvid u kompetencije budućih učitelja u pogledu razumijevanja učeničkih strategija.

Niže, u tabeli, dati su eksponirani rezultati uspješnosti studenata u rekonstruisanju učeničkih strategija koje dovode do pogrešnih rezultata.

Zadatak / Uspješnost	∅	0	1-5	6-10	11-15	16-20
4	17	45	5	1	3	5
%	22.37	59.21	6.58	1.32	3.95	6.58
5	28	46	0	1	1	0
%	36.84	60.53	0.00	1.32	1.32	0.00

Legenda: Procjena uspješnosti ∅ označava da student nije ni pokušao da pronađe odgovore na postavljen apitanja. Procjena uspješnosti 0 označava da su odgovori koje je student ponudio bili potpuno pogrešni.

Na osnovu izloženog, može se zaključiti da budući učitelji, generalno govoreći, uopšte nisu osposobljeni da rekonstruišu učeničke strategije sabiranja i množenja dvocifrenih i trocifrenih brojeva.

6. ZAKLJUČNI KOMENTAR

Sumirajući rezultate, dobijamo dva interesantna zaključka. Prvo, naši rezultati ukazuju na to da treba da ispitamo adaptaciju kao cilj nastave matematike mnogo detaljnije. Empirijska istraživanja pokazala su razočaravajuće rezultate u pogledu toga da budući učitelji, u većini slučajeva, ne vide potrebu da razumiju izbor strategija sabiranja i množenja, koje dovode do pogrešnih rezultata. Uglavnom, oni smatraju da je obrazloženje: „To nije tačno.” sasvim dovoljno prilikom podučavanja učenika sabiranju i množenju prirodnih brojeva.

Međutim, moramo razlikovati i ova dva aspekta problema:

(1) *Da li su studenti uopšte u stanju da pronađu odgovarajuće učeničke strategije za rješavanje ovakvih problema, koje dovode do pogrešnih rezultata?*

(2) *Ukoliko je tako, da li su oni u mogućnosti da rekonstruišu izabranu strategiju?*

U ovoj našoj studiji, studentska uspješnost u pogledu toga da pronađe odgovarajuće strategije za rekonstruisanje pogrešnog sabiranja u proseku iznosi 10.53%, dok je prosječna uspješnost u rekonstruisanju strategija pogrešnog množenja svega 1.32%. Dakle, kvalitet uspješnosti studenata u razumijevanju strategija kojima su se rukovodili učenici pri rješavanju sabiranja i množenja na ponuđeni način vrlo je nizak.

LITERATURA

- Baroody, A. J. (2003). „The development of adaptive expertise and flexibility: The integration of conceptual and procedural knowledge“. In Baroody, A. J. & Dowker, A. (Eds.), *The Development of Arithmetic Concepts and Skills: Constructing Adaptive Expertise*. pp. 1–34. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Biehler, Scholz, Strässer & Winkelmann (eds)(1994). *Didactics of mathematics as a scientific discipline*; MA: Kluwer, Norwell.
- Blöte, A. W., Klein, A. S. and Beishuizen, M. (2000). Mental computation and conceptual understanding. *Learning and Instruction*, 10, 221–247.
- Heinze, A. and Lipowsky, F. (2008). *Informal strategy use for addition and subtraction of tree-digit numbers*; PME 32, Vol. 3, 145–152.
- Ibrahimpasić, S., Ibrahimpasić, B. i Romano, D. A. (2010). *Argumentacija slutnje (formiranje hipoteze) o nivoima razumjevanja osnovnoškolske aritmetike i algebre studenata Pedagoškog fakulteta Univerziteta u Bihaću*, IMO, Vol. II, Broj 3, 3–14 .
- Romano, D. A. (2009). *Šta je algebarsko mišljenje?* Banja Luka: MAT-KOL, XV(2), 19–29.
- Romano, D. A. (2009). *Istraživanje matematičkog obrazovanja*; IMO, I, Broj 1, 1–10.
- Romano, D. A. (2010). *Šta znamo o matematičkom mišljenju?*, Banja Luka: MATKOL, Posebna izdanja, Broj 13, B5, 5–82.
- Romano, D. A. (2011). Jedno utvrđivanje matematičkih kompetencija studenata učiteljskog programa, *Nastava matematike*, Beograd, LVI (1-2), 8–18.
- Selter, C. (2001). Addition and Subtraction of Three-Digit Numbers: German Elementary Children’s Success, Methods and Strategies. *Educational Studies in Mathematics*, 47, 145–173.
- Siegler, R. S. (1996). *Emerging Minds*. New York: Oxford University Press.
- Sierpinska, A. and Kilpatrick, J. (eds)(1998). *Mathematics Education as a Research Domain: A Search for Identity*, Dordrecht–Boston–London: Kluwer Academic Publisher.
- Threlfall, J. (2002). Flexible mental calculation. *Educational Studies in Mathematics*, 50 (1), 29–47.
- Torbeyns, J., Verschaffel L. and Ghesquière, P. (2006). The Development of Children’s Adaptive Expertise in the Number Domain 20 to 100. *Cognition and Instruction*, 24, 439–465.

Van den Heuvel-Panhuizen, P. (2001). Realistics mathematics education in the Netherlands. In J. Anghileri (Ed.), *Principles and Practices in Arithmetic Teaching*; Buckingham: Open University Press, 49–64.

Primljeno: 12. 7. 2011.

Odobreno za štampu: 30.11.2011.

Summary. Informal mental computation strategies are considered as an important content of primary mathematics classroom to deepen the conceptual knowledge on numbers and the understanding of arithmetic. However, empirical findings indicate that many primary students do not achieve the goal of an adaptive use of strategies for computations with multi-digit numbers. In a study with pre-service students, in frame of course 'Didactic of mathematics', we investigate accuracy and adaptivity of students' capabilities to reconstruce strategy used when adding and multiplication two- and three-digit numbers.

ZDM Subj. Class (2010): **B50, C30, C70, F30**

Math. Subj. Class (2010): **97B50, 97C70, 97F30**

Key words: teacher education, evaluation of instruction, natural numbers and operations on natural numbers.

НАСТАВА МУЗИКЕ И ДЕЦА ОШТЕЋЕНОГ СЛУХА

Резиме. Овај чланак бави се разлозима укључивања глуве и наглуве деце у музичке програме и утицајем који музичко искуство и обука могу да имају на ову децу и њихов развој. Циљ ка коме овај рад тежи био је да се, изношењем резултата емпиријских истражи-вања, укаже на бројне предности учешћа глуве и наглуве деце у музичким активностима, као и на чињеницу да ови ученици, уколико су мотивисани, могу бити једанко успешни у погледу квалитета извођења као и њихови вршњаци који чују. Чланак се, такође, бави и вредностима које настава музике у којој активно учествују и ученици оштећеног слуха има за остале учеснике овог процеса – пре свега, друге ученике у одељењу, те разматра успешно укључивање глувих и наглувих ученика у музичке програме.

Кључне речи: деца оштећеног слуха, настава музике, учитељи музике, предности, укључивање.

1. Увод

Иако звучи контрадикторно, глуве и наглуве особе *могу* да постану успешни музичари. Вероватно прва реакција коју ова изјава изазива јесте да се запитамо како глуве и наглуве особе уопште могу да искусе музику или какве користи могу да имају од изложености музици. Међутим, до данас, спроведено је мноштво истраживања која јасно показују да глуве и наглуве особе, посебно деца, могу имати изузетно велику корист од учешћа у музичким активностима.

Укључивање музике у образовне програме намењене ученицима оштећеног слуха може се пратити током скоро две стотине година. Премда су се ставови истраживача и учитеља музике по неким питањима променили током година (посебно када је реч о приступу музичком образовању, ставовима према могућ-

ностима појединачно оштећеног слуха и тумачењу везе између музике и других области рада), закључак је, углавном, остао исти – учествујући у програмима музичке едукације, глува и наглува деца могу имати значајне користи, од когнитивног развоја, преко развоја слуха, говора и језика, све до социо-емоционалног здравља.

Упркос доказима да су ученици оштећеног слуха данас у стању да изводе музику на нивоу који је до скоро сматран немогућим, пре свега, захваљујући напретку у развоју технологије израде слушних апарата (Fawkes & Ratnanather 2009: 1–2, 3–7, 10–12), неки учитељи музике још увек се опирају активном укључивању ових појединачно у наставу музике, најчешће због недовољног познавања музичких способности ученика оштећеног слуха (Darrow & Gfeller, 1991, нав. према: Nash, 2003: 1) или бојазни да ће они негативно утицати на квалитет извођених активности (Sheldon, 1997, нав. према: Nash, 2003: 1). Овај чланак позабавиће се, стога, разбијањем ових предрасуда, баш као и бројним предностима које укључивање глувих и наглувих ученика у програм учења музике има за остале учеснике васпитно-образовног процеса.

2. КАКО ГЛУВА И НАГЛУВА ДЕЦА „ЧУЈУ“ МУЗИКУ

Многи људи склони су да на идеју коришћења музике у одељењу са глувим ученицима гледају као на чудну и, заправо, узалудну (Darrow & Heller, 1985, нав. према: Brown & Denney, 1997: 1). Наиме, како истичу Brown и Denney (1997:1), спроведена истраживања показала су да је многим глувим ученицима у потпуности ускраћена прилика да искусе било коју врсту музичког образовања, било у интернатским, било у редовним школама.¹ Бројни су разлози који утичу на ово, али основни је, као што смо већ истакли, уверење да је сваки покушај да се глуви ученици образују у области музике унапред осуђен на неуспех, јер се полази од претпоставке да је орган који омогућује да се музика чује и разуме – уво. Из наведеног следи закључак да неко ко не може да чује музику не може ни да је цени.

Међутим, новија истраживања показују да постоје друга чула посредством којих глуве особе могу да „приме“ музику и уживају у њој, а то су **чуло годира** и **визуелна стимулација**. Такође, „само мали проценат особа оштећеног слуха не чује ништа“ (Haworth, 2011: 3), с обзиром да је већина глувих особа у стању да чује *џоново* који су у *границама њиховој резидуалној слуха*.² Наиме,

1 Према истраживању обављеном деведесетих година 20. века на Флориди (САД), само нешто више од половине испитаних интернатских и школа са дневним боравком за глуве ученике нуди музику као део свог наставног плана; што се тиче ученика који похађају државне школе, 47% школа не нуди часове музике за глуве ученике који нису у инклузивним одељењима (Darrow & Gfeller 1991, према Brown & Denney 1997: 1).

2 Слушање вибрација које музика производи назива се резидуални слух.

док је људски говор изузетно сложен систем фино диференцираних знакова који се крећу у ограниченом спектру фреквенција, музика је много флексибилнији систем, састављен од звукова знатно ширег дијапазона фреквенција и интензивнијих вибрација, појачаних личном и просторном компонентом. Управо стога, јасно је зашто је „перцепција музике генерално доступнија ученику оштећеног слуха него комплексност језика“ (Dagrow, 1985, нав. према: Brown & Denney, 1997: 2). Многа глува и наглува деца имају великих потешкоћа када је реч о разликовању појединих звукова у говору, али зато сасвим нормално опажају и одговарају (реагују) на музику.

Границе чујног веома су различите и индивидуалне међу глувом децом, па је често готово немогуће тачно знати шта је одређено дете у стању да чује, а шта не, не само у настави музике, већ и у стварном животу. Укратко, деца оштећеног слуха се међу собом много више разликују него што су слична (Haworth, 2011: 3). Како наглашавају Dagrow и Gfeller, „истраживања опажања и извођења музике показују да се способности ученика оштећеног слуха *не разликују значајно* (подвукла М. И.) од способности њихових вршњака који чују, ако се користе одговарајуће и додатне процедуре“ (нав. према: Brown & Denney, 1997: 2).

3. МУЗИЧКЕ СПОСОБНОСТИ ГЛУВИХ И НАГЛУВИХ УЧЕНИКА

Када је реч о музичким способностима, ученици оштећеног слуха постижу, генерално, *боље резултате на ритмичким*, него на тоналним тестовима (Dagrow, 1987). Како је показала Dagrow (Dagrow, 1983; Dagrow, 1989), они постижу једнако добре, а понекад и боље резултате од својих вршњака који чују када је реч о препознавању врсте такта, промени темпа и одржавању постојаног ритма. Ипак, мање су успешни када је реч о понављању ритмичких и мело-ритмичких образаца с одговарајућим променама, али се могу значајно побољшати.

До сличних резултата дошао је и Кордуба (Korduba, 1975), упоређујући ритмичке способности ученика који чују и ученика оштећеног слуха – показало се да није пронађена значајна разлика, будући да су и глува и наглува деца била једнако успешна у репродуковању ритмичких образаца. У погледу разликовања висине тонова, глуви и наглуви ученици најуспешнији су у разликовању нижих фреквенција. Важно је, међутим, да обе ове способности – и репродукција ритма и способност распознавања висине тона – *могу да се усаврше* вежбањем.

Dagrow (Dagrow, 1987) открила је још једну важну чињеницу – наиме, пратећи и упоређујући музичке способности ученика који чују и ученика са озбиљним оштећењима слуха, утврдила је да, док су, с једне стране, ученици оштећеног слуха постигли ниже резултате у односу на резултате њихових другова који чују, на истом тесту (РММА тест), с друге стране, резултати ученика с оштећеним

слухом расли су из разреда у разред, сугеришући то да *развој слуха усјорави, али не ошћењује развој музичких сјособности*.

4. РАЗЛОЗИ УЧЕЊА МУЗИКЕ КОД ГЛУВЕ И НАГЛУВЕ ДЕЦЕ

Упркос претходно реченом, учитељи музике нерадо укључују глуве и наглуве ученике у активно музицирање. Међутим, укључивање ове деце у музичке програме може бити непроцењиво искуство, не само за ученике с оштећеним слухом, већ и за њиховог учитеља, друге ученике у ансамблу и родитеље (Hash, 2003: 5).

4.1. Предности за глуву и наглуву децу

Учествовање у музичким активностима значајно утиче на различите сфере живота све деце, па тако и оне оштећеног слуха. Будући да је и музика део културног идентитета, глува и наглува деца неучествовањем у музичким активностима, ускраћена су за драгоцен део колективног културног наслеђа.

4.1.1. Утицај наставае музике на развој когнитивних сјособности

Учешће у музичким активностима може имати позитиван утицај на когнитивни развој деце, баш као и на њихов школски успех. Веза између музичких способности и вежбања, с једне стране, и других области когнитивног развоја, с друге стране, опсежно је проучена. Емпиријским истраживањима утврђено је да постоји веза између музичких способности и способности просторног резоновања. Ова истраживања показују да музичка активност, као што је, на пример, свирање инструмента, захтева исте нервне обрасце у мозгу који су потребни и за извођење других видова просторног препознавања (мисаоно разврставање (класификација) према облику, величини и сл.) и просторно-временског расуђивања (трансформисање и комбиновање слика како би се добила смисаона целина), односно за извођење одређених стратегија апстрактног мишљења (Bilhartz, 2000, нав. према: Fix, 2008: 6). Како се и музичка и просторна интелигенција ослањају на сличне нервне везе и обрасце и активирају исте мождане центре, истраживачи закључују да интензивирање музичких активности може позитивно да се одрази на усавршавање способности просторног расуђивања, нарочито код мале деце, чији је мозак још увек у процесу развоја.

Спроведена истраживања показала су и то да музичка обука током раног детињства и младости може стимулирати развој оних делова мозга који су одговорни за вербално памћење, те да музичка активност може позитивно утицати на способност детета да задржи вербалне информације (Chan, 1998; Bilhartz, 2000, нав. према: Fix, 2008: 8).

4.1.2. Утицај настави музике на развој језичких способности

Поред утицаја музике на усавршавање апстрактног мишљења и меморије, бројним емпиријским истраживањима доказано је и постојање везе између учешћа у музичким активностима и језичких способности, као што су процесуирање језика и говорна, фонемска и фонолошка свесност и способност почетног читања.

Наиме, истраживачи сугерисали су да, с обзиром на то да је заједничка карактеристика и музике и језика фино разликовање висине тона, трајања и боје гласа, музичка обука може да има позитиван утицај на поменуте области у развоју говора, пружајући деци прилику да вежбају своје вештине разликовања фонема (Patel & Iverson, 2007, нав. према: Fix, 2008: 8). Изложеност и вежбање разликовања тонова у музици према њиховој висини може позитивно да се одрази на способност деце да разумеју говор и језик тако што ће им помоћи да постану осетљиви на fine разлике у прозодијским елементима говорног вида испољавања језика (ритам, акценти, темпо и репетиција), који носе у себи велики део комуникацијског значења (Patel & Iverson 2007; Thompson, Schellenberg & Husain 2004, нав. према: Fix, 2008: 8).

Једна од најзначајнијих предности укључивања деце оштећеног слуха у наставу музике, свакако је богаћење језика – учење о језику посредством нових појмова (ритам, темпо и сл). Развијање језичких вештина и вокабулара је посебно значајно за глуву и наглуву децу – с обзиром на то да ова деца често имају великих тешкоћа с усвајањем нових појмова и богаћењем вокабулара, повремена изложеност терминологији музике може за њих бити од изузетног значаја. Многе редовне оралне школе признају и уважавају ову везу, па учешће у музичким активностима користе као средство посредством којег појмовима дају смисао и, на тај начин, олакшавају деци њихово памћење (Fix, 2008: 32).

Такође, способност разликовања висине тона – која се, како је показано, развија учешћем у музичким активностима – значајно је повезана са способношћу разликовања фонема, која је, пак, у корелацији са способношћу читања (Anvari, 2002, нав. према: Fix, 2008: 11).³

4.1.3. Утицај на развој говорних и језичких способности

Музика не само да подстиче когнитивни и развој језика, већ истовремено игра веома важну улогу и у развоју говора и аудитивних вештина, што је од непроцењивог значаја за децу оштећеног слуха. Учећи да певају и свирају ритмичке и мелодичке деонице на различитим инструментима, ученици уче да уочавају разлике међу тоновима и различитим ритмовима, а ова вештина се,

³ Тако је, на пример, Anvari (2002, нав. према Fix 2008: 11–12) доказао да базичне аудитивне вештине неопходне за опажање и спознавање музике (као што су резолуција фреквенција, резолуција времена и временско секвенционирање) заправо разликују оне који добро читају од оних који лоше читају. Иако се ово истраживање фокусира на популацију деце уопште, резултати се могу применити и на образовање глуве и наглуве деце, па чак и деце са развојним тешкоћама.

потом, може пренети и на елементе говора. Другим речима, учешће у музичким активностима помаже деци да импровизишу и на тај начин развију одговарајуће варијације у погледу висине гласа, трајања, акцента и говорне интонације, што чини да се њихов говор, од усиљеног и монотоног, трансформише у природнији и течнији, много ближи говору њихових другова који чују (Fix, 2008: 11).

Музика је идеално терапеутско средство за стимулацију говора. На стимулус у виду музике деца реагују физичком, емоционалном и когнитивном наклоношћу и спремношћу за учењем. Сва деца са тешкоћама у говору где припадају и деца оштећеног слуха, осећају се смирено и опуштено током музичке терапије, што представља најважнију (менталну) карактеристику ума спремног за учење. Притом се под термином „смирено“ не мисли само на одсуство адреналина који производе покрети уз музику и емоције изазване музиком, већ и на смирено прихватање неуспеха и решеност да се не одустане због тога. Заправо, ова смиреност један је од основних предуслова учења, јер из ње проистиче отвореност и доступност ума за учење. Управо стога је музика и важна, јер, кроз текстове који одговарају децијем узрасту и свету интересовања, музика „откључава“ дете и његов ум чини спремним за усвајање нових знања (Gillhouse, 2009: 1).⁴

4.1.4. Утицај наставае музике на развој аудитивних вештина

Такође, веома је значајно и коришћење музике као средства које утиче на развој аудитивних вештина. Како истиче Дароу (1985, нав. према: Fix, 2008: 12), музика представља средство за вежбе слушања. Наиме, глуву и наглуву децу неопходно је усмеравати ка томе да постану свесна звукова из непосредног окружења као елемената који носе значење. Штавише, управо музика може да обезбеди одговарајућу алтернативу у односу на традиционалан метод вежбања слуха, омогућавајући деци да вежбају вештине слушања, али у креативнијем и не тако крутом окружењу. Дароу нуди низ конкретних и корисних предлога за вежбање поменутих вештина (1985, нав. према: Fix, 2008: 12–13).

Такође, Дароу објашњава како коришћење различитих музичких инструмената може да допринесе развоју аудитивне способности разликовања боје, односно висине тонова. Обраћајући пажњу на различите тонове свирани на музичким инструментима, деца вежбају да разликују и препознају значење које носи висина гласа у говору. Разумевање говора такође захтева и способност усредсређивања на особу која говори, уз истовремено игнорисање позадинских звукова у непосредном окружењу. Ова способност може се вежбати усредсређивањем пажње на звук једног инструмента док свирају и остали инструменти или пак препознавањем мента „уласка“ и „изласка“ конкретног инструмента у композицији.

4 Иако је на почетку било доста оних који су негирали повезаност музике и језика, данас су неуролози сасвим сигурни да између ове две области постоји блиска повезаност, пошто је PET-ом (position emission tomography) доказано да музика стимулише бројне делове мозга. Између осталог, PET је показао и то да регије у фронталном делу леве мождане хемисфере, задужене за контролу језика и говора, могу бити реактивирани понављањем речи песама (Gillhouse, 2009).

Још једну важну вештину слушања представља памћење и секвенцирање. Наиме, Дароу објашњава да структура језика и значење које перципирамо из те структуре захтевају да акустичке информације које примамо задржимо неко време у нашој меморији, и то у правилном редоследу. Многе музичке активности позитивно утичу на развој секвенционог памћења тако што помажу деци оштећеног слуха да приме аудитивне информације и процесуирају их на смисаони начин. Ево неколико примера таквих активности: вокалне и ритмичке имитације, певање речи једноставне песме или присећање исправног редоследа инструменталних композиција, и т. сл.

4.1.5. Утицај наставе музике на социо-емоционални развој

Бројни истраживачи учили су да су лично задовољство и радост, које учешће у музичким активностима пружа, изузетно важни. Многи музички програми, попут оног у једној основној школи у Њујорку, који наводе Еткинс и Донован (Atkins & Donovan, 1984, нав. према: Fix, 2008: 14), као свој примарни циљ истичу, управо, учење музике у циљу њеног разумевања и уживања у њој, односно уважавања музике као такве. Многе особе оштећеног слуха, како наглашава Дароу (Dagrow, 1993, нав. према: Nash, 2003: 3), вреднују музику као такву, јер, премда музичке способности глуве и наглуве деце могу бити ограничене – као, уосталом, и музичке способности деце која чују – њихово уживање у музици и музичким активностима не мора да буде умањено као последица оштећења слуха (Dagrow, 1985, нав. према: Fix, 2008: 14). Стога Хаш (2003: 3) и истиче да би музички циљеви за ученике оштећеног слуха требало да иду изнад друштвене добробити и укључе учење о ритму, хармонији, мелодији, форми и изразу, као и музику различитих култура и ремек-дела која ће препознавати, у што је могуће више жанрова.

Учешће у музичким активностима позитивно утиче на то како ће дете доживљавати себе као и на његово учешће у различитим комуникационим ситуацијама. Настава музике деци нуди мање круто и строго окружење, у коме се осећају опуштено и могу слободно да експериментишу. Управо ова слобода да се креативно изразе и да неспутано користе своју имагинацију у најразличитијим музичким активностима (као што су терапеутско кретање, плесање и певање или свирање на музичким инструментима) пружа глувој и наглувој деци задовољство дружења и истраживања, релаксира их и позитивно утиче на развој самопоуздања, самопоштовања и поверења у сопствене способности (нав. према: Fix, 2008: 14, 29).

Такође, настава музике може да утиче и на начин на који деца оштећеног слуха узимају учешће у групи. Часови музике и учествовање у групним музичким активностима уче ученике да буду одговорни, да раде заједно и следе упутства, а помаже им и у томе да схвате да и њихови поступци могу допринети успеху групе. Стога, дете се може мотивисати да одговорно приступи учењу своје деонице у ансамблу ако му се укаже на то да ће његова група моћи да буде добра и успешна једино ако и он добро увежба свој део. Слично томе, радећи на остваривању заједничког циља (на пример, певање или групно извођење песме с кореографијом), деца вежбају одговарајуће социјалне вештине, као што су на-

изменично учествовање у активности, дељење са другима и поштовање других (Fix, 2008: 15).

Укључивање глуве и наглуве деце у музичке активности заједно са њиховим вршњацима који чују може да помогне овој деци да се боље интегришу у редовно школско окружење. Како примећује Дароу (в. Fix, 2008: 15), деца оштећеног слуха често су искључена из друштва својих вршњака због језичких или комуникацијских баријера. Међутим, у музичком програму у којем сва деца могу да учествују, без обзира на то колико добро чују, ово искључење практично не постоји. Тако, док сви заједно певају, свирају и играју, социјалне баријере нестају, а глува и наглува деца могу да доживе истинско дружење кроз стварање музике (Walczyk, 1993, нав. према: Fix, 2008: 16).

4.2. Предности за остале ученике у одељењу

Као што смо истакли, постоји низ предности које оваква настава има за осталу децу у одељењу. Међу многобројним предностима издвајамо три најважније: прихватање различитости као нормалности, развијање осетљивости за потребе других људи и развијање система вредности, заснованог на позитивним искуствима са глувом, односно наглувом децом. Према томе, укључивање глуве и наглуве деце у музичке активности може довести до *веће сарадње и солидарности* у оквиру одељења, а тиме и до *бољеј разумевања* између популације оштећеног слуха и популације која чује (Hash, 2003: 5).

Ово је, сматрамо, и најважнији разлог због кога глуви и наглуви ученици треба да буду укључени у музичке програме. Повећана интеракција између глувог/наглувог детета и његових другова који чују један је од главних циљева инклузије, односно укључивања детета с оштећеним слухом у редовно школовање (Walczyk 1993, према: Fix, 2008: 15), а овај циљ повећања социјализације могуће је постићи заједничким учешћем у музичким програмима (Dagrow, 1985; Walczyk, 1993, према: Fix, 2008: 15).

Постоје, такође, и предности за учитеље, па чак и за родитеље, како деце с оштећеним слухом, тако и деце која чују. Међутим, обзиром да ово није главна тема дискусије, у наставку неће бити речи о томе.

5. УСПЕШНО УКЉУЧИВАЊЕ ГЛУВЕ И НАГЛУВЕ ДЕЦЕ У МУЗИЧКЕ ПРОГРАМЕ

Видели смо да глува и наглува деца могу да постану успешни музичари, али то захтева одређене услове – пре свега, прилагођавање физичког окружења, прилагођавање наставне праксе и позитивну подршку и мотивацију.

Први корак подразумева *креирање физичког окружења*, које ће омогућити ученицима оштећеног слуха да буду успешни. У циљу обезбеђивања оптиманог

окружења и наставних метода које задовољавају посебне потребе ове групе, неопходно је придржавати се следећих захтева:

- Сви непотребни, сувишни звуци – и споља и у учионици – морају бити елиминисани, како би глуви и наглуви ученици могли да користе свој резидуални (преостали) слух. Дакле, потребно је да се бука сведе на минимум, како би глуви или наглуви ученици могли да осете или, евентуално, чују уз помоћ слушног апарата музику. То практично значи: елиминисати непотребну причу и кретање, чак и звук неонских сијалица, грејалица, клима уређаја, итд.; теписи, завесе и тапете могу бити постављени на површине како би се апсорбовали прекомерну буку и обезбедили тихо окружење, и сл.;
- Осветљење треба да буде адекватно, а наставник треба да стоји тако да не буде директно испред прозора или другог извора светлости, како би се осигурала лака интерпретација читања с усана, језика знакова и других невербалних гестова. Светла позадина и сенке на лицу учитеља учиниће визуелну комуникацију готово немогућом;
- Ученика оштећеног слуха треба поставити унутар ансамбла, односно групе. Најбоље је ако такво дете може да буде смештено у средину првог или другог реда, близу учитеља; оптимална даљина за читање са усана износи око 6 стопа или 2 метра (Hash, 2003: 3). Ипак, ако глуви/наглуви ученик мора да седи на крају реда, требало би да буде смештен тако да његов слушни апарат буде окренут групи (Dargow & Schunk, 1996, нав. према: Hash, 2003: 3). Осим тога, када дете оштећеног слуха пева или свира инструмент који се обично налази на зачелју ансамбла, ученик који чује може бити задужен да му притекне у помоћ (Исто).
- Ученици треба да буду распоређени у мале групе, и то тако да седе у кругу или полукругу како би ученик оштећеног слуха могао да види свачије лице (Исто).
- Током групне наставе и проба, слушне апарате требало би утишати пошто веома гласни звуци могу бити врло болни. Требало би, зато, консултовати квалификованог аудиолога око оптималне употребе слушног апарата у оваквом окружењу (Исто).

Други корак представља *прилагођавање наставне праксе*.⁵ Још осамдесетих година Робинсон и Робинсон су своје дугогодишње искуство у раду с децом оштећеног слуха сумирали у констатацији да услови за учење (инструменталне) музике треба да буду исти и за оне који чују и за оне који не чују, а то су:

⁵ Истраживање које је обавила Fix (2008: 20, 27) показује да су најзаступљенији облици музичких активности у којима учествују деца оштећеног слуха у оралним школама оне које укључују слушање, певање и играње (кретање уз музику). Највећи број ових школа, такође, нуди и свирање на музичким инструментима, од експериментисања са ударачким инструментима у по-четним разредима до учења старијих ученика да свирају оркестарске инструменте у ансамблима. У мањој мери присутни су и теорија музике и компоновање.

„добро предавање, истрајна вежба и позитивна подршка“ (1980, нав. према: Hash, 2003: 1). Ипак, када је реч о конкретним условима, извесна прилагођавања наставне праксе неопходна су, па учитељи музике, током реализације музичких активности, треба да воде рачуна о следећем:

- Док говори, учитељ треба да:
 - увек буде окренут глумом, односно наглувом ученику,
 - стоји у једном месту,
 - говори полако, јасно и дубоким гласом,
 - користи графоскоп уместо табле, што ће омогућити предавачу да даје писмена упутства без окретања леђа разреду;
- Када се обраћа директно глумом, односно наглувом детету, учитељ би требало, најпре, да придобије његову пажњу и задржи контакт очима током обраћања (Dargow & Schunk 1996, нав. према: Hash, 2003: 4). Такође, учитељи би требало да користе гестове, унапред договорене сигнале или визуелну помоћ када комуницирају с ученицима оштећеног слуха;
- Музика није само звучна активност – она обухвата (свесно) слушање, покрет и осећај. Како је показано истраживањима, већина глувих и наглувих ученика у стању је да тачније, односно с већом прецизношћу, идентификује промену ритма и висине тона уколико су звуци праћени вибротактилном стимулацијом (Dargow, 1985; Dargow & Goll, 1989). Стога треба настојати да се, кад год је то могуће, деци оштећеног слуха пружи прилика да осете вибрације које музика производи и организују кинестетичке игре повезане с музиком;
- Ученици оштећеног слуха су, по правилу, даровити визуелно-просторни типови, што значи да боље уче целовито (холистички), него поступно (корак по корак), процесуирајући чињенице сликама, пре него речима. Током учења музике, ово значи да им, на пример, поступак настајања скале може бити тежак за разумевање, али зато с лакоћом могу савладати „боју“ дирки на клавиру и прилично сложене хармонске структуре (Haworth, 2011: 5). Зато треба тежити да се током часова деци понуди што више визуелних сигнала;
- План и циљ часа требало би да буду исписани на графоскопу (Dargow & Schunk, 1996, нав. према: Hash, 2003: 4); индивидуални делови треба да буду припремљени унапред, да укажу на непознате ноте и музичке симболе, прсторед и бројање, а одређени делови ће, можда, морати да буду поједностављени због недовољно развијене технике (Robbins & Robbins 1980; Zdzinski, 2001 – в. Hash, 2003: 4);
- Неки глуви и наглуви ученици ће се смешити и климати главом да покажу да разумеју, чак и када нису схватили материју (Atterbury, 1990, нав. према: Hash, 2003: 4), тако да ће континуирано проверавање у циљу обезбеђивања напретка бити неопходно; притом можемо упо-

- требити конкретну музичку композицију како бисмо проверили ка-ко ученици разумеју ритам и нотацију;
- Када је о учењу песама реч, певање песама треба пропратити одговарајућим покретима, с обзиром на то да ово помаже ученицима да лакше упамте текст и мелодију и усаврше моторичке способности, нарочито грубу моторику. Најбоље је почети с једноставним песмама које су репетитивне – и у погледу текста и у погледу мелодије – па ученицима неће бити тешко да их упамте (Thomas, 2009: 1);
 - Уколико је реч о учењу особа оштећеног слуха инструменталној музици, треба повести рачуна и о избору инструмента, с обзиром на то да нису сви инструменти једнако погодни за особе оштећеног слуха.⁶ Заправо, избор инструмента може бити кључан фактор који одређује успех глувих, односно наглувих музичара. Међутим, иако ће деца оштећеног слуха одређене инструменте лакше савладати, под одговарајућим условима, скоро сви инструментису чујни су већим делом својих опсега за већину глувих, односно наглувих ученика. У ствари, дете с осредњим оштећењем слуха способно је да научи да свира било који инструмент, макар на просечном нивоу, уколико је мотивисано. “Зато, допуштање ученицима да изаберу инструмент који желе, упркос хендикепу, може бити значајан фактор њиховог успеха” (Robbins & Robbins, 1980, нав. према: Nash, 2003: 5).

Међутим, ако желимо да глуви и наглуви ученици који учествују у музичким активностима постигну успех, неопходно је да им *сви њужимо безрезервну њодршку*, што подразумева подршку и учитеља и другова и родитеља. Такође, врло подстицајно и мотивишуће може деловати и проналажење одговарајућих модела, како из локалне заједнице, тако и из света музике.

Учитељима музике који раде с глумом и наглувом децом биће, такође, неопходна помоћ. Корисне информације приликом модификовања наставног програма и прилагођавања наставне праксе тако да одговара потребама деце с оштећеним слухом они могу добити од родитеља, учитеља специјално обучених за рад с децом са посебним потребама и аудиолозима. Резултати истраживања које је спровела Фикс (Fix, 2008: 18–26) указују на чињеницу да не постоји један стручњак који би био најквалификованији да предаје музику деци оштећеног слуха у специјалним или инклузивним школама.⁷ Сходно томе, „програми могу бити изузетно успешни све дотле док их реализују професионалци који су посвећени и разумеју јединствене образовне потребе глуве и наглуве деце“ (Fix, 2008: 28).

6 О инструментима које истраживачи препоручују за децу оштећеног слуха у: Nash 2003: 4-5; Music & Deafness Page, Retrieved May, 2011 <<http://www.deafed.net/publisheddocs/sub/971106a.htm>>, Brown & Denney, 1997: 2; Thomas, 2011: 1.

7 Истраживањем је показано да велики број школа ангажује учитеље музике или учитеље посебно обучене за рад са глумом и наглувом децом као наставнике музике у одељењима са децом оштећеног слуха. Неколико школа пријавило је да ангажује и логопеди, професоре разредне наставе, асистенте у настави, волонтере, па чак и комбинацију неких од поменутих стручњака (Fix, 2008: 18-26).

ЗАКЉУЧАК

Примери забележени током историје, као и емпиријски подаци, јасно показују да учешће глуве и наглуве деце у музичким програмима значајно утиче на успех у практично сваком аспекту њиховог живота. Музичке активности, као што су ритмичка и вокална обука и инструментална настава, доприносе развоју говорних, језичких и аудитивних вештина, док учешће у групним музичким активностима учи децу вредним социјалним вештинама и јача њихово поимање себе и јединствене улоге коју имају у свету који их окружује. Заправо, укључивање ученика оштећеног слуха у музичке програме може бити изузетно вредно искуство, не само за ову децу, већ и за учитеља и остале ученике у групи, па чак и за родитеље.

Социјалне вештине које ученици оштећеног слуха развијају током наставе музике могу им користити у великој мери док су у приватним оралним школама. Међутим, ове вештине постају још значајније када ученици изађу из оралних школа и укључе се у окружење редовних школа. Наиме, заједничко музичко искуство помаже деци оштећеног слуха да лакше ступају у контакт, уче и друже са својим вршњацима: „Музичке активности повезују децу свих развојних и нивоа оштећености слуха преко заједничког искуства; деца још на веома раном узрасту могу да науче да превазиђу своје различитости и да се уједине, уживајући у истим стварима.“ (Fix, 2008: 33). На тај начин, групно учешће у музичким активностима у оквиру редовних школа може да помогне глувој и на-глувој деци да се у већој мери осећају као део заједнице и доведе до бољег разумевања између популације особа оштећеног слуха и популације која чује.

Осим тога, већина глувих и наглувих ученика може да досегне исти ниво као њихови вршњаци који чују уколико су мотивисани и уколико су окружење и наставна пракса прилагођени њиховим специфичним потребама. Стога су учитељи музике у обавези да глувој и наглувој деци обезбеде најбоље могуће искуство и да настоје да их укључе у све музичке активности као равноправне чланове. Уосталом, како примећује Томас, „музика можда неће бити најзначајнија ствар коју ће научити на крају курса музике, већ би то могао бити осећај припадања, љубави и прихваћености који можда не могу искусити нигде другде. Као учитељи, ви држите кључеве који живот сваког од њих могу учинити много бољим!“ (Thomas, 2009: 1).

ЛИТЕРАТУРА

- Brown, K. & Denney, L. (1997). *Music Use in Elementary and Middle School Classrooms for the Deaf*. Retrived April 2011 from www.deafed.net/publisheddocs/970723b.htm
- Fawkes, W. G. & Ratnanather, T. J. (2009). Music at the Mary Hare Grammar school for the deaf from 1975 to 1988. *Visions of Research in Music Education*, 14. Retrived

- April 2011 from www-usr.rider.edu/~vrme/v14n1/vision/Ratnanather%20Final2.%20.pdf
- Gillhouse, S. (2009). *Teaching Music to the Special Needs Population*. Retrived April 2011 from www.helium.com/items/1676309-teaching-music-to-the-special-needs-population
- Hash, P. M. (2003). *Teaching Instrumental Music to deaf and Hard of Hearing students*. Retrived April 2011 from www.stthomas.edu/rimeonline/vol1/hash1.htm,
- Haworth, H. (2011). *Music to our ears? Instrumental teaching for pupils with special educational needs*. Retrived April 2011 from piano4t.co.uk/Hearing%20impaired.htm *Music & Deafness Page*. Retrived May 2011 from www.deafed.net/publisheddocs/sub/971106a.htm
- Thomas, R. (2009). *Teaching Music to the Special Needs Population*. Retrived April 2011 from www.helium.com/items/1676309-teaching-music-to-the-special-needs-population

Примљено: 26.09.2011.

Одобрено за штампу: 30.11.2011.

Summary. This article deals with the justification and reasons for including deaf and hard of hearing children into music programmes and the impact that musical experience and training can have on these children and their development. The aim was to point out, through the presentation of historical data and results of empirical research, the numerous advantages that deaf and hearing impaired children can have from participating in musical activities, as well as the fact that these students, if motivated, can be equally successful in terms of quality of the performance as their hearing peers.

The article also deals with the values that teaching music in which hearing impaired students actively participate has for the other participants of this process – primarily for other students in the classroom – and considers the ways of successful inclusion of deaf and hard of hearing students into music programmes.

Key words: hearing impaired children, teaching music, music teachers, benefits, including.

НЕДЕЉКО РОДИЋ
СВЕТЛАНА БУИШИЋ
Педагошки факултет у Сомбору

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК
ORIGINAL SCIENTIFIC PAPER
UDK: 796.012.1-057.874
BIBLID: 0353-7129,16(2011)2,p.241–254

ЛАТЕНТНА СТРУКТУРА МОТОРИЧКИХ СПОСОБНОСТИ ДЕЧАКА ОД ДЕСЕТ И ПО ГОДИНА

Резиме. Истраживање структуре моторичких способности извршено је на узорку од 63 дечака четвртог разреда основне школе из Сомбора и Кљајићева с циљем да се утврди да ли постоји диференцијација на основу структуре њихових моторичких способности. Узорак испитаника чинили су ученици основне школе „Никола Тесла“ из Кљајићева (рурална средина) и основне школе „Доситеј Обрадовић“ из Сомбора (урбана средина) узраста око десет и по година. Факторском анализом истражена је структура моторичких способности дечака од око десет и по година и добијено је шест латентних димензија. Стварну постојаност латентних димензија моторичких способности потврђују склоп и структура моторичких варијабли изведених облимин-методом, ротацијом главних компоненти. Дефинисањем ове структуре добијају се фактори опште координације, ефикасност руку, гипкост, равнотежа, фреквенција покрета и прецизност. Дата структура у последње три деценије анализирана је у многим истраживањима различитим системима варијабли и различитим методолошким поступцима. Резултати овог истраживања показују да постоји диференцијација моторичких способности, с обзиром на структуру особина дечака четвртих разреда основне школе, што потврђује постављену хипотезу овог истраживања.

Кључне речи: дечаци, моторичке способности, факторска анализа, латентна структура.

Увод

Овај рад настоји да утврди да ли постоји неки вид диференцијације с обзиром на структуру моторичких способности ученика четвртих разреда основне школе. Проблем, самим тим, представља и различито тумачење структуре моторичких способности деце млађег школског доба. Свако дете, сходно својим генетским потенцијалима, има одређене физичке предиспозиције. Растом и сазревањем, оно се непрекидно развија и усавршава. При томе, моторичке способ-

ности имају значајну улогу у опстанку и животу човека. Стога их треба развијати и усавршавати као битну потребу, како биолошку тако и социјалну, уз темељно познавање законитости физичког и психичког развоја детета.

У настави физичког васпитања значајан је развој ових способности с обзиром на потребу за укључивањем деце у социјални живот, како би могла да се развију у свестране и хармоничне личности, да својим позитивним схватањима и погледима на променљиве социјално-еколошке услове повећају сигурност у себе и стабилност у разним погледима. Самим тим адаптираће и свој организам различитим могућностима. Моторичке способности подразумевају човекове кретне могућности, у зависности од физичких, психолошких, социолошких и других својстава, које се могу измерити и упоређивати. У решавању моторичких задатака највише се користе управо ове способности, а све то зависи како од биолошких фактора, тако и од функционалних могућности органа човека. Постоје разлике у испољавању моторичких способности у разним моторичким активностима. Неко постиже боље резултате у експлозивној снази, неко у прецизности, а неко у гипкости. Све то зависи од генетских предиспозиција, раста и развоја, развијања и усавршавања посредством физичког васпитања и спорта. Са себи својственим особинама и способностима човек расте, развија се и усавршава властите способности чувајући при томе своје специфичности.

Већина истраживача испитује структуре моторичких способности на основу властитог избора основних мерних инструмената и тестова. Инструменти морају да буду поуздани и хомогени, а испитивачи морају остати на једном тесту до краја на који начин би избегли неједнакости и неправилности. Различита тумачења произлазе из обиље избора мерних инструмената и просторно-временских услова рада. На тај начин се тешко могу упоређивати резултати особито они који су по много чему различити. При том, већина аутора дели моторичке способности на координацију, снагу, брзину, равнотежу, гипкост, издржљивост и прецизност.

Моторичке способности су за дете од велике важности. Кретање је условљено синхронизацијом просторно-временских односа, као и његовом кинематичком структуром, за шта је одговорна информацијска компонента кретања (координација, прецизност, гипкост, равнотежа и тзв. „техничка способност“), и удео сила кинетичке структуре кретања, које зависе претежно од енергетске компоненте кретања (која подразумева разне врсте снаге, силе и издржљивост, тј. „кондицијске“ способности).

Досадашња истраживања хијерархијског функционалног модела моторичких способности откривају да су хипотетски фактори феноменолошког модела у основици, односно у његовом простору првог реда, а да су у простору другог реда: 1) *механизам за структурирање кретања* (одговоран за варијабилитет димензија координације); 2) *механизам за регулацију тонуса и синергијску регулацију* (одговоран за варијабилитет гипкости, делимично и брзине фреквенције једноставних покрета и прецизности); 3) *механизам за регулацију инхибицијске експлозивне снаге* (одговоран за варијабилитет димензије експлозивне снаге) и 4) *механизам за регу-*

лацију изражања ексцизијације у моторичким зонама централној нервној систему (одговоран за варијабилитет димензија репетитивне – динамичке и статичке снаге).

МЕТОДЕ ИСТРАЖИВАЊА

Циљ рада је да се установи постојање диференцијација с обзиром на структуру моторичких способности дечака четвртог разреда основне школе.

Хипотеза истраживања произлази из дефинисаног проблема, предмета и циљева истраживања – Х: претпоставља се да постоји диференцијација дечака наведеног узраста с обзиром на структуру моторичких способности.

Узорак испитаника обухватио је 63 дечака млађег школског доба (21 ученик из руралне средине и 42 ученика из урбане средине), узраста десет и по година. Истраживање је изведено у фебруару и марту школске 2010/2011. године.

Узорак варијабли. За процену антропометријских мера и моторичких способности примењен је систем од 23 варијабле, 2 антропометријске мере и 21 моторички тест.

Узорак антропометријских мера за процену антропометријских карактеристика. Морфолошке карактеристике испитиваног узорка ученика процењене су уз помоћ батерије од две антропометријске мере, на основу којих су процењене лонгитудинална димензионалност скелета и маса тела. Мера којом је процењена лонгитудинална димензионалност скелета је телесна висина, изражена у сантиметрима. Мера којом је процењена маса тела је маса тела, изражена у килограмима.

Узорак тестова за процену моторичких способности. Моторичке способности су процењене применом батерије од 21 стандардног теста, којима су процењене: координација, експлозивна снага, општа снага, гипкост равнотежа, брзина фреквенције покрета и прецизност. Том приликом, примењени су следећи тестови:

а) *тестови за процену координације:*

- осмица са сагињањем (МКООСС);
- провлачење и прескакање (МКОПИП);
- полигон натрашке (МКОПОЛ);

б) *тестови за процену силе (експлозивне снаге):*

- скок у даљ из места (МЕССДМ);
- спринт 20 метара (МЕС20М);
- бацање медицинке МЕСБМЛ);

в) *тестови за процену опшће снаге:*

- издржај у згибу потхватом (МСНИЗГ);
- подизање трупа лежећи на леђима (МСНПТЛ);
- згибови на вратилу потхватом (МСНЗВП);

г) *тести* за процену *тврдоће*:

- дубоки претклон на клупи (МГПДПК);
- искрет палицом (МГПИСК);
- претклон седећи разножно (МГППСР);

д) *тести* за процену *равнотеже*:

- стајање на једној ноzi попречно на клупици за равнотежу отвореним очима (МРПООТ);
- стајање на једној ноzi уздужно на клупици за равнотежу отвореним очима (МРУЗОТ);
- стајање на једној ноzi попречно на клупици за равнотежу затвореним очима (МРПОЗА);

ђ) *тести* за процену *брзине фреквенције покрета*:

- тапинг руком (МФПТАР);
- тапинг ногом (МФПТАН);
- тапинг ногом о зид (МФПТАЗ);

е) *тести* за процену *прецизности*:

- гађање вертикалног циља руком (МПРВЦР);
- гађање хоризонталног циља руком (МПРХЦР);
- гађање вертикалног циља ногом (МПВЦН).¹

Тести за процену опште снаге и прецизности кориговани су у складу с узрастом, како би се боље сагледавале моторичке способности у одређеним варијаблама.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

На основу Хотелингове методе главних компонената одређени су карактеристични коренови, као и њима припадајући вектори матрице интеркорелација манифестних индикатора моторичких способности. Број карактеристичних коренова, израчунатих из комплетне матрице интеркорелација моторичких варијабли, једнаких или већих од 1.00, узет је као број значајних латентних димензија (Гутманова доња граница, тзв. Guttman–Kaiserов критеријум).

Примењени *Guttman–Kaiserов критеријум* за заустављање екстракције латентних димензија, односно за одређивање броја значајних компонената корелационе матрице моторичких варијабли код дечака (Табела 1) омогућује да се интенционални предмет мерења скупа манифестних индикатора моторичких способности, с обзиром на методолошку интенцију, редукује на шест латентних димензија које објашњавају око 68 одсто укупне варијансе система, а да је у осталих 32 одсто реч о специфичним аспектима или о грешци.

¹ Опис тестова за процену моторичких способности, преузет је од Д. Метикош, Ф. Прот, Е. Хофман, Ж. Пинтар и Г. Ореб (Загреб, 1989).

Главне компоненте (X) матрице интеркорелација представљају координатне осовине максимално приближене најгушћим сноповима манифестних обележја, при чему те осовине морају бити међусобно ортогоналне. На *прву* главну компоненту, односно на такву линеарну комбинацију која емитује највећу количину информација о латентним димензијама које су заједничке читавом систему (33,6%), пројигцирана је већина манифестних индикатора моторичких способности. Знатно нижу, али још увек позитивну пројекцију на прву главну компоненту, имају моторичке варијабле МЕСБМЛ (бацање медицинске лопте – експлозивна снага), МГППСР (претклон седећи разножно – гипкост), МРПООТ и МРПОЗА (стајање на једној ноzi попречно с отвореним и затвореним очима – равнотежа) и МПРВЦР (гађање вертикалног циља руком – прецизност), највероватније због високих вредности њихових униквитета². Статистички безначајну пројекцију на прву главну компоненту имају моторичке варијабле МГПИСК (искрет палицом – гипкост) и МПРХЦР (гађање хоризонталног циља руком – прецизност).

Табела 1 – Главне компоненте X–матрице корелација моторичких варијабли код дечака и њихови комуналитетии (x_2) након екстракције шест фактора

Варијабле	X1	X2	X3	X4	X5	X6	x^2
МЕССДМ (cm)	0,79	-0,15	-0,07	0,04	0,08	-0,26	0,72
МЕС20М (sec)	-0,78	0,13	0,18	0,07	0,17	0,00	0,68
МЕСБМЛ (cm)	0,43	0,67	0,26	-0,10	0,03	0,06	0,71
МКОПИП (sec)	-0,70	0,29	0,08	0,14	0,32	0,04	0,73
МКОПОЛ (sec)	-0,74	0,28	0,08	0,25	0,14	0,14	0,73
МКООСС (sec)	-0,62	-0,09	0,24	-0,12	0,31	0,09	0,57
МСНИЗГ (sec)	0,74	-0,09	-0,24	-0,17	0,12	0,00	0,65
МСНПЛ (freq.)	0,71	0,10	0,15	-0,08	0,07	0,03	0,55
МСНЗВП (freq.)	0,74	-0,04	0,04	-0,19	0,04	0,36	0,72
МГПДПК (cm)	0,66	0,08	0,44	-0,09	-0,11	0,21	0,69
МГПИСК (cm)	-0,03	0,56	0,10	-0,17	-0,54	-0,12	0,67
МГППСР (cm)	0,41	-0,09	0,59	-0,30	-0,06	0,41	0,78
МРПООТ (sec)	0,38	-0,36	0,21	0,54	-0,21	-0,09	0,65
МРУЗОТ (sec)	0,50	-0,21	0,31	0,60	-0,10	0,03	0,76
МРПОЗА (sec)	0,30	-0,27	-0,52	-0,22	0,12	0,25	0,56

2 Униквитет, иначе, представља део варијансе поједине варијабле која није саставни део посматраног система већ самостални део сваке примењене мере. Овај показатељ крије у себи и некорелисану грешку мерења и специфичну варијансу, које се не могу међусобно разликовати.

Варијабле	X1	X2	X3	X4	X5	X6	x ²
МФПТАР (freq.)	0,51	0,11	0,06	-0,05	0,43	-0,44	0,66
МФПТАН (freq.)	0,65	-0,08	0,02	0,05	0,33	-0,13	0,56
МФПТАЗ (freq.)	0,66	0,30	0,20	-0,02	0,42	-0,27	0,81
МПРВЦР (bod)	0,37	0,53	-0,37	0,07	-0,28	-0,20	0,67
МПРХЦР (bod)	0,25	0,31	-0,47	0,18	0,20	0,47	0,67
МПВЦН (bod)	0,49	0,33	-0,15	0,56	0,10	0,30	0,79
Eigenvalue	7,06	1,85	1,66	1,37	1,25	1,16	
% of Variance	33,61	8,79	7,91	6,51	5,95	5,52	

Остале главне компоненте, које објашњавају од 5 до 9 одсто укупног варијабилитета система, имају биполарни карактер и знатну информацијску вредност, те с различитих аспеката диференцирају моторичке способности. Тако, друга главна компонента диференцира способност бацања лопте рукама, искрета палице рукама и гађања циља руком, односно тополошку способност горњих екстремитета од способности за одржавање равнотеже доњим екстремитетима. Трећа главна компонента разликује способност постизања максималних амплитуда покрета (гипкости претклоном) од способности прецизности гађања циља руком и способности одржавања равнотеже затвореним очима. Четврта главна компонента диференцира способност одржавања равнотеже отвореним очима и способности прецизности гађања циља ногом од способности постизања максималних амплитуда покрета (гипкости у седу разножно). Пета главна компонента диференцира способност координације и брзине фреквенције покрета од способности постизања максималних амплитуда покрета (гипкости искретом палице). Шеста главна компонента диференцира способност прецизности гађања хоризонталног циља руком од способности брзине фреквенције покрета (тапинга руком).

Инспекцијом комуналитета (x_2) као мере којом учествује свака варијабла у склопу целокупног система може се утврдити да скоро све моторичке варијабле заузимају значајан удео у дефинисању система. Нешто ниже комуналитете имају тестови за процену координације (агилности – осмица са сагињањем), репетитивне снаге трупа (подизање трупа лежећи на леђима), одржавање равнотеже (стајањем једном ногом попречно затворених очију) и фреквенције покрета доњих екстремитета (тапинг ногом).

Након што је, ради добијања једноставније солуције, изведена ротација главних компонената облимин-методом, добијени су склоп и структура моторичких варијабли (Табела 2), које оверавају стварну опстојност латентних димензија моторичких способности, а које се веома поуздано могу интерпретирати у складу са бројним истраживањима (Гредел ет ал., 1975; Бала, 1981; Метикош ет ал., 1982; Хошек, 1984).

Табела 2 – Мајрица склоја (А) и мајрица сјрукјуре (Ф) мојоричких варијабле код дечака

Варијабле	A1	A2	A3	A4	A5	A6	Ф1	Ф2	Ф3	Ф4	Ф5	Ф6
МЕССДМ (cm)	0,56	0,07	-0,01	0,26	0,35	-0,07	0,71	0,13	0,26	0,47	0,59	0,16
МЕС20М (sec)	-0,67	-0,09	-0,13	-0,13	-0,10	-0,08	-0,77	-0,14	-0,34	-0,33	-0,43	-0,30
МЕСБМЛ (cm)	-0,22	0,48	0,39	-0,13	0,35	0,23	0,02	0,58	0,48	0,03	0,49	0,33
МКОПИП (sec)	-0,81	-0,09	-0,11	-0,15	0,06	0,09	-0,82	-0,09	-0,30	-0,33	-0,28	-0,13
МКОПОЛ (sec)	-0,74	-0,01	-0,16	-0,04	-0,18	0,20	-0,79	-0,04	-0,37	-0,26	-0,45	-0,05
МКООСС (sec)	-0,52	-0,33	0,08	-0,23	-0,03	-0,16	-0,60	-0,36	-0,12	-0,36	-0,32	-0,33
МСНИЗГ (sec)	0,57	-0,07	0,10	-0,08	0,31	0,15	0,72	-0,01	0,31	0,14	0,54	0,36
МСНПТЛ (frek.)	0,23	0,08	0,35	0,07	0,34	0,09	0,46	0,18	0,53	0,28	0,58	0,27
МСНЗВП (frek.)	0,40	-0,07	0,54	-0,03	0,06	0,26	0,60	0,01	0,66	0,18	0,40	0,41
МГПДПК (cm)	0,12	0,14	0,66	0,18	0,10	0,02	0,34	0,23	0,77	0,37	0,41	0,15
МГПИСК (cm)	0,01	0,81	0,09	-0,12	-0,18	-0,12	-0,09	0,77	0,07	-0,10	-0,09	-0,08
МГППСР (cm)	0,03	-0,07	0,90	0,01	-0,09	0,10	0,17	-0,01	0,87	0,16	0,17	-0,05
МРПООТ (sec)	0,13	-0,10	-0,02	0,79	-0,06	-0,06	0,26	-0,07	0,13	0,79	0,14	-0,01
МРУЗОТ (sec)	-0,03	-0,09	0,14	0,82	0,04	0,12	0,22	-0,01	0,30	0,85	0,29	0,16
МРПОЗА (sec)	0,58	-0,30	-0,03	-0,28	-0,09	0,28	0,55	-0,30	0,01	-0,19	0,05	0,35
МФПТАР (frek.)	0,04	-0,05	-0,12	-0,04	0,86	-0,11	0,27	0,05	0,13	0,15	0,80	0,08
МФПТАН (frek.)	0,19	-0,20	0,06	0,12	0,56	-0,09	0,44	-0,09	0,28	0,30	0,67	0,26
МФПТАЗ (frek.)	-0,08	0,06	0,13	-0,01	0,85	-0,06	0,25	0,20	0,38	0,21	0,88	0,25
МПРВЦР (bod)	0,27	0,63	-0,27	-0,03	0,13	0,26	0,32	0,66	-0,11	0,06	0,29	0,40
МПРХЦР (bod)	0,03	-0,03	-0,02	-0,12	-0,07	0,82	0,18	0,01	-0,10	0,18	0,10	0,81
МПВЦН (bod)	-0,13	0,08	0,01	0,41	0,08	0,76	0,17	0,20	0,15	0,44	0,33	0,77

Први фактор дефинише се првенствено кретним задацима који захтевају способност временски и просторно ефикасног и енергетски рационалног извођења комплексних моторичких задатака, уз коришћење целог тела, односно способност појединца да ефикасно и синхроно ексцитира и укључи одређену мишићну групу са свим њеним моторичким јединицама, као и то да синхронује рад између различитих мишићних група у функцији извођења покрета, тј. дате прсте или сложене кретне структуре. Поред варијабле из блока који репрезентује хипотетичну структуру, високу пројекцију на први фактор имају и тестови попут скокова и спринтева (брзог трчања), тј. способност интензитета ексцитације неуромишићног система у кретним задацима. Исто тако, пројекција тестова за процену способности снаге

горњих екстремитета и равнотеже затвореним очима (уз велико учешће вестибуларног апарата и кинестетичких рецептора) на овај фактор може се објаснити карактеристикама кретних задатака, као и потребом да се они изведу максималном брзином, односно способношћу управљања и усклађивања моторичких акција. С обзиром на то да је реч о способности управљања покретима целог тела или делова локомоторног апарата, која се огледа у брзом и прецизном извођењу сложених моторичких задатака који припадају категорији природних облика кретања (разне комбинације трчања, пузања, пењања, провлачења, прескакања, итд.), тј. брзом решавању моторичких проблема, односно о општој способности за структурирање кретања, овај фактор могуће је назвати *ојшићом координацијом*.

Друји фактор дефинишу варијабле различитих хипотетичних латентних структура. Највишу пројекцију на овај фактор има тест за процену флексибилности руку и раменог појаса (искрет палицом). Исто тако, високу пројекцију на други фактор има и тест прецизности гађањем вертикалног циља руком. Иако им је заједничка способност регулација тонуса и синергијске регулације, тополошки критеријум (гипкост горњих екстремитета и прецизност горњим екстремитетом) диференцирао је утицај примењених тестова на латентни простор, па се овај фактор може назвати *ефикасносћу руку*.

Трећи фактор има врло једноставну структуру и дефинисан је искључиво кретним задацима који захтевају способност реализације једнократне максималне амплитуде покрета, сем теста искрет палицом. Веома високу, значајну пројекцију на овај фактор имају само две варијабле попут претклона, у којима резултат зависи највише од способности релаксације мишића задње ложе бутине. Како на резултате у овим тестовима утиче способност регулације тонуса антагониста, која омогућава постизање максималне амплитуде покрета, следећа латентна димензија може се интерпретирати као *ишкосћ*.

Четврти фактор одређују, са високим паралелним и ортогоналним пројекцијама, само примењени тестови равнотеже, дефинисане као способност одржавања равнотежног положаја отворених очију, како на основу информација из видног анализатора о положају тела у поређењу с референтном тачком, тако и на основу информација из кинестетичког анализатора и вестибуларног апарата. Заједничка карактеристика ових тестова је одржавање равнотеже (отворених очију) у задатом положају на смањеној, али стабилној површини ослонца, при чему се као генератор шума јављају случајни покрети. Специфичност примењених тестова је манифестација регулације тонуса. Према томе, овој латентној димензији може се дати назив *равношежа*.

Петти фактор има, такође, једноставну структуру и дефинишу га варијабле попут тапинга, чија варијанса зависи од способности извођења покрета са константном амплитудом и максималном фреквенцијом. У свим тестовима кретни задатак је да се изведе једноставан покрет максималном брзином, уз што већи број понављања у јединици времена. Контрола тонуса и агониста и антагониста пресудна је за ефикасност у овом типу кретних задатака с обзиром на то да се

екстремитет након импулса агониста балистички креће по трајекторији брзином која је утолико већа уколико је мањи отпор постигнут релаксацијом синергиста. Ту правовремена контракција антагониста омогућава заустављање покрета, уз најмањи губитак брзине, као и започињање новог полуциклуса с највећом почетном брзином. Због тога, структура ове латентне димензије дозвољава да се овај фактор (сегментална брзина) интерпретира као *фреквенција покрета*.

Шести фактор има једноставну структуру и дефинисан је варијаблама чија варијанса зависи од способности погађања циља избаченим пројектилом (сем гађања вертикалног циља руком). Иако је неоспорно да латентна димензија прецизности стварно опстоји и учествује у многим спортским и другим активностима, питање њене постојаности, у истраживањима простора моторичких способности, а посебно приликом разликовања различитих видова прецизности, врло је проблематично. Чињеница да је подручје прецизности најмање истражен сегмент моторичких способности у вези је с карактеристикама задатака прецизности, који представљају захтев за фином регулацијом покрета, потребном приликом погађања перципираног циља. Због тога, задаци овог типа емитују знатну количину шума, што битно отежава утврђивање њиховог положаја у факторском простору. С обзиром на то да овај фактор детерминише способност тачног одређивања смера и интензитета кретања, он се може дефинисати као *прецизност*.

Табела 3 – Корелације моторичких фактора код дечака

ФАКТОР	1	2	3	4	5	6
1. ОПШТА КООРДИНАЦИЈА	1,00	0,01	0,22	0,21	0,34	0,24
2. ЕФИКАСНОСТ РУКУ	0,01	1,00	0,09	0,06	0,15	0,10
3. ГИПКОСТ	0,22	0,09	1,00	0,19	0,30	0,08
4. РАВНОТЕЖА	0,21	0,06	0,19	1,00	0,24	0,05
5. ФРЕКВЕНЦИЈА ПОКРЕТА	0,34	0,15	0,30	0,24	1,00	0,23
6. ПРЕЦИЗНОСТ	0,24	0,10	0,08	0,05	0,23	1,00

Анализирајући матрицу корелација изолованих моторичких фактора дечака (Табела 3) уочавамо да је тек једна петина коефицијената повезаности значајна на нивоу вероватноће $P = 0,01$. Највиши степен повезаности показује пети фактор (фреквенција покрета) са првим (општа координација) и трећим (гипкост). Заједничка им је основа способност за регулацију тонууса и синергијску регулацију, као и регулацију кретања. Потпуну изолованост у матрици корелација моторичких фактора код дечака показује фактор равнотеже, прецизности и руку. Диференцијација моторичких фактора код дечака у простору првог реда је *први услов у доказивању хипотезе да постоји диференцијација моторичких способности с обзиром на структуру дечака четвртог разреда основне школе*.

Факторском компонентном анализом матрица корелација моторичких фактора првог реда код дечака редукује се, према Guttman–Kaiser-овом критеријуму (с карактеристичним вредностима – eigenvalue преко 1), на две латентне димензије, које објашњавају око 49 одсто укупне варијансе система, а у осталих 51 одсто реч је о специфичним аспектима, или о грешци. Прва главна компонента, као и приликом дефинисања примарних моторичких фактора, емитује највећу количину информација о латентним димензијама другог реда, при чему је допринос прве компоненте 31,91%, а друге компоненте 16,83% у односу на читав систем.

Након трансформације главних компоненти у промах–солуцију, добијени су склоп (А) и структура (Ф) моторичких фактора, који су потврдили претпоставку о егзистенцији два секундарна моторичка фактора (Табела 4) код дечака. Између та два моторичка фактора другог реда постоји слаба ($p = 0,16$) али логички позитивна корелација. Први моторички фактор другог реда дефинисан је општом координацијом, гипкошћу, равнотежом и фреквенцијом покрета, за шта је одговорна способност регулације тонуса и синергијске регулације и способност структурирања кретања. Други моторички фактор другог реда дефинисан је прецизношћу и ефикасношћу руку.

Тиме је доказана диференцијација моторичких фактора дечака и у простору другог реда што је и **групи услов у доказивању хипотезе да постоји диференцијација моторичких способности с обзиром на структуру дечака четвртог разреда основне школе.**

Табела 4 – Склоп (А) и структура (Ф) моторичких фактора другог реда код дечака

ФАКТОРИ	А1	А2	Ф1	Ф2
1. ОПШТА КООРДИНАЦИЈА	0,66	0,09	0,68	0,20
2. ЕФИКАСНОСТ РУКУ	-0,13	0,79	0,00	0,76
3. ГИПКОСТ	0,63	-0,02	0,63	0,09
4. РАВНОТЕЖА	0,66	-0,19	0,63	-0,08
5. ФРЕКВЕНЦИЈА ПОКРЕТА	0,64	0,29	0,69	0,39
6. ПРЕЦИЗНОСТ	0,17	0,64	0,27	0,67
Eigenvalue	1,91	1,01		
% of Variance	31,91	16,83		

$p = 0,16$

ЗАКЉУЧАК

Основни циљ овог истраживања био је да се утврди да ли постоји диференцијација моторичких способности с обзиром на њихову структуру код дечака четвртих разреда основних школа. Према свим досадашњим истраживањима моторичког простора деце, може се закључити да он није једнако дефинисан, а значајно је различит у односу на моторички простор одраслог човека те самим тим буди интересовање многих стручњака на овом подручју с циљем да се унапреде теорија и пракса у погледу његовог даљег испитивања.

Вредност резултата овог рада за учитеље огледа се у потреби формирања хомогених група у васпитно-образовном процесу, како у погледу моторичких способности, тако и у погледу подједнаких морфолошких карактеристика млађе школске деце у циљу прилагођавања васпитно-образовних захтева сваком детету понаособ, у складу с његовим могућностима, потребама и интересовањима, без нарушавања основних програмских садржаја и моторичких активности. Стога, потребно је да учитељ прати и процењује напредак сваког детета млађег школског доба нарочито у погледу развоја његових моторичких способности, односно да индивидуални развој прати и вреднује у складу с могућностима детета. За разлику од тога, у истраживањима у којима је као узорак узета одрасла популација резултати су се у неким областима поклапали, а у неким разликовали или су исходи различито тумачени.

На узорку од 63 дечака четвртог разреда основне школе (из Сомбора и Кљајићева) испитиана је структура моторичких способности с циљем да се утврди да ли постоји диференцијација моторичких способности с обзиром на социјалну средину из које дечаци потичу. Узорак испитаника чинили су ученици основне школе „Никола Тесла“ из Кљајићева (рурална средина) и основне школе „Доситеј Обрадовић“ из Сомбора (урбана средина) узраста десет и по година. У истраживању су примењене 23 варијабле: 2 антропометријске мере и 21 моторички тест. Многи феномени, при том, нису се могли директно мерити, већ су само реакције система под утицајима различитих стимуланса. Према томе, проблем тачности мерења у истраживањима евидентан је од самих почетака развоја научних дисциплина. Реакције испитаника у свим индикаторима моторичких способности и антропометријских мера прикупљене су на класичан начин, те су многи елементи могли утицати на стандардизацију мерења. Сасвим је сигурно да је генератор грешака мерења дошао до изражаја при одређивању релација између тако дефинисаних реакција. Сходно томе, битни фактори, који морају бити усаглашени да би се деца правилно развијала, јесу дозирање оптерећења, интензитет вежбања, као и трајање и брзина извођења вежби, величина отпора.

Физичко вежбање мора да буде систематско, континуирано и добро испланирано и да био-психо-социјалне карактеристике и моторни развој буду реална основа планирања, организовања и вредновања. Садржаји физичког васпитања морају бити различити, занимљиви, креативни. Базична кретања треба да буду добро савладана, како би се из основних облика кретања могли кретати

ка специфичним потребама – у атлетици, вежбама на тлу и справама, ритмичкој гимнастици и плесовима, спортским играма и другим активностима.

Као што се из претходно реченог да приметити, истраживања у области моторике су слична и по много чему различита. Уз то, разноврсна тумачења постављају додатна питања, за која треба пронаћи одговор који се често крије у самој наставној пракси, која, сходно новијим сазнањима, у већој мери не иде у адекватном смеру. Такође, акценат треба ставити на одабир тестова који би били у потпуности применљиви код деце млађег школског доба и истовремено понудили адекватне резултате. Само тако истраживачи би могли да пореде своја истраживања у истим областима, да дају предлоге и сугестије.

Дакле, структура латентних моторичких способности још увек је недовољно разјашњена, па свако ново истраживање представља корак више до нових сазнања. Но, упркос томе, имајући у виду добијене резултате, може се констатовати оправданост хипотезе о *иосиојању диференцијација моторичких способности, с обзиром на сируктуру дечака четвртог разреда основне школе.*

ЛИТЕРАТУРА

- Agrež, F. i Šturm, J. (1978). Zanesljivost in faktorska struktura motoričnih testov študentov Visoke šole za telesno kulturo. *Telesna kultura* (4), 24–26.
- Agrež, F. (1992). Upliv usmerjenih motoričkih programov na morfološke in motorične dimenzije odraslih oseb. *Kinesiologia Slovenica* (1), 9–12.
- Бала, Г. (1980). *Сируктура и развој морфолошких и моторичких димензија деце САП Војводине*. Нови Сад: Факултет физичке културе.
- Бала, Г. (1980). *Сируктура и развој морфолошких и моторичких димензија деце САП Војводине*. Нови Сад: Факултет физичке културе.
- Бала, Г. (1996). *Сиориска школица – развој моторичкој ионашања деце*. (Sport School for Children – the development of motor behaviour of children). Нови Сад: Кинесис.
- Бала, Г., Стојановић, М. и Стојановић, В. М. (2007). *Мерење и дефинисање моторичких способности деце*. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Факултет спорта и физичког васпитања.
- Берковић, Ј. (1978). *Методика настава физичкој васпитања*, Београд: Партизан.
- Берковић, Ј. et al. (1989). *Теоријске основе физичке културе*, Нови Сад: Факултет физичке културе.
- Вишњић, Д. et al. (2004) *Теорија и методика физичкој васпитања*, Београд: Факултет физичке културе.
- Гредел, М., Метикош, Д., Хошек, А. и Момировић К. (1975). „Модел хијерархијске структуре моторичких способности. 1. Резултати добијени применом једног неокласничног поступка за процјену латентних димензија“. *Кинезиологија*, 5 (1–2), 7–81.

- Де Врис, Х. (1976). *Физиологија најора у сјорџу и физичком васџиџању*, Београд: Републички завод физичке културе.
- Крагујевић, Г. (1991). *Метџодика физичкој васџиџања*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Крагујевић, Г. (2008). *Физичко васџиџање за четвртџи разред основне школе - Приручник за учџтеље*, Београд: Завод за уџбенике.
- Крсмановић, Б. (1996). *Час физичкој вежбања*, Нови Сад: Факултет физичке културе.
- Крсмановић, Б. и Берковић, Л. (1999). *Теорија и метџодика физичкој васџиџања*. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Факултет физичке културе.
- Крсмановић, Б. (2004). *Теорија и метџодика физичкој васџиџања*, Нови Сад: Факултет физичке културе.
- Курелић, Н., Момировић, К., Стојановић, М., Штрум, Ј., Радојевић, Ђ. и Вискић-Шталец, Н. (1975). *Сџрукџура и развој морфолошких и моџоричких дџмензија омлагине*. Београд: Институт за научна истраживања Факултета за физичко васпитање.
- Метџкош, Д., Гредел, М. и Момитовић, К. (1979). „Структура моторичких способности“. *Кинезиологија*, 9 (1–2), 25–50.
- Метџкош, Д., Прот Ф., Хорват В., Кулеш Б. и Хофман Е. (1982). „Базичне моторичке способности испитаника натпросечног статуса“. *Кинезиологија*, 14 (ИБ 5), 21–62.
- Метџкош, Д., Прот, Ф., Хофман, Е., Пинтар, Ж. и Ореб, Г. (1989). *Мјерење базичних моџоричких дџмензија сџорџаша*. Загреб: Факултет за физичку културу Свеучилишта у Загребу.
- Pallant, J. (2009). *SPSS : Priručnik za preživljavanje : postupni vodič kroz analizu podataka pomoću SPSS-a za Windows – verzija 15*. Beograd: Mikro knjiga.
- Родић, Н. (1995). *Уџицај физичких сџоспособности на војничку осџособљеност* Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Факултет физичке културе.
- Родић, Н. (1997а). „Физичке способности – основ борбеног оспособљавања“. Београд: *Војно дело* (1), 99–120.
- Родић, Н. (1997б). „Проблеми утврђивања моторичких способности“. *Норма* 3 (1–2), 155–170.
- Родић, Н. (1997с). „Латентна структура моторичких способности популације на крају школског доба“. *Норма* 3 (3), 205–221.
- Родић, Н. (1999). *Метџодика сџорџских активносџи*. Сомбор: Универзитет у Новом Саду, Учитељски факултет.
- Родић, Н. (2000). *Теорија и метџодика физичкој васџиџања*. Сомбор: Универзитет у Новом Саду, Учитељски факултет.
- Родић, Н. (2010). „Уџицај спортске играонице на моторичке способности деце предшколског доба“. *Педагоџија* 65 (1), 148–158.
- Родић, Н. (2011). *Теорија физичкој васџиџања*. Сомбор: Педагошки факултет Универзитета у Новом Саду.

- Рог, Н. (1980): *Психологија личности*, Београд: Полит.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, G.S. (2007): *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson Education.
- Fulgosi, A. (1979): *Faktorska analiza*, Zagreb: Školska knjiga.

Примљено: 01.09.2011.

Одобрено за штампу: 30.11.2011.

Summary. In a sample of 63 fourth-grade boys primary school in Sombor and Kljajicevo done the research structure of motor abilities in order to determine whether there is a difference, with respect to the structure of motor abilities of boys. The sample consisted of pupils of primary school "Nikola Tesla" Kljajicevo (from rural areas) and the primary school "Dositej Obradović" from Sombor (from urban areas) aged 10.5 years. Factor analysis explored the structure of motor abilities of boys was 10.5 years and received six latent dimensions. Actual stability of the latent dimensions of motor control circuit and confirm the structure of the motor variables derived oblimin rotation of the principal components method. By defining the six factors we get the general factors of coordination, efficiency hand, agility, balance, movement frequency and accuracy. The structure is in the last three decades, many studies have analyzed the different systems of variables and different methodological procedures. The results of this study show that "there is a differentiation of motor abilities, given the structure of boys fourth grade," which confirms the hypothesis of this research.

Key Words: boys, motor skills, factor analysis, latent structure.

ПРИКАЗ И ОЦЕНЕ

СЛИКЕ И ПРИЛИКЕ

(Бојан Јовановић, Речник јавашлука, Прометеј, Нови Сад 2009.)

Речник јавашлука, аутора Бојана Јовановића, обухвата разноврсну и одвећ актуелну тематику. И летимичан поглед на наслове као што су *Аутобус наших нарави*, *Бувљак као судбина*, преко *Љутих националиста*, *Науке и месечарења*, до *Тефа*, *Цейне Југославије* и *Школованих њимшиваца* упућује на садржину која се тиче наше живе стварности, наших мисли и осећања, свеколике наше јаве и сна.

Речник јавашлука је мозаик наших нарави, слика и прилика нашег ја. Аутор на приступачан начин говори отворено и без увијања о „животу као таквом“, о пристојности, кићењу туђим перјем, удвориштву и хлебу нашем насушном, и о многим другим стварима. У самој ствари, ауторова стрелица усмерена је на оно што се одређује као: „немарност, немар, неодговорност, лежерност, нехајност, непажња, незаинтересованост, комоција, комотност, комодитет, необзирност, инерција, индоленција, небрига, несавесност, површност, занемаривање, равнодушност, лакомисленост, небрижљивост, инертност, нехај, нехајање, оуглалост, индолентност, непажљивост, безбрижност, распуштеност, неозбиљност, немарење, лакоумност, запуштање, нетемељитост, необазирање, немарљивост и слично“ (Павле Тошић и сарадници, *Речник синонима*, Корнет, Београд, 2008).

Низом занимљивих ствари, аутор Јовановић се дотиче наше међусобне комуникације. Разговор, такозвано суочавање мишљења, треба да се одвија с разумовањем и уважавањем различитости, толерантно, без жучи и честих упади-

ца. Милионски радијски или телевизијски аудиторитум, истиче се на страницама *Речника*, поштеђен израза којима се грубо и нељудски квалификују ствари и појмови и који захтевају извињење говорника због неприличног избора речи. Отме се, ретко, реч која изазове занемелост и емоционалну запањеност.

Психологија интереса и прохтева, трка за стандардом и комодитетом, чежња за новцем, по свему судећи, највиднија су обележја актуелног тренутка. У атмосфери грабежи и доколице, времену које од свих звукова најјасније разазнаје звекет новца, истинске вредности су, указује аутор, ћушнуте по страни или потиснуте у други план.

Халапљивост и прогресивна потрошачка грозница, „страст невалјалства која врије свуда око нас“ (Исидора Секулић), урушили су оно што се узима као еталон. Књига је, региструје аутор *Речника*, прва дошла под удар. Она више није само духовно благо и добро уопште, већ и роба намењена тржишту. Издавачке куће, штампари, трговци и књижари своју делатност посматрају с аспекта подизања промета и финансијске добити. Размишљања су усмерена на идентификовање књижевних конзумената и на њихово вођење, такорећи, на однос продавац – муштерија.

Доктрина равнања према захтевима понуде и потрошње, преферирање тржишне уместо књижевноуметничке вредности, увукли су у стваралачки процес естетско-комерцијалну логику и пред нашим очима се од лепоте речи прави својеврсна „робна естетика“ и шоу бизнис.

У клими подозрења и тријумфа најгорих ђака, ствари се мање-више прихватају с унутарњом резервом, одбијајући пола или више од тога. Неретко се информације и дела из сфере племенитих и градитељских послова коментаришу са злурадним задовољством, са завишћу, пркосом и приземним склоностима. Коментари и написи, који пут покренути мржњом и незадовољством завидљиваца којима смета туђи рад, а за који сами нису кадри, преувеличавају грешке ишчакане ситном злобом и злурадошћу. Оцрњује се оно што зрачи и баца се у прашину оно што је узвишено. – Али, има и реакција дубоко утемељених.

Света је наша дужност, опомиње аутор *Речника*, да у доба провале осредњости у култури, уметности и науци, у поплави неквалификованог или недовољно квалификованог кадра и општем расапу вредности – што је пак довело до интелектуалне пауперизације нашег свеукупног живота – устати и казати истину.

Имајући у виду Јовановићеву критичку оптику, читалац долази до, не бимо се рећи, нашег свеколикиког јавашлука. Нашу актуелну књижевност, примерице, чине посве скромни аутори и они који не стоје чврсто, већ на врховима прстију. Многи остављају утисак неизвежбаних и недоучених ђака. Неки штавише уопште и нису писци. Књижевни радови, које су штампали – а које смо имали прилику читати – често су израз незадовољених жеља или сведочанство човекове осамљености.

Књига Бојана Јовановића говори о нашим слабостима, о недостатку наше интелектуалне и физичке кондиције, али и о раду који просвећује и обогаћује. Рад је потреба, духовно задовољство и прочишћење од порока. Рад, поручује аутор, није само прибежиште и заклон од бура и животних недаћа, већ спас од беде, застоја и немаштине. Ко је нашао рад, вели пословица, нека не тражи другог задовољства.

Земља уистину вапије за здравом радном снагом и стога сви треба да се пренемо. У томе, без икакве сумње, аутор Јовановић апострифира школу као инструмент друштвене иницијације и нерв васпитно-образовне делатности, институцију која промовише начело живљења – искључиво од рада и плодова својих руку. Читалац је суочен са чињеницом да никоме не падају црвене јабуке са стабла, те да оцена у дневнику мора да буде резултат способности и радног учинка. Ако је незаслужена, онда је време проведено у школској клупи улудо утрошено. Горка је чињеница да кандидати, констатује аутор речника, падају на пријемном испиту као мрави. Туга се повећава чињеницом да одличан ђак понекад не положи тај испит. При таквом стању ствари, школа без понављача – може се слободно рећи – подгрева, на свој начин, нерад и негира плодове људског рада. У атмосфери *laissez faire*, марљив ђак приступа својим обавезама са смањеном снагом и ослабљеним самопоуздањем. Звучи јеретички, али школа се сврстава на страну оног фактора који се још од Сократа зове „кварилац омладине“.

Дело Бојана Јовановића *Речник јавашлука* писано је мирним, објективним језиком. Појмовност, конкретност, мисаоност и логичан низ мисли јесу својства језика и стила занимљиве и у сваком погледу вредне књиге.

УПУТСТВО ЗА ТЕХНИЧКУ ПРИПРЕМУ РУКОПИСА

Часопис *Норма* објављује оригиналне научне, прегледне и стручне чланке, као и студије, прилоге, грађу, хронику и библиографију, из области науке о књижевности, педагогије, дидактике и методика разредне и предметне наставе, под условом да нису претходно објављени или понуђени за објављивање некој другој публикацији. Уколико је рад претходно био изложен на научном скупу у виду усменог саопштења (под истим или сличним насловом), податак о томе треба да буде дат у посебној напомени, по правилу, при дну прве странице чланка. Радови у часопису објављују се на српском или енглеском језику. Радови на српском језику биће штампани на екавском или ијекавском књижевном наречју, ћириличним, односно латиничним писмом, уколико аутор инсистира на томе. Приспели рукописи пролазе поступак анонимног рецензирања од стране два рецензента.

Рукопис би требало да буде исправан у погледу правописа, граматике и стила. Радови на српском језику, понуђени часопису *Норма*, стандардизују се у складу с измењеним и допуњеним издањем *Правописа српскога језика* Митра Пешикана, Јована Јерковића и Мата Пижуреце (Нови Сад: Матица српска, 2010). Осим правописних норми, утврђених овим правописом, аутори у припреми рукописа за штампу треба да се придржавају и следећих начела за припрему текста:

Изглед и обим рада

Рукопис чланка треба да има следеће елементе: а) наслов рада, б) име и презиме аутора, назив установе у којој је аутор запослен, в) резиме, г) кључне речи, д) текст рада, њ) литературу и изворе, е) резиме на енглеском језику, ж) прилоге. Овај редослед датих елемената уједно је и обавезујући. Радови који представљају краће прилоге, грађу, приказе и сл. поред основног текста садрже име аутора и наслов.

Наслов рада треба што верније и што прецизније да реферише о садржају рада. У интересу је аутора да користе речи прикладне за индексирање и претраживање. Уколико таквих речи у наслову нема, пожељно је да наслов прати поднаслов, који би био информативнији у погледу садржаја. Наслов треба да се налази на средини странице, обележен верзалним словима.

Име и презиме аутора штампа се изнад наслова, уз леву маргину, верзалом. Имена и презимена домаћих аутора увек се наводе у изворном облику, независно од језика рада. *Назив и седиште установе* у којој је аутор запослен наводи се испод имена и презимена аутора. Ако је аутора више, мора се назначити из које установе потиче сваки од наведених аутора. Функција и звање аутора не наводе се. Службена адреса и/или електронска адреса аутора даје се у ендноти, која је звездицом везана за презиме аутора. Ако је аутора више, даје се само адреса првог аутора. Подаци о пројекту, односно назив програма у оквиру којег је чла-

нак настао, као и назив институције која је финансирала пројекат или програм, наводе се у посебној ендноти, која је двема звездицама везана за назив установе у којој је аутор запослен.

Поред тога, почетна страна рада треба још да садржи и *резиме* и *кључне речи*. У резимеу на српском језику, који не би требало да премаши 1500 словних знакова, неопходно је укратко представити предмет истраживања, циљ, примењену методологију, као и резултате научног истраживања. Резиме дати испод наслова, с левом маргином увученом 1 cm у односу на основни текст (односно подједнако увученом као први одељак основног текста). *Кључне речи* (до десет речи) наводити испод резимеа, с истим поравнањем као и резиме. Препоручује се да се оне одреде с обзиром на термилошке речнике датих струка, као и то да учесталост кључних речи (с обзиром на могућност лакшег претраживања) буде што већа. Осим тога, неопходно је резиме и кључне речи превести на енглески језик, на крају текста. Уколико аутор није у могућности да обезбеди коректан превод, треба да напише резиме на језику на коме је написан и рад, а уредништво *Норме* обезбедиће превод. Уколико је рад написан на страном језику, резиме и кључне речи треба превести на српски језик.

Текстови треба да буду писани фонтом Times New Roman, 12 pt, проред 1,5, с маргинама од 2 cm са сваке стране. Табеле, цртежи и дијаграми дају се као засебни документи, а у самом тексту се, римским бројевима, јасно означава место на коме ови прилози треба да се налазе. Табеле се прилажу у MS Excel формату (.xls), а цртежи и дијаграми у графичком .tif формату, резолуције 300 dpi. Читави радови (тј. основни текст рада, списак референци, резиме, кључне речи, као и *Summary* и *Key words*) не би требало да буду дужи од 30 000 словних знакова, рачунајући притом и празна места. Редакција задржава право да објави и прилоге који премашују предвиђени обим уколико то захтева поступак научне елаборације садржаја.

Навођење у основном тексту рада

- а) Наслови посебних публикација (монографија, зборника, часописа, речника и сл.) који се помињу у раду штампају се курзивом на језику и писму на којем је публикација која се цитира објављена, било да је реч о оригиналу или о преводу.
- б) Пожељно је цитирање према изворном тексту (оригиналу) и писму. Уколико се цитира преведени рад, треба у одговарајућој напомени навести библиографске податке о оригиналу.
- в) Презимена страних аутора у тексту наводе се транскрибовано (прилагођено српском језику), сходно правилима измењеног и допуњеног издања *Правописа српскога језика*, а када се страном име први пут наведе, у загради се даје оригинални начин писања у угластој загради, нпр. Нил Гејмен [Neil Gaiman], осим уколико је име широко познато (нпр. Јан Амос Коменски), или се изворно пише исто као у српском (нпр. Цветан Тодоров).

- г) Упућивање на библиографску јединицу у основном тексту рада обележава се тако што се у загради наведе презиме аутора и година издања текста који се наводи – уметнутим библиографским скраћеницама у изворном облику и писму (Lévi-Strauss 1958), (Савић 2003). Уколико се дословно наводи извор, потребно је уз референцу навести и број стране (Савић 2003: 157). Када навод захвата неколико суседних страна цитираног текста, између бројева страна ставља се примакнута црта (Rosandić 2005: 332–334). Ако се навод односи на несуседне стране, бројеви страна одвајају се зарезом (Петровић 2008: 355, 453, 461).
- д) Уколико се један аутор наводи више пута, наводи се према години издања, од најстаријег ка најновијем раду. Уколико се пак наводи више издања истог аутора из исте године, уз годину се додају словне ознаке „a, b, c...“, на пример (2001a, 2001b), како у основном тексту, тако и у попису литературе.
- ђ) Уколико библиографски извор има два аутора, у уметнутој библиографској напомени наводе се презимена оба аутора (Дотлић, Каменов 1996), за библиографску јединицу чији је пуни опис: Дотлић, Љубица и Емил Каменов *Књижевности у децјем вршићу*. 1. изд. Нови Сад: Змајеве децје игре – Одсек за педагогију Филозофског факултета, 1996.
- е) Уколико пак извор има три или више аутора, у уметнутој библиографској напомени наводе се презимена прва два аутора, док се презимена осталих аутора замењују скраћеницом et al. Примера ради: Осим тога, појам „доживотног образовања“ приписује се Џону Дјуију, али овај концепт почиње се шире користити тек пошто га је преузео и популаризовао UNESCO (Düerg et al. 2002).
- ж) Цитати из дела на страном језику, у зависности од функције коју имају у раду, могу се наводити на изворном језику или у преводу, с тим да одабрани начин цитирања мора се доследно примењивати.
- з) Ако се у загради упућује на радове два или више аутора, податке о сваком следећем раду треба одвојити тачком са запетом, нпр. (Rosandić 2005; Николић 2009).
- и) Фусноте, обележене арапским цифрама (иза правописног знака, без тачке или заграде), дају се при дну странице у којој се налази део текста на који се фуснота односи. Могу садржати мање важне детаље, допунска објашњења, коментаре на текст навода и сл. Оне саме не користе се за навођење библиографских извора цитата или парафраза датих у основном тексту, будући да томе служе упућивања на литературу у заградама.
- ј) За прилоге преузете с интернета у основном тексту наводи се, осим презимена аутора, и година када је прилог преузет (Егорова 2011), док се пун библиографски опис даје у попису литературе на крају рада.
- к) Уколико је реч о зборнику радова, ставља се у заграду презиме аутора цитираног рада (Барић 1972: 124).

Цитирана литература

На крају рада даје се списак референци, који треба да обухвата само и искључиво референце наведене у тексту. Библиографске јединице (референце) наводе се по азбучном или абецедном реду презимена првог или јединог аутора како је оно наведено у парентези у тексту. Прво се описују азбучним редом презимена првог или јединог аутора радови објављени ћирилицом, а затим се описују абецедним редом презимена првог или јединог аутора радови објављени латиницом. Ако опис библиографске јединице обухвата неколико редова, сви редови осим првог увучени су удесно за два словна места (висећи параграф). Презимена страних аутора наводе се у оригиналу само уколико је и цитирани текст преузет с језика оригинала.

Референца у књизи треба да садржи презиме, име аутора, наслов књиге написан у курзиву, издавача, место издања и годину издања, овим редоследом: Презиме, име аутора. *Наслов књиге*. Податак о имену преводиоца, приређивача, или некој другој врсти ауторства. Податак о издању или броју томова. Место издавања: издавач, година издавања. На пример:

Петковић, Новица. *Оледи из српске ђоеишке*. 2. изд. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2006.

Rank, Oto. *Mit o rođenju junaka: pokušaj psihološkog tumačenja mita*. Preveo s nemačkog Tomislav Bekić, Novi Sad: Akademska knjiga, 2007.

Уколико библиографски извор има два или више аутора принцип навођења у попису литературе је следећи:

Доглић, Љубица и Емил Каменов. *Књижевности у дејем врјићу*. 1. изд. Нови Сад: Змајеве дечје игре – Одсек за педагогију Филозофског факултета, 1996.

Фототипска издања наводе се с подацима како о првом, тако и о поновљеном издању:

Презиме, име аутора. *Наслов књиге*. Место првог издања, година првог издања. Место поновљеног, фототипског издања: издавач, година репринт издања.

Пример:

Мразовић, Аврам. *Руководство к славенском красноречију*. Будим, 1821. Нови Сад – Сомбор: Матица српска – Учитељски факултет, 2002.

Литература у зависном формату (ред у часопису, тематском зборнику, текст из периодике и сл) наводи се по следећем принципу:

Презиме, име аутора. „Наслов текста у публикацији“. *Наслов часописа* број свеске или тома (година, или потпун датум): стране на којима се текст налази.

Čalović, Dragan. „Теорија медија као научна дисциплина: предмет и циљеви“. *Kultura: časopis za teoriju i sociologiju kulture i kulturnu politiku* br. 124 (2009): 143–152.

Барић, Хенрик. „Трагика у песми о Хасанагиници“. *Народна књижевност*. ур. Владан Недић. Београд: Полит, 1972, 119–125.

Монографска публикација доступна online наводи се по следећем принципу:

Презиме, име аутора. *Наслов књије*. <адреса с интернета>. Датум преузимања.

Пример: Rhyman, Geoff. *253: a novel for the Internet about London Underground in seven cars and a crash* <<http://www.ryman-novel.com>> 10.10.2011.

Текст из серијске публикације, доступне online, наводи по моделу:

Презиме, име аутора. „Наслов текста.“ *Наслов њериодичне њубликације*. Датум периодичне публикације. Име базе података. Датум преузимања.

Левич, А. П. „Общая теория систем как метатеория теоретического научного знания и темпорологии.“ *Пространство и время: физическое, психологическое, мифологическое*. Москва: КЦ «Новый Акрополь» (2006): 70-88. <http://www.chronos.msu.ru/RREPORTS/levich_metateoria.htm> 13.10.2011.

У основном тексту рада даваће се скраћени облик адресе (Левич: 2011)

У библиографском опису цитиране литературе користи се MLA начин библиографског цитирања (Modern Language Association Style) као један од најфреквентнијих и општеприхваћених начина цитирања. Стога, ради преупређивања евентуалних недоумица око правилног начина цитирања, ауторе упућујемо на интернет-адресу <<http://library.concordia.ca/help/howto/mla.php>>

Аутори своје радове треба да доставе електронском поштом, на адресу часописа: norma@ref.uns.ac.rs у формату MS Word (.doc).

Норма излази два пута годишње.

**ПУБЛИКАЦИЈЕ У ИЗДАЊУ
ПЕДАГОШКОГ ФАКУЛТЕТА У СОМБОРУ**

1. Калиграфија (Т. Ераковић)	100,00
2. Књижевност за децу (Ј. Косановић).....	600,00
3. Култура говора са реториком (Ј. Косановић).....	300,00
4. Методика спортских активности (Н. Родић).....	250,00
5. Методика рада са ученицима који имају сметње у развоју (Т. Ераковић).....	100,00
6. Општа социологија на мађарском (А. Сам)	250,00
7. Практикум из методике рада са ученицима који имају сметње у развоју (Т. Ераковић).....	100,00
8. Руководство к славенском красноречију (А. Мразовић) (у сарадњи са Матицом српском).....	250,00
9. Школска хигијена (С. Бербер).....	350,00
10. Основи специјалне педагогије (Т. Ераковић).....	500,00
11. Методика српског језика и књижевности (Т. Цветковић).....	380,00
12. Алманах 2001.	300,00
13. Алманах – тврди повез.....	350,00
14. Бедкер – Учитељски факултет у Сомбору.....	100,00
15. Диференцијација и индивидуализација наставе (зборник 2).....	250,00
16. Монографија I – Особине ученика и модели диференциране наставе.....	100,00
17. Монографија III – Особине ученика и модели диференциране наставе.....	100,00
18. Монографија IV – Особине ученика и модели диференциране наставе.....	100,00
19. Норма 1/95	50,00
20. Норма 2-3/95.....	50,00
21. Норма 1-2/97.....	50,00
22. Норма 3/97.....	50,00
23. Норма 1-2/99.....	100,00
24. Норма 3/99.....	100,00
25. Норма 1-2/2000.....	100,00
26. Норма 3/2000.....	200,00
27. Норма 1-2/2001.....	300,00
28. Норма 3/2001.....	200,00
29. Норма 1-2/2002.....	300,00
30. Норма 3/2002.....	200,00
31. Норма 2-3/2003.....	300,00
32. Норма 1-2/2004.....	300,00
33. Норма 1/2006.....	260,00
34. Норма 2-3/2006.....	260,00
35. Норма 1/2007.....	270,00
36. Норма 2-3/2007.....	350,00
37. Норма 1-2/2008.....	400,00
38. Норма 3/2008.....	400,00
39. Норма 1/2009.....	420,00
40. Норма 2/2009.....	450,00

41. Норма 3/2009	400,00
42. Норма 1/2010	570,00
43. Норма 2/2010	430,00
44. Норма 1/2011
45. Екологија (С. Бербер)	500,00
46. Сомборска певанка (М. Мишков).....	250,00
47. Урош Несторовић – живот и дело.....	300,00
48. Увод у социологију (М. Ненадић).....	500,00
49. Информатички зборник 2004.....	500,00
50. Информатички зборник 2005/1.....	500,00
51. Информатички зборник 2005/2.....	500,00
52. Руски језик (Н. Јермоленко).....	400,00
53. Методика почетне наставе музике (С. Кнежевић–Б. Ђорђевић).....	500,00
54. Кинезиологија (М. Берар)	600,00
55. Кибернетика (Ђ. Надрљански)	500,00
56. Ученици и бајке (Н. Тодоров).....	300,00
57. Интерпретација бајке (Н. Тодоров).....	300,00
58. Математика (А. Петојевић).....	400,00
59. Антологија српске поезије за децу (Т. Петровић)	300,00
60. Школска хигијена (С. Бербер).....	500,00
61. Стеван В. Поповић у српској култури (М. Кнежевић).....	300,00
62. Методика наставе математике (Ј. Пинтер, Н. Петровић).....	400,00
63. Школска педагогија (Р. Родић, П. Јанковић)	600,00
64. Основи природних наука 1 (Ј. Малешевић).....	500,00
65. Методологија научно-истраживачког рада и статистичке методе у истраживању (Ж. Адамовић, Ђ. Надрљански, М. Томашевић).....	650,00
66. Дигитални медији – образовни софтвер (Ђ. Надрљански).....	790,00
67. Увод у мултимедијалне системе (Ј. Савичић).....	590,00
68. Сценска уметност (Т. Петровић).....	200,00
69. Историја српске књижевности за децу (Т. Петровић).....	760,00
70. Друштво знања – зборник	250,00
71. Како предавати природу и друштво (С. Цвјетићанин, Н. Бранковић).....	650,00
72. Етници и ктетици у Војводини (М. Јелић)	390,00
73. Методика наставе познавања природе 1 (С. Цвјетићанин).....	680,00
74. Методика наставе познавања природе 2 (С. Цвјетићанин).....	630,00
75. Немачки језик за студенте Педагошког факултета (Јб. Суботић).....	630,00
76. Једноставни физички огледи у разредној настави (Д. Обадовић, М. Бошњак).....	770,00
77. Природне науке 3 – Хемија (С. Цвјетићанин).....	800,00
78. Теорија физичког васпитања (Н. Родић)	850,00
79. Практикум лабораторијских вежби из Природних наука 1 (Д. Обадовић, М. Бошњак).....	500,00
80. Организација система образовања (Р. Пећанац).....	650,00

Поруцибине: Педагошки факултет Сомбор, Подгоричка 4
Телефони: 025-22-030, 025-28-986, 025-460-595, локал 111

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37(05)

НОРМА : часопис за теорију и праксу васпитања
и образовања / главни и одговорни уредник Тихомир
Петровић. – Год. 1, бр. 1 (1990) – . – Сомбор : Педагошки
факултет у Сомбору, 1990 – . – 24 cm

Два броја годишње.
ISSN 0353-7129

COBISS.SR-ID 103739399