

MAJ 2016.
MAY 2016.
СУБОТИЦА - СРБИЈА
SUBOTICA - SERBIA



9. ХОРИЗОНТИ 9. HORIZONS

ЗБОРНИК РАДОВА
Collected Papers

Издавач / Published by

**ВИСОКА ШКОЛА СТРУКОВНИХ СТУДИЈА ЗА ОБРАЗОВАЊЕ ВАСПИТАЧА И
ТРЕНЕРА, СУБОТИЦА**

College of Vocational Studies, Subotica

Vocational Training of Preschool Teachers and Sports Trainers

Организатор / Organized by:

Висока школа струковних студија за образовање васпитача и тренера Суботица

College of Vocational Studies, Subotica

Vocational Training of Preschool Teachers and Sports Trainers

Предшколска установа "Наша радост" Суботица

Preschool institution "Nasa radost" [Our Joy], Subotica

Главни и одговорни уредник / Editor-in-Chief

Др Драгутин Рајић / Dr. Dragutin Rajic

Организациони одбор / Conference Editorial Board

Др Славољуб Хилченко / Dr. Slavoljub Hilcenko

Небојша Јаковљевић, дипл. инг. / Nebojsa Jakovljevic, B.Sc.

Међународни уређивачки одбор / International Editorial Board

Др Јово Радош / Dr. Jovo Rados

Мр Давор Туба / Davor Tuba M.Sc.

Др Ђорђе Нићин / Dr. Djordje Nicin

Doc. Dr. Rolf Laven / Assoc. PROF. Dr. Rolf Laven

Др Славољуб Хилченко / Dr. Slavoljub Hilcenko

Paed Dr. Jozef Zentko PhD. / Paed Dr. Jozef Zentko PhD.

Prof. Dr. Sc. Wojciech Walat / Prof. Dr. Sc. Wojciech Walat

Лектор и коректор / *Lecturer and Proof-reading*

Бранко Медић, мастер / *Branko Medic M.Sc.*

Мр Јелена Ветро / *Jelena Vetro M.Sc.*

Др Војо Ковачевић / *Dr. Vojo Kovacevic*

Графички дизајн / *Lay-out*

Ненад Милаковић, мастер / *Nenad Milakovic M.Sc.*

Прелом текста / *Typesetting*

Небојша Јаковљевић, дипл. инг. / *Nebojsa Jakovljevic, B.Sc.*

Штампа / *Print*

Čikoš group, Subotica



Конференцију помогли / *Conference Supported by*

Министарство за науку Републике Србије / *Ministry of Science of Republic of Serbia*

Покрајински секретаријат за науку АП Војводине / *Department of Science of Autonomous Province of Vojvodina*

РЕЧ ОРГАНИЗАТОРА / WORD OF THE ORGANIZER

Даме и господа,

Колегинице и колеге,

Поштовани студенти и пријатељи,

Уважени гости, излагачи, аутори радова и сви остали учесници конференције,

Чини ми изузетну част да у име Високе школе струковних студија за образовање васпитача и тренера из Суботице и у своје име могу поздравити све Вас и пожелети успешан рад Међународне интердисциплинарне стручно-научне конференције „Хоризонти“ која се девети пут за редом у организацији наше високе школе и предшколске установе „Наша радост“ организује у Суботици.

Желим да Вам упутим речи добродошлице и неколико речи и кључних порука у име организатора ове конференције, у својству директора и председника Организационог одбора ове међународне конференције.

Одржавањем конференције, као што је ова, легитимише се научно-образовни и друштвени значај наших институција. На тај начин је омогућено снажније и непосредније деловање на друштвене, социјалне, културне и научно-образовне процесе. Веома је значајно да се ова конференција одржава у континуитету у чијем раду учествују познати и признати професори, педагози, психолози, лекари, васпитачи, уметници и остали, који дају свој велики допринос како овом скупу тако и доприносе стварању нове парадигме научног, друштвеног и привредног развоја друштва. Врло је важно учешће партнерских институција на овој конференцији.

Посебно нам је драго да на конференцију поред домаћих учесника, посебно наглашавам представнице Педагошког завода Војводине, долазе нам и драги гости из иностранства већ традиционално из Русије, Пољске, Хрватске, Босне И Херцеговине, Републике Српске а по први пут ове године из Македоније, Словачке И Аустрије. То је за нас као организаторе овог скупа велики успех. Посебан наш успех је долазак гостију са Туристичког и угоститељског факултета из Охрида са којима имамо потписан Уговор о пословно-техничкој сарадњи, као и визију о даљњој сарадњи. Замолио бих овај скуп да поздрави громогласним аплаузом све наше драге госте.

Психологија каже, а живот сваким даном то потврђује, да су понос И задовољство веома пријатне емоције, али са којима човек мора научити да се носи. Другим речима, ми као појединци и институција у целини сада смо пред изазовом - како се носити са постигнутим успехом? По мом дубоком уверењу ово је најтежи задатак нарочито у окружењу у коме живимо.

Дозволите ми да образложим изнети став. Први аргумент односи се на људску природу. Осећај задовољства, поноса, стабилности, сигурности, лагодног живота и рада, некако нас

уљуљкавају, пасивизирају, недовољно нас инспиришу за одређене промене. Једноставно, зашто бисмо мењали нешто што је тако пријатно. Други аргумент односи се на социјално окружење у коме на жалост доминирају неуспеси, тежак живот, незадовољство, беспарица, општа апатија, недостатак мотива постигнућа. Наравно, да је бити другачији од већине других, нешто је што изазива чудне реакције. Уместо од позитивног модела од кога треба учити, ако сте успешни, можете бити доживљени као угрожавајући фактор. То је парадокс који ја лично могу веома тешко да схватим. О последицама таквог доживљаја нећу говорити овом приликом, анализирајте сами, који сте упознати са тим проблемом.

Све ово говорим зато што се и институција као и појединац налазе пред истим изазовима. Одговорно тврдим да је наша институција управо у једној фази развоја у којој смо постигли одређене видљиве и значајне резултате. Навешћу само неке. Поред постојећег студијског програма за васпитаче, акредитовали смо студијски програм за тренере, студијски програм медицинске струке, нутрициониста-дијететичар, а такође програм медицинске струке-струковна медицинска сестра. То значи да смо ми пред изазовом да се носимо са властитим успехом. Ако смо већ свесни те чињенице и да смо члан тима који добија, морамо све ово постигнуто да користимо као подстицај за даљњи развој. На индивидуалном и институционалном плану побудимо у себи вредности као што су одлучност да желимо заједно и боље, да желимо да међусобно сарађујемо, да градимо међусобно поверење, да смо одговорни према себи и другима, да негујемо толеранцију и прихватање различитости као квалитет, да негујемо отворену комуникацију и да верујемо у себе и ову нашу институцију. То је наш унутрашњи капитал који желимо да учинимо видљивим за друге. Наше постигнуће до данас, као и постигнуће које ћемо изградити сутра, јесте право мерило вредности.

Доласком на ову конференцију рачунам да сте дошли по оптимизам, добру поруку и корисну размену искустава. Следеће године славимо јубилеј, 10 година одржавања континуитета овог скупа. Моја жеља као директора ове високошколске установе би била да сви дођете на јубилеј 2017. године и да још више увеличате свечаност.

На крају желим свим учесницима успешну презентацију радова и угодан боравак у нашем граду Суботици, као и квалитетно И пријатно дружење на овој нашој конференцији.

др Драгутин Рајић



САДРЖАЈ ЗБОРНИКА / TABLE OF CONTENTS**ПЕДАГОГИЈА, ОПШТЕ ОБРАЗОВАЊЕ И ВАСПИТАЧИ / PEDAGOGY,
EDUCATION AND PRESCHOOL TEACHERS**

1. ЕФИКАСАН РУКОВОДИЛАЦ САВРЕМЕНЕ РУСКЕ ШКОЛЕ ЭФФЕКТИВТИВНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЫ.....	12
<i>Туба Давор Симовић</i>	
2. HOLISTIČKO POZNAVANJE I RAZVOJ LJUDSKOG BIĆA	17
<i>Máté Emese</i>	
3. „ПРИМЕНА WEB 2.0 АЛАТА У ВРТИЋУ“	23
<i>Наташа Вранчевић</i>	
4. „Причам ти...“	27
<i>Ана Пертет, Сања Шећеров</i>	
5. ДЕЧЈИ ГОВОР ПРАТЕ ПОКРЕТИ	31
<i>Ева Вишњић, спец., Илдико Ђокић, спец., др Марија Александровић</i>	
6. Вртић без насиља	39
<i>Зоран Ивошевић</i>	
7. ВАСПИТАЧ КАО ПОКРЕТАЧ СЕНЗОМОТОРНОГ РАЗВОЈА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА.....	44
<i>Сандра Остојић, Невена Милановић</i>	
8. ЧИТАЛАЧКИ ЦВЕТИЋИ.....	49
<i>Наташа Стојић, Сузана Миловановић</i>	
9. АКТИВНОСТИ САВРЕМЕНИХ ВАСПИТАЧА И УЧИТЕЉА У УСПОСТАВЉАЊУ ПАРТНЕРСКОГ ОДНОСА ИЗМЕЂУ ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ И ШКОЛЕ	55
<i>Сандра Остојић</i>	
10. „БЛОГ ЗА РОДИТЕЉЕ И ДЕЦУ“	59
<i>Александра Радић</i>	
11. РАДОСТ УСКРСА - eTwinning пројекат.....	62
<i>Маја Вуксановић</i>	
12. САРАДЊА СА РОДИТЕЉИМА ПУТЕМ ДРУШТВЕНЕ МРЕЖЕ- FACEBOOK	65
<i>Слободанка Петровић, Габриела Вуковић</i>	

13.	УТИЦАЈ БАВЉЕЊА ШАХОМ НА РАЗВОЈ ЛИЧНОСТИ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА.....	68
	<i>Rózsa Zsombor</i>	
14.	РАЧУНАРИ У ПРЕДШКОЛСКОМ ОБРАЗОВАЊУ	73
	<i>Вукан Поповић, Славољуб Хилченко</i>	
15.	SOLVING TECHNICAL TASKS BY STUDENTS – A METHODOICAL PLANE OF TECHNICAL EDUCATION.....	83
	<i>Wojciech Walat</i>	
16.	ИНФОРМАЦИОНА ТЕХНОЛОГИЈА НАСУПРОТ МЕНСЕ У ФУНКЦИЈИ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У (ПРЕД)ШКОЛСТВУ	88
	<i>др Славољуб Хилченко</i>	
17.	КОНЦЕПТ ПРЕДШКОЛСКОГ КУРИКУЛУМА ШВЕДСКЕ	97
	<i>др Веселин Бунчић, МА Александар Нађ-Олајош</i>	
18.	ЈАСЛИЦЕ – ПОТРЕБА РОДИТЕЉА ИЛИ ДЕЦЕ?!?	102
	<i>проф.др Славица Костић</i>	
19.	PRIMENA PLESA U PODSTICANJU PSIHOLOŠKOG BLAGOSTANJA KOD DECE SA SLUŠNIM OŠTEĆENJIMA.....	106
	<i>Tamara Danji, dr Jasmina Knežević, spec.</i>	
20.	ПОТРЕБЕ ЗА ПРОМЕНАМА У КОНЦЕПЦИЈИ НАСТАВЕ И ОБРАЗОВАЊА - ГАРДНЕРОВА ТЕОРИЈА О ВИШЕСТРУКИМ ИНТЕЛИГЕНЦИЈАМА	113
	<i>Мирјана Томић</i>	
21.	МЕЂУПРЕДМЕТНИ ТРАНСФЕР ЗНАЊА У ФУНКЦИЈИ РАЗВИЈАЊА ЈЕЗИЧКИХ КОМПЕТЕНЦИЈА УЧЕНИКА КОЈИ УЧЕСТВУЈУ НА ТАКМИЧЕЊИМА	120
	<i>Миланка Станкић, Јелена Писаров</i>	
22.	РАЗВОЈ МЕДИЈСКЕ КУЛТУРЕ КОД УЧЕНИКА У САВРЕМЕНОЈ ШКОЛИ	126
	<i>Чинилина Ирина Николајевна</i>	
23.	СРПСКИ МОТИВИ У РУСКОЈ КЊИЖЕВНОСТИ	133
	<i>Матицина Наталија Васиљевна</i>	
24.	УТИЦАЈ И ЗНАЧАЈ ПЛЕСА НА ПСИХОСОЦИЈАЛНИ РАЗВОЈ ДЕТЕТА ПРЕДШКОЛСКОГ И РАНОГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА	139
	<i>Жарко Апостоловић, Ксенија Лојнур, Дијана Брусин</i>	
25.	TEACHING ENGLISH IDIOMS	145
	<i>Dudina Oхana Aleksandrovna</i>	

26. ОТВОРЕНА ДУХОВНОСТ ИГРЕ..... 153
Lality Csaba
27. МОДЕРНИ ПРИСТУПИ У ПЛАНИРАЊУ ЧАСОВА БИОЛОГИЈЕ
 СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К КОНСТРУИРОВАНИЮ УРОКОВ
 БИОЛОГИИ..... 157
Карпова Јулија Јевгењевна
28. ПРИМЕНА САВРЕМЕНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ У УЧЕЊУ ГЕОГРАФИЈЕ
 162
Попова Маргарита Јефимовна
29. КУЧЕШКИОТ ПОГЛЕД НА СВЕТОТ (ОСВРТ КОН
 АНИМАЛИСТИЧКИОТ РОМАН „ОСКАР“ ОД ЖИВКО НОВЕСКИ)..... 168
Јованка Д. Денкова
30. АНАЛИЗА КОРИШЋЕЊА ИНТЕРНЕТА И РАЧУНАРА КОД
 УЧЕНИКА НА ТЕРИТОРИЈИ АПВ ВОЈВОДИНЕ..... 176
Силвија Тапишка, Виолета Петковић
31. ФОРМИРАЊЕ НАЦИОНАЛНЕ СВЕСТИ СТУДЕНАТА НА ОСНОВУ
 ФРАЗЕОЛОГИЗАМА..... 184
Светлана Сысоева, Јелена Ветро
32. РАЗВОЈНИ ФАКТОРИ КРЕАТИВНОСТИ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ
 УЗРАСТА РЕАЛИЗАЦИЈОМ УСМЕРЕНИХ АКТИВНОСТИ ЛИКОВНЕ
 КУЛТУРЕ У ДЕЧЈЕМ ВРТИЋУ 188
*др Марија Александровић, др Живорад Миленовић, спец. Илдико Ђокић, спец.
 Ева Вишњић*
33. RAZVIJANJE SAMOREGULACIJE KOD DECE NA PREDŠKOLSKOM
 UZRASTU..... 195
dr Jasmina Knežević, dr Nadežda Rodić
34. BLOGS IN AUTONOMOUS LEARNING ENCOURAGING
 REFLECTIVE PRACTICES 201
Бранко Медун, М.А., М.Сс.
35. LEADERSHIP COMPETENCIES IN THE EDUCATION SECTOR..... 210
Zdravka Grđan, Muamer Tinjak M.Sc., Andreja Marcetić M.Sc.
36. NARODNI ORNAMENT U OBRAZOVANJU S OBZIROM NA
 KONCEPT GEOMETRIJSKIH LIKOVA 216
Jozef Zentko
- ФИЗИЧКА КУЛТУРА И СПОРТ / PHYSICAL EDUCATION AND SPORT**
37. ФИЛОЗОФИЈА БОРЕЊА И ФИЛОЗОФИЈА ВАСПИТАЊА 227
Дејан Ђорђевић

38. ПОЈАВА И РАЗВОЈ СПОРТА У СУБОТИЦИ И НА ПАЛИЋУ –
ОСНИВАЊЕ СПОРТСКИХ ДРУШТАВА 231
др Драгутин Рајић, мр Ивана Нимчевић, мастер Зоран Милић
39. PRIMENA HALLIWICK KONCEPTA U RADU SA DECOM SA
POSEBNIM POTREBAMA..... 239
Vladimir Kulić, Nenad Jerković, Sandra Vujkov
40. МОТОРИЧКИ СТАТУС ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ КОЈА СУ
УКЉУЧЕНА У ТРЕНАЖНИ ПРОЦЕС У ОДНОСУ НА ОНУ КОЈА НИСУ 246
др Сава Максимовић, Славица Лертуа, Алекса Максимовић
41. ЗНАЧАЈ ЕЛЕМЕНТАРНИХ ИГАРА У РАДУ СА ДЕЦОМ МЛАЂЕГ
ШКОЛСКОГ УЗРАСТА..... 252
Зоран Милић, др Драгутин Рајић
42. DOZIRANJE U KOREKTIVNOM VEŽBANJU PRIMENOM
RAZLIČITIH POČETNIH POLOŽAJA 257
Ljubomir Stankić
43. UTICAJ MORFOLOŠKIH KARAKTERISTIKA NA REZULTATE
SPRINTERSKE BRZINE KOD UČENICA SREDNJIH ŠKOLA **Error! Bookmark
not defined.**
Snežana Ružić, Nataša Branković, Ljubo Miličević, Davorin Okiljević
44. ОПТИМИЗАЦИЈА ПСИХОФИЗИЧКОГ СТАЊА УЧЕНИКА
СТАРИЈИХ РАЗРЕДА ПУТЕМ АЕРОБИКА СА ЕЛЕМЕНТИМА
БОРИЛАЧКИХ ВЕШТИНА 272
Курбатов Димитриј Александрович
45. RAZLIKE U MAKSIMALNOJ POTROŠNJI KISEONIKA IZMEĐU
FUDBALERA I RUKOMETAŠA..... 278
Sandra Vujkov, Branko Đukić, Miroslav Smajić
46. ЕФЕКАТ „МАКАЗЕ” СКОКОВА НА ОДРАЗ ФУДБАЛЕРА..... 283
ас. мсц. Небојша Ђошић, проф.др. Ђорђе Нућин
47. СИСТЕМИ ФОРМАЦИЈЕ И ЊИХОВ УТИЦАЈ НА
ПРОДУКТИВНОСТ ГОЛПЕТЕРА У КРАЉЕВИНИ ЈУГОСЛАВИЈИ 291
Небојша Јаковљевић
48. ФАКТОРСКА ANALIZA STRUKTURE MORFOLOŠKO-
MOTORIČKOG PROSTORA DJECE U TEKWANDO SPORTU I
NOGOMETU..... 296
Osmo Bajrić, Minerva Jahić, Branislav Crnogorac, Ismet Bašinac
49. METRIJSKE KARAKTERISTIKE TESTOVA ZA PROCENU SNAGE,
KOORDINACIJE I FLEKSIBILNOSTI KOD DECE PREDŠKOLSKOG
UZRASTA..... 305

Duško Simić, Veselin Bunčić, Snežana Ružić, Ana Kojić

50. СТУДЕНТСКА ВАЛОРИЗАЦИЈА КВАЛИТЕТА РЕСУРСА И ПОУЗДАНОСТИ УСЛУГА ВИСОКЕ ШКОЛЕ СТРУКОВНИХ СТУДИЈА ЗА ОБРАЗОВАЊЕ ВАСПИТАЧА И ТРЕНЕРА..... 311

Леа Рожумберски

МЕДИЦИНА И НУТРИЦИОНИЗАМ / MEDICAL AND NUTRIOTION

51. САВЕТОДАВНЕ УСЛУГЕ И СТРУЧНА ПОМОЋ У ГЕНЕТСКОМ И ДЕФЕКТОЛОШКОМ САВЕТОВАЛИШТУ 318

Ерика Балог

52. ЕФЕКТИ МЕДА НА ЗДРАВЉЕ ЉУДИ СА ОСВРТОМ НА ПОКАЗАТЕЉЕ КВАЛИТЕТА..... 325

Наташа Чампраг Сабо

53. ЗБРИЊАВАЊЕ АКУТНОГ ИНФАРКТА МИОКАРДА..... 330

Хајналка Пожар

54. ШЕЋЕРИ У ИСХРАНИ 337

Каролина Берењи, Момчило Павловић, Наташа Килибарда, Жељко Роквић

55. УЖИНА У БОЈИ – НОВИ КОНЦЕПТ ИСХРАНЕ УЧЕНИКА..... 344

Лиљана Соколова, Миланко Јовичић, Ненад Ђокић, Радомир Јовичић

56. ФЛУОРИСАЊЕ ВОДЕ ЗА ПИЋЕ КАО МЕРА У ПРЕВЕНЦИЈИ КАРИЈЕСА 350

Милена Гавриловић

57. ИСХРАНА ТОКОМ ПЕРИОДА ЕКСКЛУЗИВНОГ ДОЈЕЊА..... 355

Јелена Милуновић, Каролина Берењи

58. ДИЈАГНОСТИЧКИ И ТЕРАПИЈСКИ ПРИСТУП КОД ОСОБА СА ИНТОЛЕРАНЦИЈОМ ЛАКТОЗЕ..... 361

Момчило Павловић, Каролина Берењи, Наташа Килибарда, Жељко Стојановић, Жељко Роквић, Арсић Богдан

59. ФИЗИЧКА АКТИВНОСТ И СЕДЕНТАРНО ПОНАШАЊЕ ДЕЦЕ УЗРАСТА 7 ДО 10 ГОДИНА 367

Сања Шумоња, Марија Јевтић

60. АРСЕН У НАШИМ ВОДАМА ЗА ПИЋЕ И МАЛИГНЕ БОЛЕСТИ . 374

Лилјана Соколова, Жељана Пријић, Ненад Ђокић, Ненад Ставретовић

61. ГАСТРАЛНА НЕОФОБИЈА И УКУСИ 381

Тимеа Чикош, Атила Форгач

62. УЛОГА ПОТРОШАЧА У ЛАНЦУ БЕЗБЕДНОСТИ ХРАНЕ 388

Наташа Килибарда, Момчило Павловић, Каролина Берењи

**СЕКЦИЈА ИЗ ПЕДАГОГШКЕ, ОПШТЕОБРАЗОВНЕ ОБЛАСТИ И
ВАСПИТАЧА**

**PEDAGOGY, EDUCATION AND PRESCHOOL TEACHERS
SECTION**





1. ЕФИКАСАН РУКОВОДИЛАЦ САВРЕМЕНЕ РУСКЕ ШКОЛЕ ЭФФЕКТИВНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЫ

Туба Давор Симович

ГБОУ "Школа № 113", г. Москва, Руска Федерација

Резиме: Директор школе је кључна фихура у образовању од које зависи успех реализације промена у руском образовању. Ефикасан руководица савремене школе решава главни задатак - обезбеђује наставни процес: одређује циљеве који су данас важни, и који ће бити још важније сутра, и, што је најважније, може да пронађе начине да их реши. У последњих неколико година настале су значајне промене у руској школи. Закон „О образовању у Руској Федерацији“ је образовним институцијама дао аутономију у реализацији образовних, научних, административних, финансијских и привредних активности, изради и усвајању локалних нормативних аката, као и у одређивању садржаја образовног процеса, избору образовних и методичких мера, образовних технологија у реализацији образовних програма. Променио се и начин финансирања школа - сада се добија новац за сваког ученика у складу са државним (општинским) одредбама. Све што је остварено преко тога се плаћа, а приход од наплаћених услуга у школи се распоређује по сопственом нахођењу. Обезбеђује се модерна технолошка опрема и наставна средства. У образовни процес се уводе иновативне образовне технологије на нивоу концијских промена које захтевају обуку наставника нове генерације.

Кључне речи: ефикасност, нови принципи у образовању, реструктурирање, оптимизација.

УЧРЕЖДЕНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ “ШКОЛА № 113”

Директор школы – ключевая фигура в сфере образования, определяющая успешность реализации происходящих изменений в российском образовании. Так каким же должен быть директор современной российской школы: опытным педагогом или эффективным управленцем?

Как считают многие специалисты в области педагогического менеджмента, директор современной школы — это эффективный руководитель, обладающий такими качествами как:

- компетентность;
- коммуникабельность;
- внимательное отношение к подчиненным;
- смелость в принятии решений;
- способность творчески решать проблемы.

Эффективный директор школы – это:

- творческая личность, способная преодолевать стереотипы и находить нетрадиционные пути решения стоящих перед школой задач, создавать и использовать инновационные управленческие технологии;
- личность, постоянно работающая над собой, над своими профессиональными и личностными качествами;
- стратег, видящий перспективу развития своей школы на несколько лет вперед;
- личность, вдохновляющая своим примером педагогический коллектив.

Эффективный руководитель современной школы решает главную задачу – обеспечивать опережающий характер образования: ставить задачи, которые важны сегодня и которые станут еще более важными завтра, а, главное, уметь находить пути их решения.

Директор Центра исследования лидерства Института образования Лондонского университета профессор Альма Харрис полагает, что навыков и компетенций, которыми должен владеть современный директор школы, очень много, но самое главное,- это способность сформировать команду педагогов. Именно учитель работает с учеником напрямую, и поэтому директор должен верить в учителя, доверять его мнению и допускать, что тот может лучше него разбираться в каких-то вопросах.

В последние годы в российской школе происходят значительные перемены. Так, законом «Об образовании в Российской Федерации» образовательным организациям предоставлена автономия, под которой понимается самостоятельность в осуществлении образовательной, научной, административной, финансово-экономической деятельности, разработке и принятии локальных нормативных актов, а также в определении содержания образования, выборе учебно-методического обеспечения, образовательных технологий по реализуемым ими образовательным программам.

Изменился принцип финансового обеспечения школы – теперь деньги следуют за учеником (подушевое финансирование) в соответствии с государственным (муниципальным) заданием. Всё, что реализуется сверх этого задания, является платным, а доходы от платных образовательных услуг школы и расходуются по ее усмотрению.

В результате реструктуризации и оптимизации возникли школы с контингентом более 1000 обучающихся, школы – комплексы, управлять которыми гораздо сложнее.

Происходит насыщение образовательного процесса современным учебным, технологическим оборудованием, учебными пособиями и учебными комплексами.

В образовательный процесс внедряются инновационные образовательные технологии, причем не на уровне замены отдельных деталей, а на уровне концептуальных изменений, требующие подготовки квалифицированных педагогов новой формации.

Школьники XXI века значительно отличаются по развитию от школьников века двадцатого.

В этих условиях функции и роль директора школы существенно меняются. С одной стороны, директор школы — это эффективный менеджер, ибо сегодня директору школы приходится выполнять очень много управленческих функций – распоряжение бюджетом, взаимодействие с общественностью, взаимодействие с начальством, и т.д. Навыки управления организацией с каждым днем становятся все более и более важными, и педагогикой директору заниматься некогда.

Питер Друкер, основоположник современного менеджмента, основываясь на многолетних наблюдениях, пришел к парадоксальному выводу: «крепкие профессионалы», отличные специалисты в своем деле, крайне редко становятся хорошими руководителями. Это связано с тем, что управление — совершенно особый вид профессиональной деятельности, результат которого напрямую связан с личной эффективностью человека.

С другой стороны, в рамках большой свободы — финансовой и содержательной — директор современной школы, помимо теории управления, должен разбираться и в современных образовательных парадигмах, и приоритетах, и в перспективных образовательных технологиях.

Так, вице-президент Российской академии образования Виктор Болотов считает, что важно, какое образование имеет директор школы, но педагогический опыт у него должен быть: «Любой директор школы должен «постоять у станка», у доски в классе — иметь опыт преподавания. Иначе он не сможет быть эффективным директором школы. Может быть, он и сможет хорошо распоряжаться бюджетом школы, но директором школы, в настоящем смысле этого слова, он не будет».

Подобной точки зрения придерживается и директор Центра исследования лидерства Института образования Лондонского университета профессор Альяма Харрис: «Современным директорам нужно уметь эффективно, рационально и разумно управлять школой. Но школе, которая испытывает серьезные трудности, просто хорошего менеджера мало. Ей нужен такой директор, который на своем примере может показать, что такое хороший урок, потому что в проблемных школах, как правило, мало хороших учителей, и педагогам просто неоткуда взять примеры качественной педагогической практики. Директор должен в этой ситуации уметь все делать сам».

На практике же, когда у директора масса управленческих и других задач, трудно требовать, чтобы он был эффективным менеджером и эффективным инноватором в плане

педтехнологий. По мнению ряда исследователей сегодня в России существует четыре основных типа директоров школ:

«авторитарный хозяйственник»;

«демократичный хозяйственник»;

«авторитарный предводитель»;

«демократичный предводитель».

При этом наиболее часто встречаются два из них: «авторитарный хозяйственник» и «авторитарный предводитель», наиболее популярным из которых является «авторитарный хозяйственник».

К сожалению, такое сочетание, когда директор является и талантливым педагогом, и эффективным менеджером, возможно лишь в идеале. Близки к нему авторские школы, где директор сам генератор инноваций. По мнению ректора НИУ ВШЭ Я.И. Кузьмина «личный пример и личные отношения, которые выстраивает директор — ключевые. Прекрасный менеджер, не любящий людей, прекрасный менеджер, не являвшийся учителем, не может руководить школой».

В большинстве своем эффективными руководителями не рождаются, а становятся. Получить знания и навыки эффективного менеджмента можно, пройдя специальное обучение. Вместе с тем, можно добиться этого и путем самообразования. Во всех случаях нужна соответствующая мотивация: личные амбиции (я не хуже других), стремление сделать карьеру (плох тот солдат, который не хочет стать генералом), школьный патриотизм (моя школа лучше), желание заработать (лучше работаешь — больше получаешь).

Методик и тренингов как стать эффективным директором школы предостаточно — выбирайте по вкусу. Например, методики Питера Друкера, который считает, чтобы стать успешным руководителем, прежде всего, надо научиться управлять самим собой, ибо «способности к управлению у всех людей различны, но успешно управляют другими те, кто умеет руководить собой, своими действиями и решениями».

«Эффективный менеджер» — условное понятие, обозначающее идеального руководителя, знающего основные положения теории управления, умеющего их действительно реализовать на практике, характеризующегося высокой профессиональной компетентностью. Эффективный руководитель в современном обществе — тот, кто умеет правильно ставить и решать задачи.

Директор современной школы должен быть: педагогом, организатором, юристом и экономистом. Ему необходимо повышать профессиональный уровень штатных педагогов, предоставляя им возможность совершенствовать свои профессиональные навыки. Нельзя забывать и о собственной преподавательской работе в школе, только так можно добиться уважения среди школьников и коллег. Разработать свой стиль управления школой, в котором и будет проявление личностных качеств руководителя — первостепенная задача директора. Людей обладающих выраженными чертами лидера от природы мало, но этому качеству можно научиться. Тут необходимо желание, работоспособность, терпение и терпимость к окружению, умение разбираться в людях и видеть их проблемы, не только связанные с

учебным процессом, но и личного характера. Для действенного решения задач современной школы, директор является той основой, на которую опираются идеи модернизации Российского образования.

Список литературы:

1. При подготовке использовались интернет-ресурсы: РИА Новости
2. http://ria.ru/sn_edu/20150227/1049941916.html#ixzz3SvoBjnGY
3. РИА Новости
4. <http://ria.ru/education/20150212/1047299050.html#ixzz3RaoLVfPi>
5. <http://www.gd.ru/articles/3370-5-metodik-effektivnogo-upravleniya-ot-pitera-drukera>
6. <http://www.openclass.ru/node/21461>
7. <http://nsportal.ru/konkurs/ya-direktor-shkoly/2013/10/07/sovremennyy-direktor-kto-on>
8. <http://www.ug.ru/archive/50426>
9. <http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/77-management-educational-institution/1822-2012-11-12-19-03-26.html>
10. <http://pedsovet.org/news/>
11. Читать по теме
12. Питер Друкер. Эффективный руководитель
13. Питер Друкер. Менеджмент. Вызовы XXI века
14. Питер Друкер. Задачи менеджмента в XXI веке
15. А.Т.Хроленко. Самоменеджмент

2. HOLISTIČKO POZNAVANJE I RAZVOJ LJUDSKOG BIĆA

Máté Emese

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača i trenera

Rezime: Postoji arhetipija za čovekovo sazrevanje koja integriše fizički, psihički i duhovni razvoj pojedinca. Putem metakomunikacije dete upija i aktivira u sebi fizičku i psihičku inteligenciju svog životnog okruženja. Obrazuje se u slobodnom duhu u skladu sa svojim urođenim sposobnostima. Po Komenijusu „Čovek od rođenja poseduje celokupno znanje koje čak nije ni potrebno niti je moguće unositi ga spolja.” Jedino što je potrebno jeste pružiti „mogućnost za njegov dalji razvitak.” (Didactica magna). Rudolf Štajner je nadovezao svoja zapažanja da cilj vaspitanja treba da bude razvijanje naših životnih ciljeva. Svesnost o sopstvenim darovima i mogućnostima treba da pronade mesto u svetu, duboko poštovanje prema prirodi, aktivno učešće u socijalnoj koheziji – sve se to sjedinjuje i kreće između nužnosti, odgovornosti i slobode. Tako se u detetu budi apsolutna ljudska svest. Lični stavovi su u stanju da ostvare svoje oblike i spremni su na odgovornost i posledice. Nastavni plan Waldorfske škole nadovezuje se i pomaže tom razvoju. Taj način podrazumeva holističko razumevanje, poznavanje i upoznavanje prirode ljudskog bića.

Ključne reči: arhetipologija ljudskog razvijanja, integracija telesnog, duhovnog i duševnog, izazovi prema zrelosti deteta, razvoj tokom celog života sa unutrašnjom motivacijom.

HOLISTIC KNOWLEDGE AND DEVELOPMENT OF HUMAN BEINGS

Abstract: There truly exists a certain archetypology to human maturation, which integrates the physical, mental and spiritual development of the individual. Through meta-communication a child absorbs and activates his/her physical and mental intelligence in their environment. He/She establishes himself or herself in the free spirit in accordance with his/her natural abilities. As Comenius said “At birth, a child has the entire knowledge which is even not necessary nor is it possible to enter from outside.”. The only thing that is necessary, is to provide “an opportunity for

its further development”. Rudolf Steiner had in the same veil observed that the aim of education should be to further our life goals. Their awareness of their gifts and possibilities should find a place in the world, a deep respect for nature, active participation in social cohesion - it all merges and dances between necessity, responsibility and freedom. That is the path to a child's wakeful state and a way of becoming an absolute human with profound consciousness. Personal attitudes are able to exercise their forms and ready for the responsibility and consequences. In the Waldorf Curriculum all the schools supplement and assist the development. This method involves a holistic understanding, knowledge and learning about the nature of human beings.

Keywords: archetypology of human development, integration of physical, spiritual and mental challenges to the maturity of the child, the development of life-long learning with an internal motivation.

Uvod

Od kraja XIX veka do danas možemo zapaziti da imamo sve više vaspitnih i obrazovnih programa koji se fokusiraju na samu ličnost sa holističkog stanovišta. Iz tog dijapazona navodimo nekoliko primera; Maria Montessori (Italija, Chiaravale, 31. avgust 1870. – Noordwijik am Zee, Holandija 6. mart 1952.) Célestin Freinet (Gars, Provence, 15. januar 1896. – Vence 8. oktobar 1966.)

Carl Ransom Rogers (Karl Ransom Rodžers) (Čikago, 8. januar 1902. – San Dijego, 4. februar 1987.)

Waldorf - pedagogija (Prva Waldorfska škola osnovana je 7. septembra 1919. godine u Študgartu)

Zajednička i glavna crta u navedenim metodima jeste da su integracijom psihološke i lekarske doktrine sa pedagogijom stvorili program koji se odnosi i bavi isključivo pojedincem. U Evropi i u pojedinim mestima sveta funkcioniše nešto više od čitavog veka bez prekida. Prvobitan cilj ovih vaspitno obrazovnih programa je holističko posmatranje pojedinca, u skladu sa ritmom prirode. Tu pedagog usavršava samog sebe sa svojom unutrašnjom motivacijom. To je primer kada se životna filozofija apsorbuje u profesiju.

Unutrašnja slika pojedinca

Po Ajvanovu, jedinka nosi filozofiju celosti u sebi, kao seme jedne biljke. Jedan kao celina, sintetizuje u sebi ceo naš univerzum koji postoji i funkcioniše u apsolutnoj harmoniji bez spoljašnje navigacije. Kao svako živo biće tako i čovek poseduje ovu sposobnost. 10. oktobra 2015. u Subotici je održan seminar o beogradskom Waldorfskom obdaništu, koja je u Srbiji prva i jedina Waldorfska organizacija. U njihovoj praksi primenjuje se srž holističke pedagogije gde jedinka stoji u centru pažnje.

„Pedagog ili vaspitač je samo posmatrač, a ne aktivni učesnik u procesima aktivnosti. Mi samo aranžiramo i posmatramo. U duhovnom kontaktu smo sa decom a ne direktno u fizičkom smislu. Poklanjamo im punu pažnju i u slikama smo uvek korak napred ispred njih. Na primer, ako je dete sklono da lupi vratima prilikom ulaska u prostoriju, vaspitač stvara i projektuje sliku prikladnog zatvaranja vrata pre nego što bi došlo do toga, Dušica Jovanović Waldorf pedagog u Beogradu

Dete doživljava, ne samo fizičku stvarnost, već i svoja osećanja. Ima potpuni osećaj i živi u duhu njegovog okruženja. Putem metakomunikacije dete upija i aktivira u sebi fizičku i psihičku inteligenciju roditelja i svojih pedagoga. Učenik se obrazuje u slobodnom duhu, u skladu sa svojim urođenim sposobnostima a ne preko centralnog, unapred određenog i usvojenog plana. Rudolf Štajner čija filozofija vodi poreklo još od Pitagore i Komenijusa, osmislio je i izradio takav plan vaspitanja koji je u skladu sa razvijanjem ljudske arhetipologije. Po Pitagorinom mišljenju, dete od 7 godina možemo ispitivati o dubljim životnim filozofijama, on je to i koristio u svojoj metodologiji. Komenijus je napravio prvi plan i program današnjeg obrazovanja, po njegovom zapažanju: „Čovek od rođenja poseduje celokupno znanje koje čak nije ni potrebno niti je moguće unositi ga spolja. Jedino što je potrebno jeste pružiti mogućnost za njegov dalji razvitak.” („Didactica magna”)

Paralelne misli Komenijusa i Štajnera;

„Ljude treba vaspitavati prema životnim ciljevima” (Komenijus)

„Škola je predsooblje velike škole života” (Rudolf Štajner)

„Ritam obrazovanja treba da je u skladu sa ritmom prirode” (Komenijus)

„Slika ljudske civilizacije, koja je identična urođenim tradicijama naših proroka, izvorni je ritam majke prirode” (Rudolf Štajner)

„Čovek u školi ne uči zato da bi stekao znanje, već da bi uvek bio spreman da uči o životu”

(Rudolf Štajner)

Ove osnovne ideje su pokrenule Waldorfsku školu. Emil Molt, generalni direktor fabrike Waldorf Astoria, 1919. godine osnivao je školu za decu svojih radnika. Od 1906. godine je redovno pohađao predavanja Rudolfa Štajnera, zamolio ga da odredi i pripremi pedagoški plan i program te da bude vođa njegove škole. Ona je osmišljena poput današnjeg tipa škole koji podrazumeva 12 godina školovanja i bila je otvorena za sve zainteresovane i funkcionisala je kao narodna škola. U Nemačkoj je pauzirala za vreme II svetskog rata i posle 1945. godine proširila se po celom svetu.

Ciljevi Waldorfske pedagogije

Po čovekovim arhetipovima, interesovanja prema svetu budi u etapama. Naglašeno vodi računa o socializaciji i razvitku ličnosti. U okviru socijalnog programa teži da osobu uvede u društvene aktivnosti. Odeljenja se sastoje od raznovrsnih socijalnih grupa. Deca u odeljenju uče samostalno, kao i jedni od drugih. U toku socializacije prisutne su socijalne interakcije, dijalozi, rad sa grupama kao i pojedincem. Duh deteta stoji u razvoju, ekvivalentno sa kapacitetom psiholoških doživljaja. „Duhovna osnova vaspitanja deteta treba da je intenzivan i dubok doživljaj njegovog bića svake nedelje, svake godine” (Rudolf Štajner).

Kao što smo rekli, višeslojna ljudska priroda je prisutna i odražava se u svakom detetu, što se s poštovanjem pažljivo proučava. Učitelji pored verbalne posmatraju i višeslojne nijanse neverbalne komunikacije; govor tela, nivelaciju telesne temperature, znakove zdravlja ili bolesti, duševno stanje deteta, nivo i razvoj svesti. Iskustvo unutrašnjeg doživljaja već od obdaništa služi kao izvor za sticanje znanja. Gradivo koje prenosi znanje, koncipirano prema određenim uzrastu, pomaže i u duhovnom razvoju deteta. Struktura ovih predmeta potpomaže i razvija sposobnosti, razmišljanja, osećaja i istrajnosti deteta. Intelektualne sposobnosti su u skladu sa praktičnim sposobnostima.

Posvećivanjem pažnje, pedagog postiže ispoljavanje talenata i specijalnih sposobnosti kod deteta. Po Štajnerovom pedagoškom programu, prvih sedam godina služi za fizički, drugih sedam za mentalni i trećih sedam godina za duhovni razvoj pojedinca. Ukoliko su te tri celine praćene adekvatnim ručnim radovima, doživljaj iskustva će postati svakodnevna pojava u detetovom životu. Dete u stvaralaštvu, preko umetničkog čina, jača svoju istrajnost. Ulaskom u rani pubertet dete sve više postaje sklonije za apstraktno razmišljanje, tad postaje zrelo za nešto strožije, intelektualno vaspitanje. Kao što smo saznali, razvijanje fizičke, mentalne i duhovne sposobnosti odvija se u ciklusima. Tokom prvih sedam godina, dete usvaja osnovne sposobnosti što podrazumeva; hodanje, govor i razmišljanje, pronalazi sebe u svom fizičkom telu i izgrađuje osećaj za prostornost. Dete je sklono da imitira svoju okolinu, iz tog razloga njegov izvor usvajanja je sama priroda koja ga okružuje. Njegov gest imitacije ukazuje na stečen i usvojeni stepen znanja. Događivanje znaja iz raznih predmeta se vrši isključivo putem igara.

Sedmogodišnji ciklus

0 - 2,5 godine: Dete nesvesno čini ono što čini, ne razmišljajući o tome šta uči u tom trenutku ono neumorno upoznaje pokrete i mogućnosti svog tela. Imitiranjem usvaja sve ono što ga okružuje.

3 godine: Buđenje samosvesti deteta, ono prepoznaje razlike između sebe i sveta koji ga okružuje, ali i dalje razmišlja poput njegove životne sredine. Veoma je radoznalo, želi da učestvuje i poseduje, nema izgrađenu sposobnost za sarađivanje, emotivno zavisi od svoje okoline i na sve ima reakciju.

3 - 5 godina: Pojavljuju se dve nove sposobnosti, fantazmagorične narativne projekcije i javljaju se osnovne forme nezavisnosti. Ne doživljava svet u potpunosti, već putem fantazije kreira, koriguje i ugrađuje sliku u proces svojih doživljaja. Sa 3 - 4 godine dete otkriva druga bića, ali njegova pažnja je i dalje okrenuta prema sebi. Ideje za igru crpi iz svoje okoline. Sklono je da svoje ciljeve korenito menja bez prethodnih planova.

5 - 7 godina: Period kada ekstremiteti postanu izvežbani, sam organizuje svoje igre koje stvara putem unutrašnjih slika na osnovu prethodnih saznanja i doživljaja. Poseduje osećaj za organizaciju i pomaže drugim ljudima.

Završetak prvog sedmogodišnjeg ciklusa obeležava menjanje zuba i počinje drugi ciklus. Period u kom se izgrađuje unutrašnja slika, takozvana moć vizije. To je period formalnog učenja, učenja u kojem je cilj doživeti uspeh. Trud, borbenost i prevazilaženje prepreka pomažu i doprinose razvoju. Pomoću usvajanja metoda učenja i vežbama na bazi sećanja, dete gradi i razvija svoj intelekt. Buđenjem osećanja u detetu ono se poistovećuje sa gradivom. Učenje se nadovezuje na sopstvena iskustva i lične doživljaje, na taj način se stvara mogućnost za identifikaciju. U identifikaciji ključnu ulogu igra fantazija. Pomoću muzike i umetnosti moguć je najdublji razvoj osećanja.

Drugi ciklus podeljen je na sledeće etape: od 7 do 9, od 9 do 12 i od 12 do 14 godina.

7 – 9 godina: Period u kojem se pojavljuje maštanje i razvija sećanje. Za ovaj period je veoma bitna ritmičnost. Osećanja se ispoljavaju u koordiniranom i kontrolisanom imitiranju. Dete formira pitanja o sebi i o svetu koji ga okružuje. Devetogodišnji period je period prvog raskida, izoštrava se granica između njih i odraslih. Istražuju istinitost sveta. Proveravaju validnost, filozofiju odraslih. Ukoliko se uvere u tačnost, odrasli dobijaju ugled u njihovim očima. Iz maštovitog polako prelaze u njihov okružujući, izdiferencirani svet.

9 – 12 godina: Najkarakterističnije je ritmičko sećanje. Iz tog razloga gradivo je koncipirano u skladu sa tim. Detetovo telo u svojoj 12 godini prolazi kroz promene, ekstremiteti se izdužuju i razvija se njihova muskulatura. Postaju kritični prema svetu. Njihovo razmišljanje karakteriše povezivanje čina sa posledicom. U ovom periodu nastavnik treba da ojača u detetu taj nagon istraživanja. Shvatanjem i strukturisanjem pojmova prostora i vremena, zreli su da proučavaju istorijski razvoj.

12 – 14 godina: Period ubrzanog telesnog rasta i duševne neuravnoteženosti. Izlazi iz stanja koje je usvojio tokom detinjstva. Postaju egocentrične osobe. Imaju moć za kreiranje apstraktnih pojmova. Imaju izvanredan nagon da se suprotstavljavaju svetu koji ih okružuje. Međutim, njihova agresivnost skriva to unutrašnje dete. Pomoću fizičke aktivnosti lakše im je da podnesu ovo stanje. Detetovu pažnju, koju on okreće ka sebi, moguće je usmeriti ka funkciji prirodnog i tehničkog sveta, ka zvanju, poslu i karijeri. Pomirenje sa prirodnim sazrevanjem čini decu otvorenijom, tolerantnijom i razumljivijom prema okolini. Shvataju da u svojoj borbi nisu sami. Javlja se interesovanje prema vezama između naučnih disciplina. Detetov unutrašnji svet moguće je dodirnuti idejama koje su u pristojnom skladu sa njihovim mogućnostima. U ovim godinama se formira kritički stav nezavisnog rasuđivanja. Kultura i priroda zahtevaju objektivno istraživanje. U ovom životnom periodu, samostalno istraživanje igra ključnu ulogu, uz pomoć koje uspevaju da sagledaju svet iz različitih uglova.

Program i plan školskog uzrasta bazira se na harmoničnom i ritmičnom razvijanju sposobnosti, kako na telesnom tako i na mentalnom i duhovnom polju. Stečeno iskustvo i znanje kao i svojstvenost je najbitnije u detetovom životu. Dete, svesno svojih darova i mogućnosti, pronalazi mesto u svetu, i tako u društvu postaje stvaralac a ne puki potrošač. Pokazuje poštovanje prema prirodi, aktivno učestvuje u socijalnoj koheziji. Poznavanjem spojeva između nužnosti, odgovornosti i slobode, budi se apsolutna ljudska svest. Lični stavovi su u stanju da ostvare svoje oblike i spremni su da prihvate odgovornost za posledice.

„Simbioznom saradnjom roditelja i pedagoga formiranje mladih ljudi prevazilazi zanimanje i postaje životna filozofija”.

Spisak literature:

1. AĬVANHOV, Omraam Mikhaël: *A gondolat hatalma. Izvor sorozat. Helikon Kiadó* 2016.
2. BRÜLL, Dieter é.n.: *Waldorf Iskola és hármás tagozódás. Ita Wegman Alapítvány.*
3. CARLGREN, Frans – KLINGBORG, Arne 1995: *Szabadságra nevelés. Waldorf Könyvek II., Budapest.*
4. COMENIUS 1992: *Didactica magna. Seneca Kiadó.*
5. CZIRJÁK Tünde 1995: *Szakedolgozat - Waldorf Óvodapedagógiai Szeminárium keretében. Kézirat. Solymár.*
6. FINSER, Torin 2005: *Vándorúton – Iskolában / Egy Waldorf-tanár és osztályának nyolc éves Odüsszeiája. Kláris Kiadó.*
7. FRANCIS Edmunds é.n: *A Waldorf-pedagógia dióhéjban. SuliNova.*
8. GOEBEL, Wolfgang – GLÖCKLER Michaela 1994: *A nagy gyermek-kalauz. Futura Könyvek, Budapest.*

9. KULCSÁR Gábor 2004: Az írás-olvasás tanítása a Waldorf-iskolában. Közoktatás.
10. LINDENBERG, Christoph 2004: Waldorf-iskolák: szorongás nélkül tanulni, tudatosan cselekedni. SuliNova.
11. PLATTNER, Elisabeth 1995: A nevelés mindennapi művészete. Futura Könyvek, Budapest.
12. RAWSON, Martyn 2000: The Educational Tasks and Content of the Steiner Waldorf Curriculum. Steiner Schools Fellowship Publications.
13. STEINER, Rudolf 1993: A gyerek nevelése szellemtudományi szempontból. Jáspis Kiadó, Budapest.
14. STEINER, Rudolf 1990: A szabadság filozófiája. Édesvíz Kiadó, Győr.
15. STEINER, Rudolf 1990: A szociális élet kérdései. Mandátum Kiadó, Budapest.
16. STEINER, Rudolf é.n.: A nevelés művészete. Genius – Magyar Waldorf Szövetség.
- 17.
18. STEINER, Rudolf é.n.: A nevelés művészetének szellemi-lelki alapjai. Genius.
19. STEINER, Rudolf é.n.: Általános embertan, mint a pedagógia alapja. Genius.
20. STEINER, Rudolf 1995: Az emberi temperamentumok titkai. Jáspis Kiadó, Budapest.
21. STEINER, Rudolf é.n.: Emberismereten alapuló nevelés és oktatás. Genius – Magyar Waldorf Szövetség.
22. STEINER, Rudolf 2005: Gyermek egészséges fejlődése. Magyar Antropozófiai Társaság, Budapest.
23. STEINER, Rudolf 2005: Gyermeknevelés - A gyermek játéka. Metódus-Tan.
24. STEINER, Rudolf é.n.: Léleknaptár. Hermit Könyvkiadó.
25. STREIT Jákob 1995: Nevelés iskola szülői ház és a Steiner pedagógia. K.n., Budapest.
26. SZÉKELY, Edmond Bordeaux 2016: Teremtés könyve. Living Earth.
27. TOLLE, Eckhart 2001: A MOST hatalma. Agykontroll Kft.
28. VEKERDY Tamás 1989: A Waldorf-óvoda Solymáron I. Óvodai Nevelés, 11. sz.
29. VEKERDY Tamás 1989: A Waldorf-óvoda Solymáron II. Óvodai Nevelés, 12. sz.
30. VEKERDY Tamás 1994: A Waldorf-óvoda programjáról. Házilag sokszorosítva.

3. „ПРИМЕНА WEB 2.0 АЛАТА У ВРТИЋУ“

Наташа Врапчевић

П.У. „Наша радост“, Суботица

Резиме: „Ваша деца су рођена у неком другом времену, зато их не ограничавајте оквирима онога што сте ви учили.“ (кинеска пословица)

Мишљења о примени ИКТ (информационо комуникацијске технологије) у вртићима су подељена, постоје многобројни разлози „за и против“, али чињеница је да данашња деца веома добро знају шта је компјутер, таблет, паметни телефон и сл.

Компјутер никако не треба да буде дететов најбољи друг, али уколико научимо дете да га не користи само за играње игрица, можемо подржати развој деље стваралаштва и креативности, комуникације и колаборације.

Делује компликовано када поменемо примену web 2.00 алата у вртићу, али ако их имплементирамо у процес учења на правилан начин, резултати заиста могу бити плоноснои.

Овај пројекат приказује практичну примену одабраних web 2.00 алата у вртићу (Kizoa, Voki, Storybird, Write comics...)

Кључне речи: ИКТ, дете, web 2.00 алати, креативност

“WEB 2.00 TOOLS IN KINDERGARTEN”

Abstract: „Do not confine your children to your own learning, for they were born in another time“ Chinese proverb

There are divided opinions about the use of ICT in kindergarten, but the fact is that new generations of children have a good basic knowledge about computers, smart phones, tablets...

Computer should not be a child's best friend, but if we teach the child to use it in purpose of learning and developing creativity, results will be fruitful. ICT in kindergarten can help children to empower their creativity, communication, collaboration...

Using Web 2.00 tools in kindergarten may seem difficult, but if we choose appropriate tools, we could expect great results.

This project presents practical use of web 2.00 tools in kindergarten (Kizoa, Voki, Storybird, Write comics...)

Keywords: ICT, child, kindergarten, web 2.00 tools, creativity

Увод

Мишљења о употреби ИКТ (информационо комуникационе технологије) у вртићима су подељена, али непобитна је чињеница да данашња деца поседују вештину руковања компјутером, паметним телефоном или таблетом и да и ми васпитачи треба да се прилагодимо времену у којем живимо и да се обучимо да користимо нове технологије у нашем раду.

Компјутер никако не треба детету да буде најбољи или једини друг, не треба да га користи само за играње игрица сатима, али уколико дете научимо да га користи на више начина, резултати могу бити веома плодносни.

У овом раду је приказана практична употреба одабраних web 2.00 алата у вртићу: Kizoa

(презентацијски алат), Voki (говорни аватар), Storybird (алат за креирање прича), Write comics (алат за креирање комичних стрипова).

За разлику од традиционалног концепта учења у којем се образовање стиче током формалног образовања, модеран приступ посматра учење као “Lifelong Learning Process” у којем се учење одвија читавог живота. Овај концепт се базира на ставу да све што постоји пружа прилику за учење. Нове технологије у образовању пружају и нове могућности за учење, стицање нових вештина и знања.

Некада је било важно да буде што више писмених људи, а данас је осим класичне писмености важна и информатичка писменост једног друштва. Дакле, уколико желимо да пратимо савремене трендове, морамо стално да учимо и усавршавамо властиту праксу у циљу побољшања васпитно - образовног рада, пружања модерних и разлчитих начина учења у вртићу.

Мотивација

Бавећи се E-twinning пројектима, као један од амбасадора Србије, имам прилику да комуницирам са васпитачима из читаве Европе и упућена сам у савремени начин рада. Размењујући примере добре праксе и комуницирајући на E-twinning платформи много сам научила о примени web 2.00 алата у вртићу. То је интернет портал који подржава виртуелну сарадњу и размену добре праксе и онлајн материјала између васпитача, учитеља и наставника широм Европе. Гледајући и проучавајући конкретне примере, одлучила сам да и ја уведем у своју праксу један модернији приступ васпитно-образовном раду.

Одабрала сам алате за које сам сматрала да би могли да заинтересују децу и да им пруже прилику за развој креативности, комуникације, колаборације...

ОСНОВНИ ЦИЉ:

- Развијање медијске писмености деце

ПОСЕБНИ ЦИЉЕВИ:

- Развијање креативности, комуникације и колаборације
- Развијање толеранције и мултикултуралности
- Подизање квалитета васпитно-образовног рада
- Позитиван утицај на све области дечјег развоја

WEB 2.00 алати који су примењени у пракси**KIZOA**

На родитељском састанку, уместо вербалног изношења шта смо и како радили, приказала сам филм који је направљен у Kizoa алату, где су родитељи имали прилику да виде један колаж активности које су рађене у претходном периоду. Користећи овај алат можемо да направимо разне колаже фотографија, филм са разним, интересантним ефектима, уз могућност додавања текста и музике. Ово је одличан презентацијски алат.

VOKI

Овај алат пружа могућност избора говорног аватара и деца га посебно воле. Они одаберу лик који им се свиђа, а васпитач сними глас детета и придружи га изабраном аватару. Може да делује веома ефикасно код деце која немају довољно самопоуздања да говоре пред осталима. Дете је поносно када аватар говори његовим гласом.

Богдан није желео да прича пред групом јер има проблем са говором. Одабрао је свог Воки аватара и одвојено од групе одрецитовао песму о јесени. Када су деца из групе погађала чији глас чују, био је поносан што су га препознали. Тражио је да неколико пута гледа снимак свог одабраног аватара (снешка) и од тада је добио самопоуздање и не устручава се да прича пред осталом децом из групе.

WRITE COMMICS

Овај је колаборацијски алат у којем деца могу да одаберу ликове, позадину, креирају текст и направе заједничку причу у стрипу.

STORYBIRD

Storybird је одличан алат за креирање сликовница. Дете може да користи готове илустрације које алат нуди, али пружена је и могућност да се користе и цртежи које су направила деца. То је исто колаборацијски алат где деца заједнички могу „да сложе” причу, а крајњи резултат је е-књига, односно сликовница. Радећи на e-twinning пројектима, заједнички смо на видео биму постављали приче.

ЗАКЉУЧАК

Иако су мишљења о увођењу ИКТ у вртиће подељена, сматрам да су пажљиво одабрани алати итекако подстицајни за развој детета, његове креативности и стваралаштва. Постоји веома много web 2.00 алата у понуди и уколико смо довољно медијски писмени они нам могу бити од велике помоћи у унапређењу нашег рада.

Ове алате могу користити и родитељи са децом, да код куће сниме говорне аватаре, приче, стрипове и да их деца презентују другарима из групе. Уз такву сарадњу са родитељима могли бисмо направити нашу e-book библиотеку. Упознавање деце и родитеља са корисним странама интернета и компјутера могло би заменити играње игрица које немају много утицаја на позитиван развој детета.

Списак литературе:

1. <http://web2014.discoveryeducation.com/>
2. <http://edjudo.com/web-2-0-teaching-tools-links>

4. „ПРИЧАМ ТИ...“

Ана Пертет, Сања Шећеров

ПУ „Наша Радост“, Суботица

Резиме: Од периода предшколског узраста дечја машта је најинтензивнија и тада је треба максимално подстицати. Она је бескрајна и веома позитивно утиче на развој дечје личности.

Машта негује интелектуални развитак детета, отклања страх, јача сигурност, појачава вољу, социјалне вештине, испуњава недостатак личног искустава и знања, проширује видике и умне способности. Дете треба пустити да буде оно што јесте, да ужива у свом свету маште и буде сањалачки расположено, јер само дете које је довољно измаштало може бити спремно на све обавезе које се од њега очекују и на живот уопште.

Маштање чини дечји мозак еластичнијим. Оно је врло сликовито и тиме је погодно за развијање дечјег речника. У пројекту „Причам ти причу“ дечју машту смо усмерили на стварање, писање прича и прављење заједничке књиге.

Кључне речи: Дете, машта, стваралаштво, прича.

“Tell me a story”

Abstract: Children in preschool age are imaginative and we have to develop their imagination. It has a positive impact on child's personallity. A preschooler's imagination develops naturally, but we could do many things to support it if we expose them to new sights, sounds, sensations and open their mind to a bigger world. Imagination encouraging is important because it improves vocabulary, encourages independence, it teaches problem solving...

The project " Tell me a story' enabled children to create characters and plots, to share their stories with other children and make mini books with their parents.

Keywords: child, imagination, story, creativity

Мотивација

За пројекат „Причам ти причу“ можемо рећи да је настао сасвим случајно. Зачетак овог пројекта је прича „Златно уже“, коју је измислила Н.П., ученица првог разреда. Имала је прилику да дође у вртић и да деци презентује своју књигу (прича са илустрацијама). Приметили смо како деца са великом пажњом и великим интересовањем упијају сваку њену реч и дошли смо на идеју да би неко од њих могао да покуша исто.

Циљеви

Општи циљ:

Подстицање дечје маште и креативности путем стварања приче.

Посебни циљеви и задаци:

- Усавршавање вербалног изражавања пред групом
- Богаћење дечјег речника
- Развијање позитивне слике детета о себи
- Стимулисање писања слова код деце
- Развој комуникације и колаборације, способности за јавни наступ
- Сарадња са породицом кроз заједнички рад родитеља и детета

Кораци у развијању пројекта

1. Корак: Планирање теме

Пројекат „Причам ти причу“ настао је слушањем приче „Златно уже“ и уочавањем дечјег интересовања приликом слушања приче. У овом раду усмерили смо се на то да стимулишемо дете да испољи своју машту, да се вербално изрази, да се изрази кроз цртеж, покрет или глуму.

2. Корак: Планирање активности

У оквиру овог пројекта осмислили смо разне активности. У првој фази базирали смо се на читање прича које су осмислили деци људи из њиховог окружења. Затим смо заједно осмислили причу. Неке приче смо илустровали. Неке приче су писала деца која препознају, знају слова. Неким је била потребна наша подршка. Неке приче су деца осмислила код куће. Деца су самостално презентовала своју причу другој деци из групе и деци из других група. Организовали смо и жирирање где су деца бирала и најлепшу причу. Цртали смо, сакупљали сличице за приче, глумили смо. Цртали смо и јунаке наших прича. Све смо то забележили фотографијама и видео снимцима.

3. Корак: Припрема радног материјала и укључивање родитеља у пројекат

Припремили смо материјале који су нам потребни за илустрацију и писање прича или чак прављење „Мини књига“.

Родитеље смо непосредно укључили у пројекат када су имали улогу да код куће помогну свом детету да причу коју је осмислило пренесе на папир. Организовали смо и отворени дан на којем смо родитељима презентовали овај пројекат и пружили им могућност да виде децу како презентују своје радове.

4. Корак: Реализација плана

Реализација плана је протекла по плану. Деца су била веома заинтересована. Неки су осмислили и по више прича док су неки ипак били само пажљиви слушаоци у причању прича њихових другара.

5. Корак: Евалуација

Пројекат „Причам ти причу“ је изродио више од тридесет прича. Нове приче нам пристижу свакодневно. Деца предшколског узраста активно су учествовала у стварању прича. Неки су саставили и по 4 приче. Прича је било разноврсних: измишљених, истинитих, бајковитих, едукативних, сликовница.

У већини прича деца су сама цртала и писала текстове, док је у једној причи дете писало текст, а родитељ је цртао.

Приче су биле илустроване, неке су исечцима из новина представљале илустрацију. Излагање прича пред децом из суседних група протекло је веома интересно, како деци која су излагала приче тако и онима који су добили жетоне којима су на крају оцењивали приче.

Цртали смо и јунаке наших прича и правили позоришну представу базирану на идејама из прича.

Овим пројектом смо успешно подстакли децу машту и изражавање кроз сопствена ауторска дела.

Кроз цели пројекат прожима се јака подршка родитеља који су учествовали у стварању прича са својом децом код куће.

Добит за дете

- Пробуђено интересовање за књижевност уопште
- Обогаћен речник
- Развијена позитивна слика о себи
- Подстакнута машта
- Стицање самопоуздања детета приликом излагања свог рада пред другима и напредовање у вербалном извођењу пред групом.

Добит за васпитаче

- Увид у напредовање детета
- Оснаженост за нове васпитно образовне изазове
- Спремност за унапређење сопствене праксе
- Задовољство у интеракцији и партнерском односу са децом

Добит за родитеље

- Укљученост у процес васпитања и образовање
- Јачање родитељске улоге кроз стицање поверења у рад вртића и интеракција са васпитачима и децом.
- Увид родитеља у рад свог детета у вртићу, дете као индивидуу, дете у односу на другу децу.

Планови за будућност

У даљем раду настојаћемо да подстичемо децју машту и омогућимо слободно изражавање деце кроз говор, текст, покрет, глуму, цртеж...

Такође планирамо да све приче повежемо у једну заједничку књигу – књигу „Причају нам Пајаци“.

Списак литературе:

1. *Мр Љубица Дотлић и Др Емил Каменов, „Књижевност у децијем вртићу”, Нови Сад, 1996. Године*
2. *Милана Перишић и Злата Бидичек, „Деца су украс света”, завод за уџбенике и наставна средства”, Београд, 1980. Године*

5. ДЕЧЈИ ГОВОР ПРАТЕ ПОКРЕТИ

Ева Вишњић, спец., Илдико Ђокић, спец., др Марија Александровић

Висока школа струковних студија за образовање васпитача и тренера

Резиме: Развој говора и моторна активност детета су узајамно повезани. Моторне вежбе потпомажу формирање правилног говора деце. Микропокрети нашег говорног апарата, којима изговарамо одређене гласове, одговарају адекватним макропокретима нашег тела. Покрети тела могу помоћи да се увежбају и усвоје најсложенији покрети говорног апарата и да се побољша изговор деце. Вежбе фонетске ритмике обавезно укључују и преплићу се са вежбама за развој говорног дисања, снаге гласа, темпа говора, играма које помажу да се стекне слобода изражавања, креативност и спонтаност код деце предшколског узраста. Данас се терапија сликањем и играњем у песку користи у разне сврхе. Пешчаник не служи деци само за једноставну забаву и игру, он може да постане и средина за развој и учење, нарочито када се ради о развоју говора деце предшколског узраста.

Кључне речи: развој говора, моторне вежбе, фонетска ритмика, пешчаник и говорне игре у песку.

CHILDREN`S SPEECH IS FOLLOWED BY MOVEMENTS

Abstract: The developement of children`s speech and their body movements are reciprocally connected. Physical exercises help the formation of correct ways of speech. Micro movements of our speech organs, necessary for pronouncing certain sounds, correspond to adequate macro movements of our bodies. Body movements may help in drilling, training and mastering even the most complicated movements of the speech organs as well as improving preschool children`s speech. Exercises of phonetic rhythemics unfailingly include and are interlaced with drills for the improvement of breathing during speech, adjusting the volume of speaking, its tempo and games which help children gain the freedom in expressing themselves and become more creative and spontaneous during their preschool years. Nowadays sand-playing and drawing are used purposefully in various fields of personal growth. A sand box for children is not used just for simple children`s

games and having fun, it may and should become a powerful and fertile soil for overall personal development and study especially when it is connected with the development of children's speech and vocabulary.

Keywords: development of speech, physical exercises, phonetic rhythmic, a sand box and verbal and speech games in it.

*The childhood shows the man,
as morning shows the day.*

Узмемо ли у обзир чињеницу да сваку нову генерацију чека четири пута више школског градива него што смо га ми морали савладати, логично је и оправдано што се многи родитељи опредељују за што раније учење разних вештина, лепог говора као и страног језика у предшколском добу деце. Васпитач се ту појављује у улози идеалног извршитеља тако деликатног задатка. Овај рад представиће повезаност између развоја говора деце и њихове моторне активности. Та веза је од изузетног значаја, нарочито када се ради о деци јасленог, тј. предшколског узраста.

Микропокрети нашег говорног апарата, којима изговарамо одређене гласове, одговарају адекватним макропокретима нашег тела. Покрети тела могу помоћи да се увежбају и усвоје најсложенији покрети говорног апарата. Моторним активностима побољшава се когнитивна активност, а изговор гласова постаје све бољи. Вежбе фонетске ритмике обавезно укључују и преплићу се са вежбама за развој: говорног дисања, снаге гласа, темпа говора, креативних игара и слободног изражавања.

Терапија сликањем и играњем у песку користи се у разне сврхе. Пешчаник не служи предшколској деци само за једноставну забаву и игру, он је истовремено и веома плодна средина за развој и учење.

Недавно је јавности представљен експеримент, додуше из стране литературе, у који су била укључена здрава деца у узрасту од 14 месеци, која још нису проговорила. Децу су поделили на две групе. У првој су се деца слободно кретала по 20 минута свакога дана, а у другој су она све време била у "оградици". У обема групама су са малишанима свакодневно рађене вежбе за развој говора: логопеди су показивали својим слушаоцима како "каже" крава, куца, маца истовремено подстичући децу да опонашају изговорене гласове. Интересантно је да су се код деце која су се активно кретала, покушаји имитирања гласова појавили седмог дана, а до двадесетог дана деца су тачно изговарала (репродуковала) ове гласове. У другој групи су се покушаји имитације појавили 14. дана, али нису били јасни, чисти. Овај експеримент недвосмислено потврђује да је кретање деце веома важно за њихов свеопшти развој, а самим тим и говорни.

Игре са смислом

Прво требамо показати детету како се наизменично напреже и опушта.

Тигар се претвара у мацу

Деца требају покушати направити "тигрове канце" (полусавијени прсти морају бити напети), а затим нека их испруже претворивши их у мекане шапице. Све ово изводимо истовремено показујући слике тигра и умиљате мачкице док имитирамо њихово оглашавање.

Лете патке

Притискамо руке од рамена до лаката док су руке приљубљене уз тело. Шакама, у исто време, машемо као крилима, подижући се на прсте приликом удисаја и спуштајући се приликом издисаја. Затим седамо, као патке на воду, слободно и меко опустивши "крила".

Лоптица се претвара у лепезу

Малу лоптицу стежемо најјаче што можемо, а затим је испуштамо правећи лепезу од прстију. Помажемо детету, ако је потребно, будно пратећи његове покрете и хвалимо га за и најмањи успех.

Вежбе дисања

Горе - доле

Дете лежи на леђима, а на стомачићу му је лист папира. Папир треба поставити тако, или га држати мало изнад дечјих уста, да се покреће горе - доле, пратећи ритам дечјег дисања.

Летимо!

Авиончић од папира или папирни лептир причврстимо на конач, а затим показујемо детету како се он врти када се у њега дува. Требамо се потрудити да нам издах буде што дужи. Овој вежби сличне су и вежбе гашења свеће, али тако да се пламен не угаси брзо, већ након дужег дувања у свећу.

Терапија играм у песку

Први пут је принцип терапије песком предложио психоаналитичар Карл Густав Јунг. По његовом мишљењу овај течни материјал симболише живот у свему, а ситна зрна песка људе и остала жива бића. Његову идеју су даље усавршавали психолози и лекари.

Тридесетих година прошлог века стручњаци Лондонског Института дечје психологије користили су је у пракси: игре са песком примењивали су за мале пацијенте у терапеутске сврхе. Др Маргарет Ловенфелд је 1939.г. први пут користила ове игре у терапеутске сврхе радећи са децом која су имала проблема у комуникацији, односно нису причала. Свако дете, на свој начин, преноси у песку слику свог унутрашњег света и сопствену улогу у њему у датом тренутку. У песку се дете не осећа само као градитељ, већ и као чаробњак, који својом снагом мења свој свет чинећи га бољим местом за себе и према себи.

Игре деце у песку нису само опуштајућа забава, оне су корисне за масажу мускулатуре шаке и прстију. Познато је да су прсти шаке снабдевени великим бројем рецептора који шаљу импулсе у човеков нервни систем. Масажом акупунктурних тачака на шасти може се утицати на рад унутрашњих органа, који су помоћу рефлекса повезани са нервним завршцима у шакама и прстима. Од 500 акупунктурних тачака на телу човека, на рукама их је највише. Овај податак несумњиво сведочи о важности инервације тих тачака, њиховим стимулисањем оснажује се веза између мозга и покретања прстију, координација очију и руку постаје све

боља и јача, стабилнија. У развоју fine моторике, осећања ритма и мишљења, песак је незаменљив.

Најважније благодети дечје игре у песку су следеће: развој fine моторике и манипулације предметима, развој тактилних осећања, цртање и припрема за писање, креативно размишљање, развој маште, говора и богаћење речника, побољшање концентрације и стварање осећаја смирености.

Уз стално присутну помоћ и охрабрење васпитача и родитеља, деца ће бити способна за активно стваралачко учествовање у животу. Према нама иду недодирнути, још су утицаји околине на њих незнатни, деца имају само свој лични унутрашњи свет, свет који се непрестано допуњава новим искуствима, сазнањима и учењем. Тај свет је нама, одраслима, понекад неразумљив и збуњујући. На васпитачима је велика одговорност да сачувају тај искрени и неоптерећени унутрашњи свет и да детету помогну да сталним учењем и истраживањем обогати своје искуство и развије властити однос према спољашњем свету. Сврха васпитања уопште, а посебно васпитања у области говора и уметности, јесте у томе да се, пре свега, сачува посебност и оригиналност детета, као и његови потенцијали, да се они исказују на најразличитије начине.

Чувени Пикасо је једном приликом изјавио да се целог живота трудио да црта као деца, и да је изузетно поносан што је у себи сачувао детињу душу која сва трепери на уласку у узбудљив и збуњујући свет одраслих. Ова изјава је, истовремено, и велика похвала дечијој искренности, наивности и лепоти изражавања.

Бављење песком је природна човекова потреба, па је песак идеална средина за учење. У песку дете може цртати, правити разне фигуре, уништити или струшити (за разлику од папира). Песак је одлична помоћ када дете учи читати и писати, или му је потребна помоћ да научи правилно изговарати одређене гласове. Све се у песку може учити у облику бајке, лагано и ненаметљиво, кроз игру, па су стога и резултати много бољи.

JASTA - Jungian Sand-play Therapy Almanac је двојезично издање, на енглеском и руском језику, а издају га Московска Асоцијација за аналитичку психологију и Удружење за терапију играњем у песку из Лондона. Алманах има и своју Фејсбук страницу, креирану 14.2.2013., на којој објављује новости из ове области, термине семинара и најзанимљивије радове. Др Барбара Тарнер написала је Приручник за терапију играма у песку.

Подучавање страног језика у што ранијем узрасту деце наишло је на велику подршку Савета Европе током шездесетих, али је криза која је наступила непосредно након тих година за резултат имала смањено интересовање за ове активности јер су, у неку руку, схваћене као „луксузно образовање“.

Деца најбоље уче у опуштеној атмосфери, још увек ће бити доста несигурна у вези са многим стварима из свог окружења, чак и на свом матерњем језику, па од њих не треба очекивати савршено формулисане реченице. Акценат је на забави, пријатним и опуштајућим активностима које ће деци помоћи у стварању самопоуздања. Деца усвајају нове садржаје током игре, када их питамо шта раде, она одговарају да се играју. То је њихов основни, главни задатак.

Посматрајте развој говора код мале деце: она прво слушају, па слушају, па тек након дужег периода слушања, када су поруку, реч, примили потпуно свесно, долазе до фазе њеног изговора. Разумевање, или боље рећи, слушање са разумевањем, увек претходи говору. Стога, ово мора бити аксиом и када се ради о почецима усвајања матерњег и страног језика, без обзира на узраст. Играјући се песком дете се опуштено препушта усвајању нових садржаја, не обраћа пажњу на спољне дистракторе и лако усваја нова знања.

Мало дете активно слуша и говори смислене речи и у тој фази нико ни не помишља о његовој способности читања или писања. То су више фазе у усвајању језика и развиће се доста касније у односу на моменат проговарања.

Предшколско дете просто употребљава језик, оно не учи формалну граматику, не учите га појмовима као што су именице, глаголи, времена, партиципи, детерминатори и сл. Ипак, дете до пете године савршено добро научи основе граматике, несвесно. Исто тако, потпуно је беспотребно инсистирати на апстрактним појмовима из граматике на раним узрастима. Доказ томе је да је сваки народ изнедрио сјајне говорнике и мислиоце који никада нису имали потребе да се удубљују у теоријска питања граматике свога језика. Код деце треба развити осећај и интересовање за језик, активности морају бити проткане задовољством, музиком, игром јер ће само такво знање бити трајно усвојено.

Хорска, групна и индивидуална понављања рецитација, песама и кратких дијалога, као и стална увежбавања су методе рада које највише одговарају млађем узрасту. Језик који се увежбава мора бити употребљен у контексту који одговара интересовању деце, тј. у игри, физичким активностима, певању, рецитовању, глуми, цртању, такмичењима и сл. Што су деца млађа, активности треба чешће смењивати. Деца најбоље уче ако им ангажујемо што више чула. За многу децу учење страног језика је узбудљив изазов и она уживају у њему од самог почетка. Ти први часови су изузетно важни, јер утичу на став детета према новом језику, од њих зависи да ли ће деца стећи афинитет према овом важном сегменту образовања. Садржаји се презентују кроз занимљиве игре, деца нису у могућности да анализирају језик, она га, једноставно користе. Њих само интересује шта могу урадити с новим језиком: отпевати песмицу, одрецитовати рецитацију, одиграти игру, да добију или дају инструкције да ураде нешто итд. Она примају поруке и путем њих комуницирају. Нису заинтересована за апстрактне концепте попут граматике. За њих је све просто само ЈЕЗИК. Стога, најбољи начин учења језика је да се деци помогне да схвате, одговарају и меморишу, употребе делове језика који усвајају. Треба их дубоко заронити у чаробни свет нове комуникације, без икаквих структуралних, граматичких анализа. Употреба играчака током овог процеса је незаобилазна.

Добро је познато да усвајање матерњег језика иде кроз развој рецептивних вештина, слушања. Деца разумеју велики део корпуса говора још само у припремној фази слушања. Слушање увек претходи говору, оно је први корак у усвајању говора. Код одређеног броја деце тај расцеп између слушања и говорења може дуго да траје, док се код осталих брзо и ефикасно прелази на опште задовољство и малог ученика и његових родитеља, васпитача. Битно је да децу не присиљавамо да раде нешто што нису у стању да ураде, кажу, морамо уважавати како њихове предности, тако исто и слабе тачке. Осмеси, похвале и позитивни коментари увек су добродошли у учењу, како матерњег тако и страног језика. Уколико се појаве одређени проблеми, њих треба решавати смирено, с много стрпљења и схватити их као неопходан моменат на даљем путу усавршавања, како деце тако и васпитача.

Једна од добрих карактеристика деце предшколског узраста је њихова приврженост понављању. Њима је забавно понављати исту песмицу, рецитацију или игру, по неколико пута. Али, то не значи да ће то радити двадесетак минута, већ ће, свакако, бити задовољна што знају део песмице или рецитације, па ће се придружити групи док је говоре, певају, изводе одговарајуће пропратне радње и гестове. Све им то даје већи осећај сигурности, схватају шта све могу да ураде играјући се, што и јесте суштина рада са малом децом. Досада је апсолутно забрањена у вртићу.

У почетној фази учења деца ће правити много грешака, али, то уопште није битно за њихово даље усвајање језика, важно је да се добро забављају, с њима се треба играти веома озбиљно и припремити доста подстицајног материјала за утврђивање пређених структура.

Неопходна средства

Перманентно образовање је потреба и обавеза сваког васпитача, пре свега, због деце са којом ради. Како ће се васпитач снаћи у новој улози коју му намеће савремено друштво и ситуација? Како ће обезбедити квалитетно учење и развој деце у вртићу? Ово су само нека од питања на која овај рад покушава да да адекватан одговор.



When I'm happy, I'm a bird.

When I'm sad, I'm a puppy,

And I won't say a word!

When I'm scared I'm a turtle.

When I'm curious, I'm a cat.

When I'm tired, I'm a sleepy bear

When I'm angry, I'm a lion.

Слика 1. Пример рецитације

Ова рецитација јасно показује како децу треба учити: показујемо им слику, изговарамо реченице, она понављају за нама, затим их изговарамо заједно. Све то понављамо дотле док је деци занимљиво, оног момента када приметимо да је пажња попустила прелазимо на сличније садржаје, дајемо им сличице животиња, помињаних у рецитацији, да их обоје, а да поновимо рецитацију можемо само ако су деца заинтересована. Можемо децу да питамо да ли желе да одрецигују рецитације које смо раније научили. То можемо да учинимо кроз разговор, показујући смајлије и мргуде, цртањем лица која изражавају разна афективна стања као и певањем песмице Ако си срећан. Активност може да траје само док постоји заинтересованост деце за учење. Добро је често правити паузе, мењати садржаје, уврстити

физичке активности, користити како спољашњу тако и унутрашњу корелацију. Казујући стихове ове песмице, васпитач може цртати обресе животиња у песку, инсистирати на дечјој пажњи и изразу. Цртајући у песку, дете ће бити опуштено и спремно за усвајање нових стихова.

Деца не подносе статистику, за њих све је акција: давање, узимање, држање предмета прераста у помагање у обављању кућних послова. Кретање је императив! Зато су им животиње толико драге. Играчке нам могу помоћи да савладамо рецитацију о љубимцима. Скривање малих предмета, играчака у песку је добар повод за разговор о њима. У песку је све могуће. Никада не смемо заборавити чињеницу да се срећа људска може стегнути у једну једину реч, а то је: ХОЋУ.

Закључак

Брига за васпитање и свестрано образовање детета тешко је остварива у нашем друштву које је са буџетским издвајањем испод 4,5 % на зачељу глобалне листе када су у питању улагања у образовање. Слика је још јаснија ако узмемо у обзир чињеницу да Кореја, рецимо, издваја за образовање скоро десет пута више (40 % бруто друштвеног производа), Јапан и Аустралија 25 %, а САД више од 30 %.

У оваквим, по нашу децу и младе породице, изузетно тешким условима, учење у вртићу представља корак ка Европи, стварање социјалног капитала и веза међу људима. Васпитач мора да уложи велики напор да обезбеди радна и игровна средства за извођење игроликих активности, игре улога, драматизацију, ослобађање од треме, јер су несигурност и страх највећи непријатељи у стицању нових знања и вештина. За суштинско, трајно учење потребна је опуштеност и вера у сопствене снаге. Учење комуникативних способности мора бити забавно, то је процес у којем се стално нешто понавља, учи ново што се ослања на старо градиво, гради, развија, надовезује, у којем се греша и онда, по могућности, исправљају грешке. Васпитач уважава индивидуалне разлике деце и користи благодети информационо-комуникационе технологије у свом раду. У недостатку истих, и собни пешчаник може добро послужити за развој креативности. Потребна је само једна кутија, по могућности направљена од водоотпорног материјала, приближних димензија 50 x 70 x 15 cm. Ове димензије одговарају оптималном пољу оптичке перцепције и омогућавају детету да сандук у целисти обугвати погледом. Дно и бочне ивице треба офарбати тамноплавом и светлијом нијансом плаве боје, па ће тако дно сандука представљати воду, а бочне ивице небо. Линија између песка и бочне ивице сандука представљаће хоризонт. Кутију треба напунити песком до отприлике једне трећине.

Да би свој сопствени професионални развој довео до највише тачке, унапређујући постојећу васпитну праксу, модерни васпитач прати нове, мулти-културалне трендове у образовању, како код нас, тако и у иностранству. У односу на родитеље, васпитач има обавезу да барем два пута годишње приреди презентацију свог рада и позове родитеље, као и све заинтересоване колеге, на огледне активности. Пружајући деци ситуације у којима језик није исти, али врло сличан, охрабрујемо их да слободније користе фразе и речи и често од деце добијамо структуре које их никада раније нисмо учили. То јесте и требао би да буде наш задатак и циљ – натерати их да забораве да уче и изазвати њихову креативност, дати им на вољу да слободно, на крилима маште, усвоје нова знања на њима својствен начин, без присиле од стране старијих, темпом који одговара само њима.

Списак литературе:

1. Бугарски, Р. (1996а). *Језици*. Нови Сад: Матица српска.
2. Jespersen, O. (1967). *How to Teach a Foreign Language*. Лондон.
3. Карлаварис, Б. (1978). *Методика ликовног вбаспитања*, Београд
4. Маљковић, М. (2005). *Методички приручник за развој говора деце предшколског узраста*, Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад.
5. Матић, Р. (1980). *Рад на развоју говора деце предшколског и млађег основношколског узраста*, ИШРО ПРИВРЕДНО ФИНАНСИЈСКИ ВОДИЧ, Београд.
6. Rivers, W. (1968). *Teaching Foreign Language Skills*, Чикаго: University of Chicago Press.
7. Stern, H.H. and Weinrib, A. (1977). 'Foreign Languages for Younger Children, Trends and Assessment', *Language Teaching and Linguistic Abstracts*, vol.10, no. 1, Cambridge: University Press.
8. Widdowson, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*, Oxford: University Press.
9. W. R. Lee, Hellen Coppen (1968). *Simple Audiovisual Aids to Foreign Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

6. ВРТИЋ БЕЗ НАСИЉА

Зоран Ивошевић

П.У. „Наша радост”, Суботица

Резиме: Насиље неминовно оставља последице. Уколико је особа дуже и интензивније изложена насиљу утолико је озбиљније и трајније оштећење њеног психичког и физичког здравља. Трауматични догађаји остављају дубоке и трајне промене у физиолошким реакцијама, емоцијама, способностима опажања и памћења.

Познавање и разумевање последица насиља, помаже нам да разумемо реакције које нам се понекад чине чудне и нелогичне а које су заправо нормалне реакције на ненормалну ситуацију тј. насиље. Живети у насилној атмосфери значи живети у непрестаном страху и несигурности. Важно је имати на уму да деца не смеју да користе „Копинг” ситуације, потребни су им одрасли за то да их заштите од повређујућих последица насиља.

Кључне речи: Деца, превенција, интервенција, последице, стратегије.

ДЕФИНИЦИЈА НАСИЉА И ВРСТЕ НАСИЉА

Насиље се дефинише као сваки облик једанпут учињеног или поновљеног вербалног или невербалног понашања које има за последицу стварно или потенцијално угрожавања здравља, развоја и достојанства детета.

Под физичким насиљем сматра се физичко кажњавање деце и ученика од стране запослених и других одраслих особа; свако понашање које може да доведе до стварног или потенцијалног повређивања детета, ученика или запосленог; насилно понашање запосленог према деци, или другим запосленим, као и ученика према другим ученицима или запосленим.

Примери физичког насиља су: ударање, шутирање, гурање, шамарање, ускраћивање хране и сна итд...

Под емоционалним /психичким насиљем сматра се понашање које доводи до тренутног или трајног угрожавања психичког и емоционалног здравља и достојанства детета или запосленог.

Емоционално насиље обухвата поступке којима се врши омаловажавање, етикетирање, игнорисање, уцењивање, оговарање, исмејавање, неприхватање, застрашивање итд...

Под социјалним насиљем сматра се искључивање детета из групе вршњака и различитих облика социјалних активности установе.

Социјално насиље односи се на следеће облике понашања: одвајање детета од других на основу различитости, довођење у позицију неравноправности и неједнакости, изолацију, недружење, игнорисање и неприхватање по било ком основу.

ПОСЛЕДИЦЕ НАСИЉА НАД ДЕЦОМ

Емоционалне последице:

- Осећање кривице због злостављања и незаустављања
- Туга због личних губитака
- Збуњеност због сукобљених осећања
- Депресија и осећање беспомоћности
- Веровање да су они одговорни за насиље
- Окривљавање других за њихово сопствено понашање
- Низак ниво самопоштовања

Социјалне последице:

- Изолација од другара у групи
- Потешкоће у веровању другима у окружењу
- Слабо разрешавање конфликта и вештине управљања бесом

Опште последице злостављања и занемаривања које треба имати на уму су:

- Трајни физички хендикеп или телесни поремећај
- Емоционалне сметње
- Интелектуалне сметње
- Поремећаји социјалног функционисања

Има ли наде да схватимо да вртић није само зграда, ма како добро била опремљена, већ да вртић чине и људи и деца који омогућују или не омогућују њено нормално функционисање, а то значи и образовно и васпитно деловање.

Умете ли да препознате злостављање?

Јесте ли приметили да се нека деца понашају овако: називају другу децу погрдним именима, исмевају их, стално им се ругају, плаше, узимају неке ствари без питања итд....

Такво понашање називамо насиљем међу децом, а ако се понавља често и траје дуго онда је то злостављање.

Најчешће нема никаквог посебног разлога - злостављан може бити било ко.

Свако има право да се у вртићу осећа сигурно и добро. Ако је присутно насиље постајемо усамљени, несрећни, преплашени, љути, немоћни, па чак и болесни.

Посматрачи се осећају кривим јер нису ништа предузели, често се боје да ће постати и сами жртве и осећају немоћ. Ћутањем о злостављању не штитимо никога.

Пример: Деца су се посвађала или потукла због играчке.

- Тражите чињенице - питајте децу, да свако понаособ исприча шта се догодило (на пример: Ја сам јој узела лутку, а она је мене ударила.).
- Одредите осећања - тражите од деце да једно другом кажу како су се тада осећала. Ако деца не могу да препознају осећање и да га дефинишу, помогите им у томе. Уколико нисте сигурни да су деца разумела једно друго, затражите од њих да вам понове шта је свако од њих чуо да је овај други рекао.
- Питајте децу шта су желела - тражите да деца једно другом кажу шта су желела тада /када је узела лутку и када ју је ударила/ уколико нису чула једно друго, проверите и поновите намере.
- Питајте децу шта да урадите - тражите од деце да предложе једно другом шта могу да ураде, па да буду обоје задовољни. Ако деца ћуте, поново се вратите на питање шта су желела. Ако деца и даље не нуде предлог, питајте их да ли можете ви да предложите. Тек када добијете знак одобрења, можете предлагати решење конфликта.
- Проверите са децом да ли су задовољна решењем - увек у решавању конфликта поставите питање: „Да ли сте задовољни тиме?“

Шта учинити ако те неко злоставља?

- Не бој се
- Погледај нападача у очи и реци му да престане
- Склони се од њега што пре
- Ако се бојиш позови пријатеље да ти буду увек близу
- Затражи помоћ одраслог - буди упоран и тражи да нешто предузме јер њихова је дужност да те штите

Зато стално треба причати са децом о насиљу и то:

- Рећи тачно шта се догодило
- Где се догодило
- Ко је све тамо био
- Да ли се пре догађало
- Шта си учинио/ла

- Запамти! Немој ћутати јер тад се све наставља и нико не реагује и не пружа помоћ

Честа реченица која се појављује у свакидашњици боравка деце у вртићу је: „Ја никог не дирам први. Само ако ме неко дирне, ја му враћам.”

Деца која трпе агресију не знају како да се одбране и када затраже помоћ често се разочарају.

Истраживања указују да је у већини вртића вербално насиље најчешћи облик насилног понашања. Овакав налаз није разлог да одахнемо јер вербално насиље није мање озбиљно од физичког насиља. Лагање најдубље угрожава достојанство детета.

Како помоћи детету:

Помозите детету да схвати зашто је „насилник” то учинио и да није крив за оно што му се догодило. Ако дете пати и има проблеме након догађаја потражите помоћ стручњака.

Шта учинити ако је дете насилно:

- Не тражите оправдање већ реагујте
- Дајте детету до знања да то није у реду и да то не одобравате
- Тражите од детета да вам све детаљно исприча
- Питајте га шта је желело да постигне својим понашањем
- Наведите га да вам каже шта је било лоше у том понашању
- Разговарајте о другим могућностима решења проблема који је био
- Не заборавите да похвалите дете за мирољубиво понашање
- Не негирајте дететове емоције
- Подучите га контроли негативних емоција
- У случају неуспеха свакако потражите помоћ и савет стручњака

Стратегија интервенције

Стратегије које се користе морају бити практичне. Важно је колико су ефикасне, а не колико су лаке и брзе. Ако не смањују непријатељско или агресивно понашање, не користити их. Није свако супротстављање насилно или нездраво: деца уче како да се у животу изборе и супротставе једино кроз испробавање и искуство. Одређене врсте супротстављања би требало охрабрити уместо кажњавати. Кључне стратегије и интервенције заснивају се на вредностима а не на наградама и казнама. Деца морају да науче да бирају. Дугорочне промене се темеље на учењу вредности као што су сигурност поштовање и сл... Сва понашања за која желимо да их деца бирају и следе морамо и сами показивати као модел и подучавати их њима. Сва деца морају бити укључена у спровођење програма превенције насиља јер без њиховог учешћа неће бити жељених промена.

Неки од примера превентивних активности у вртићу:

- Остварити добру комуникацију васпитача, стручних сарадника, родитеља и деце
- Избегавати стереотипе везане за полове попут „дечаци треба да буду снажни и чврсти“
- Избегавати подстицаје такмичарског понашања међу децом
- Организовати радионице социјалних вештина, квалитетне комуникације, решавање конфликта и проблема
- Осмислити правила групе (нпр. не сме се задиркивати)
- Похвалити давање подршке међу децом
- Свакодневно учити децу неагресивном понашању
- Показати властитим примером поштовање и пружање подршке међу запосленима и децом
- Превентивне активности попут: Месец лепих речи, Кутија поверења, Хуманитарне акције, Недеља различитих култура, Дан толеранције, Недеља лепих порука, Квизови, Обележавање пригодних датума

Неки од примера превентивних активности за родитеље:

- Организовање сусрета деце и запослених са експертима за област превенције насиља (лекари, психолози итд...)
- Израда лифлета, брошура
- Објављивање примера добре праксе
- Постери
- Хуманитарне акције и мере солидарности за угрожене породице...

Списак литературе:

1. *Приручник за примену Посебног протокола за заштиту деце од насиља, злостављања и занемаривања/ радна група за израду Приручника...Александра Калезић Вигњевић...и др. - Београд: Министарство просвете, 2008 (Београд: Публикум)*
2. *Вртић без насиља*

7. ВАСПИТАЧ КАО ПОКРЕТАЧ СЕНЗОМОТОРНОГ РАЗВОЈА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Сандра Остојић, Невена Милановић

П.У. „Сунце”, Горњи Милановац

Резиме: „Сензомоторни зид” је савремено подстицајно дидактичко средство које има за циљ подстицање сензоперцептивног развоја деце предшколског узраста, а посебно је ефикасно средство у раду са децом која имају одређене тешкоће у развоју. Зид је дужине 10 метара и висине око 120 центиметара и састоји се од 130 плоча, димензија 50x35 центиметара на којима се налазе: материјали, дидактичка средства и играчке. Плоче су сложене у три реда и класификоване су према: узрасту, намени и циљу. Наше средство има за циљ подстицање развоја чулне осетљивости и опажања, богаћење перцептивних искустава деце и развијање сензомоторне интелигенције. Свака плоча има своју намену и подстиче развој једног или више чула истовремено.

Кључне речи: сензоперцептивни развој; чула; чулна осетљивост; опажање

TEACHER AS STARTER OF MOTOR SKILLS IN DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

Abstract: “Sensory perception and physical wall” is a modern stimulative didactic tool which aims to encourage sensory perception and physical development of preschool children, a particularly effective tool in working with children who have specific problems in development. The wall has a length of 10 meters and a height of about 120 centimeters and consists of 130 slabs, measuring 50x35 centimeters on which there are: materials, didactic tools and toys. The boards are stacked in three rows and are classified according to: age, purpose and goal. Our great toy for small children aims to encourage the development of sensory sensitivity and perception, perceptual enrichment experiences for children and the development of sensorimotor intelligence. Each panel has its own purpose and encourages the development of one or more senses at the same time.

Keywords: Sensory perception; wall; the boards; senses

Теоријски приступ проблему

Сензомоторни развој се дефинише као организација чула која има за циљ њихову употребу у свакодневном животу. Основа сензоперцептивног развоја предшколског детета заснива се на процесу опажања. Опажање је сложена психичка функција која оспособљава организам да уз помоћ чулних органа прима, прерађује и организује чулне утиске и стиче сазнања о стањима и променама у нашој околини. (Каменов: 1987). Опште позната чињеница је да дете има потребу да истражује свет око себе: да додирује, хвата, манипулише, увиђа ствари и предмете из своје непосредне околине. Тачно је да дете свакако користи своја чула, али уколико је

простор оскудно структуриран, и дете нема могућности увиђања и манипулисања, неће моћи да развија и користи своја чула у оној мери у којој би користило да је у богато структурираној средини. Каменов такође истиче и значај момента када дете постаје свесно својих чула и могућности које му она пружају. У одређеном тренутку када дете постане свесно и почне ментално да прерађује утиске које му чула прибављају, оно тада може отићи даље у свом развоју, него да је било препуштено само себи. Перцепција је функција која се учи, па с правом можемо закључити да се у овом пољу дечјег развоја може отићи много даље уколико породично окружење и предшколска установа нуде детету велики број предмета, средстава и играчака кроз које ће дете стећи услове да васпитава и развија своја чула.

Истражујући поље сензомоторног развоја деце предшколског узраста, сусрећемо се са синтагмом сензорно васпитање. Оно што је за сва схватања овог појма заједничко је чињеница да васпитач може да игра кључну улогу у сензорном васпитању деце. Он у том смислу може да реализује и обезбеди деци низ активности и дидактичких средстава која ће подстицати децу: да увиђају узрочно-последичне односе предмета, појава и ствари; да уочавају сличности и разлике на одређеним предметима, појавама и процесима користећи своја чула; да уочавају величину предмета; да уочавају положај људи и предмета у простору; тачније сва она искуства која се могу прибавити коришћењем сопствених чула.

Богаћење сензоперцептивних искустава деце је сложен и дуготрајан процес. Важно је да се педагошки радник упусту у проучавање дечјег тела, његових законитости као и чула које дете поседује. Такође је важно да васпитач стекне знања на који начин се правилно подстиче развој одређеног чула. Дете треба да учи спонтано, кроз игру, да истражује, посматра, манипулише, а васпитач треба да му омогући таква искуства и да буде неприметни, подстицајни, а опет присутни фактор те игре.

Богатство чулних утисака покретач је чулне интелигенције. Када дете научи радње на одређеним предметима оно ће развијати чулну интелигенцију која ће му помоћи да касније користи, манипулише сличним предметима. Овакво размишљање наводи нас на сазнање да ће дете коришћењем и манипулацијом великог броја предмета имати богатија искуства и сазнања а то је предуслов за развој сазнајних функција детета.

Ријажет наглашава да физичко сазнање подразумева откривање особина и ствари као што су: боја, облик, текстура, тежина и др. Аутор и наговештава чињеницу да су те ствари онакве какве јесу и да у њима нема логичке нужности. Са друге стране сматра да логичко сазнање треба да повезује односе који не припадају стварима него активностима и акцијама одређеног субјекта над њима. Логичко сазнање односи се на логичко-математичко сазнање и просторно-временско сазнање. Социјално сазнање односи се на развијање комуникацијских способности детета, положај детета у друштву, као и упознавање детета са различитим видовима комуникације. Треба напоменути колико је важно да васпитачи имају одређена сазнања о чулима:

Додир је осећај за који се зна да је врло важан за раст и развој јединке. Додир је осећај који се први развија. То је и осећај који је код новорођенчади и у раном детињству примаран у упознавању света који га окружује. Деца код које је изостала присутност тактилног подражаја врло често заостају и у когнитивном развоју. Осетљивост површине тела на додир и притисак назива се тактилном осетљивошћу и код деце предшколског узраста није довољно развијена. Деца од 2 до 4 године знатно боље препознају предмете по облицима ако су претходно имала

прилике да их опијају. У предшколском узрасту тактилна перцепција је у предности у односу на визуелну. У млађем предшколском узрасту тактилна перцепција не мора да буде допуњена визуелном, али је у обрнутом случају, визуелној перцепцији неопходна помоћ тактилне перцепције. Чуло додир развија се у оквиру сензомоторних активности. То су практичне животне, радне и игралике активности које укључују: узимање предмета, њихово остављање, отварање, затварање, пуњење, пражњење, замотавање, одмотавање, савијање, одвијање, трешење, ударање, мућкање, качење, закопчавање, везивање, слагање, ређање, низање, сечење итд. Кроз ове активности деца стичу увид у квалитет различитих материјала: папир, дрво, текстил, вуна, камен, пластика, брашно, земља, итд. Облик и величина предмета такође се спознају кроз сензомоторне активности, али и текстура и температура.

Први корак у комуникацији са спољним светом чини звук. Почетак комуникације настаје када звук дође у свест. Звукови из околине изазивају различите осећаје. Звукови и осећаји иду заједно. Аудитивна перцепција је процес који детету омогућава да чује, перципира, препозна, разликује, освести и меморише одређене аудитивне доживљаје. Подстицање и развијање аудитивне перцепције започиње од дететовог рођења. Звук дете чује и искуствено доживљава од најраније доби. На јаке и продорне звукове дете често заплаче.

Визуелна перцепција омогућава детету да разуме оно што види, односно да препозна и разуме различите елементе као што су величина, облик, просторни односи и друго. На сазревање визуелног система значајно утиче стимулација непосредног окружења. Добро развијена визуелна перцепција је основа за читање и писање, као и за многе друге способности.

Визуелна перцепција подразумева:

- * перцепцију облика – способност препознавања, именовања, памћења објеката, узорака и симбола, способност уочавања константности основног облика (2D или 3D) без обзира на мењање величине и боје.
- * визуелна дискриминација – способност уочавања сличности и разлике у облику, боји, узорку, величини, положају, оријентацији,
- * визуелна меморија – способност визуелног присећања слике објекта, облика, симбола или покрета, јасно перципирање виђеног и задржавање визуелне информације,
- * секвенционирање (секвенционална меморија) – део визуелног декодирања који утиче на могућност репродуковања следа,
- * координација око-рука – саставни је део многих визуелно-перцептивних и перцептивно-моторичких способности.

Све што примимо путем чула вида, наш мозак региструје као информацију коју интерпретира (тако настаје разумевање). Визуелна перцепција омогућава детету да разуме оно што види, односно да препозна и разуме различите елементе као што су величина, облик, просторни односи и др.

Мирис је развијен и може да се утврди код детета већ неколико сати по рођењу. Чуло мириса је најстарије од свих чула. Да би нам нешто замирисало, оно мора да буде испарљиво и у покрету. Када мирис доспе у одређено подручје у носу, он изазива живчану струју која путује

до мозга где се мирис препознаје. Путем чула мириса смо у некој врсти телесног контакта са особом или супстанцом која „мирише“.

Густативна перцепција обухвата препознавање, диференцијацију и меморисање укуса. Чуло укуса је код новорођенчета боље развијено него чуло вида и слуха. Разликује укус слатког и киселог, што се познаје по изразу лица. Радо прима течности слатког укуса, слабије кисело, љуто или горко. Чуло укуса је код одојчета толико добро развијено, да примети најмање разлике и често одбије храну због промењеног укуса. Подстицањем густативне перцепције код детета се подстичу повезивање изгледа хране са њеним укусом: млеко и чај су слатки, супа је слана, јабука, поморанца, су слатке, лимун је кисео, итд.

„Сензомоторни зид” - Пример добре праксе

Суочени са овим сазнањима, али и могућностима васпитача у 21. веку, дошле смо на идеју да направимо огромно дидактичко средство које ће деци пре свега пружати велики број игровних активности, а које ће имати за циљ да подстакну дете да развија и унапређује своја чула. Сензомоторни зид је савремено дидактичко средство које су осмислила и направила два васпитача и две медицинске сестре уз подршку и помоћ деце, родитеља, стручних сарадника, директора и локалне самоуправе. Зид је дугачак 11 метара, висине је око 120 центиметара. Састоји се од 130 табли од којих је 60 фиксирано на зиду. Табле су димензија 50x35 центиметара и на зиду су сложене у три реда према: намени, узрасту и циљу. Када кажемо намени, мислимо на чињеницу да су табле сложене на зиду према својој функцији, тако да су у једном делу зида табле које подстичу развој тактилне палпације, затима средства и играчке визуелне, аудитивне, олифактивне перцепције као и табле које подстичу развој више чула истовремено. Када говоримо о узрасту деце, наше средство је прилагођено узрасту деце (у смислу овог рада, узраста деце од годину дана до поласка у школу). Табле које су најниже прилагођене су узрасту и висини деце јасленог узраста. Табле у средини прилагођене су деци млађег васпитног узраста, а табле у трећем реду прилагођене су деци старијег васпитног узраста. На таблама се налазе дидактичка средства, предмети, игровна средства која деци свих узраста омогућавају да кроз игру унапређују и васпитавају своја чула. Табле које се налазе на зиду су мобилне и могу се скидати са зида, и мењати новим уколико деца пожеље игру на другим таблама. Поред зида налазе се „Покретне радионице” на којима се, поред табли, налазе и разна средства, материјали и играчке за подстицање сензомоторног развоја, а на којима се деца могу играти уколико не желе на зиду. Такође, „Покретне радионице” служе за уношење табли у радне собе, у складу са дневним активностима васпитача. „Сензомоторни зид” је јединствен јер пружа низ могућности у раду са децом предшколског узраста и као такав он поред своје основне намене, подстиче физички развој, когнитивни развој деце, социо-емоционални аспект развоја, али и развој комуникације и стваралаштва. Постоје табле на којима деца имају могућности да док их користе плешу, крећу се, развијају крупну, појединачну и ситну моторику. Затим, табле на којима деца опонашају и сусрећу се са ономатопејом животиња, али и свакодневним звуковима из природе и свакодневног живота. Оваква искуства помажу деци да такозваном психотерапијском техником присила понављања превазиђу страхове од: грмљавине, грома, камиона, фена, усисивача и др... Када је реч о когнитивном развоју велики број плоча омогућава деци да стекну знања: о бојама, облицима, годишњим добима, просторним и математичким релацијама, бројевима, скуповима и др. Када

говоримо о комуникацијском аспект у децјег развоја, наше дидактичко средство нуди могућности деци да кроз серије слика препричају приче, интерпретирају своје доживљаје. Емоционални развој, не мање битан, деца могу развијати кроз табле са огледалима, осећањима и др. које им помажу да препознају своја и туђа осећања и да о њима на одређеном узрасту јасно и говоре. Ако говоримо о стваралаштву наша „велика играчка за малу децу“ има свој креативни кутак који садржи велики број: ликовних техника, активности у којима деца могу да ткају, нижу, боје, сликају, цртају, секу, цепкају, лепе и сл.

Поред ових активности, деца кроз учење и игру на сензомоторном зиду имају могућност вежбања својих чула, али и шансу да остваре свој циљ кроз могућност већег броја покушаја, што потврђује нашу претпоставку да се чула вежбају и да се у њиховом раду може постићи више уколико деца имају већи број могућности. Једна од највећих предности „сензомоторног зида“ је олакшана адаптација деце на вртић.

Закључак

Како дете расте, тако се и повећавају захтеви средине као и жеља детета да истражује и испробава различите ствари. Важно је подржати дете и подстицати га да истражује и учи како би развило своја чула, пажњу и памћење. Да би дете разумело оно што му причате, да би научило пажљиво да слуша, да би разумело питање и дало одговарајући одговор, да би могло правилно да користи граматичке категорије, потребан је правилан и несметан сензомоторни развој. Данашњи практичари требало би да више обрате пажњу на сензоперцептивни развој јер он представља основу целокупног развоја деце предшколског узраста.

Списак литературе:

1. *Pijaget, J. (1959): Суд и расуђивање код детета: Београд, Завод за унапређивање школства*
2. *Ђорђевић, Б. (1985): Савремена породица и њена васпитна улога, Београд: Просвета*
3. *Каменов, Е. (1982): Експериментални програми за рано образовање, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства*
4. *Каменов, Е. (1991): Игре опажања, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства*
5. *Поткоњак, Н. (1996): Педагошки лексикон, Београд: Завод за уџбеника и наставна средства*
6. *Смиљанић, В. (1975): Психологија детињства и младости, Београд: Друштво психолога Србије*
7. *Вегнер, Л. А: (1973) Дидактическије игру и упражнења по сензорному воспитанијудошколоњиков, Москва: Просвештеније*

8. ЧИТАЛАЧКИ ЦВЕТИЋИ

Наташа Стојић, Сузана Миловановић

П.У. „Наша радост“, Суботица

Резиме: Основни мотив за одабир ове теме је чињеница да се у данашње време све мање чита. Окружени смо разним електронским помагалима: рачунарима, таблетима, паметним телефонима... Све мање читамо, а да то и не приметимо.

Присећајући се нашег детињства у мислима су нам наши родитељи како нам читају бајке или рођендани на којима нам другари као поклон доносе сликовницу или нестрпљивост да што пре научимо слова, па да сами читамо Микијев алманах и Политикин забавник. Лепа времена. Данас тога нема. Данашња деца не читају. И њима нико не чита. Да ли је то због пребрзог темпа живота и трке да се обезбеди основна егзистенција, не знам, али чињеница је да су те наше генерације, које су одрасле уз књигу, а сад имају своју децу, заборавиле у чему смо ми као деца уживали. У причама и бајкама, у читању.

Да би се вратили читању и лепотама читања, родитељима „наше“ деце у вртићу предложили смо акцију „Читалачки цветићи“.

Кључне речи: читање, комуникација, интересовање деце, игралике активности, унапређивање сопствене праксе

FLOWERS FOR READING

Abstract: The basic motive for choosing this topic is the fact that people these days are reading less and less. We are surrounded by different electronic devices: computers, tablets, smartphones... We are reading less and we are not even noticing it.

When we reminisce about our childhood, we are remembering our parents reading fairy tales to us or birthday presents which were often colourful picture books. There is also our childhood impatience to finally learn all the letters of the alphabet and be able to read “Mikijev Almanah” or “Politikin Zabavnik” on our own. Good times.

Not anymore. Today’s children don’t read. And nobody reads to them. Is that because of the frantic lifestyle and struggle to provide for basic existence? I don’t know. But the sad fact is that those from our generations, who were brought up with books on their side, and today have their own children, forgot our childhood enjoyments – stories, fairytales, reading.

To bring back the beauty of reading to our kindergarten group, to “our” children’s parents we suggested a new project “Flowers for reading”

Keywords: reading, communication, the interest of children, gamelike activities, improving our own practise

ЗАШТО “ЧИТАЛАЧКИ ЦВЕТИЋИ”?

Овај пројекат осмислиле смо кад смо на једноставно питање постављено деци: „Да ли вам мама и тата читају приче?” од већине деце у нашој групи „Цветићи” добиле поражавајући одговор „Не!” Ситуација је деловала алармантно и у моменту нерешиво. „Цветиће” су тада чинила деца од 4,5 до 6 година. Размишљајући како да и деци и родитељима приближимо радости читања и уживања уз књигу, осмислиле смо овај пројекат.

Први корак нам је био да децу одведемо у Градску библиотеку на Дечје позајмно одељење и да се сви учланимо и научимо нешто о библиотеци, позајмљивању књига, важности читања и бризи о књигама.

Следећи корак нам је био да укључимо родитеље у овај пројекат. Представиле смо им нашу идеју. Потребно је да родитељи са својом децом оду у библиотеку, позајме књигу, и прочитају свом детету једну причу по избору. Након тога, дете треба да илуструје причу у једну посебну свеску (великог формата, само за ову намену) и да преприча шта је разумело или запамтило из приче, а родитељ ће, не мењајући дечји говор и описе све то записати у ту исту свеску. Дете затим ту свеску доноси у вртић, препричава деци причу и показује илустрацију. Након успешно обављеног задатка дете добија цветић који лепимо у свеску и печат који стављамо у нашу табелу. Са нашим „Цветићима” договориле смо се да ћемо наградити њихов труд, те за скупљених 10 цветића (препричаних и илустрованих десет прича) добијају од нас васпитача сликовницу – бојанку.

ШТА СМО ЖЕЛЕЛЕ ДА ПОСТИГНЕМО?

Општи циљ:

- развијање „љубави” према књизи и читању
- задовољавање интересовања и потребе деце за разумевањем прочитаног
- развијање осећаја задовољства и сигурности при јавном наступу
- развијање самопоштовања
- укључивање родитеља у рад групе

Посебни циљеви:

- мотивисати дете за читање и препричавање
- формирати ситуације у којима ће дете бити у могућности да повеже своја искуства и искористи стечено знање у новонасталим ситуацијама
- неговати радозналост, машту
- богаћење формираног активног речника
- формирање позитивне атмосфере

ЗАШТО ЈЕ ВАЖНО ЧИТАТИ ДЕЦИ ОД НАЈРАНИЈЕГ УЗРАСТА?

Дете се често сусреће са цртаним филмовима, игрицама на копјутеру, таблету, мамином телефону, а књига се све више потискује у други план. Свет прича, бајки, басни је скоро заборављен.

Читање ставља књиге у средиште пажње и представља их као изворе пријатног, вредног и узбудљивог искуства. Деца, која од најранијег узраста науче вредност књига, најчешће постану самостални читаоци.

Читање не подразумева само седење у фотељи, испијање кафа и необавезно прелиставање новина. Читање није досадно и пасивно, а још мање бескорисно. Битно је пронаћи време за читање

Читањем деци помажемо да повежу оно што виде и чују. Гласно читање одраслих деци проширује речник и опште знање. Док читамо, увек наилазимо на неке непознате речи. Што више читамо деци, помоћи ћемо им да обогате свој речник са више речи. Широка вокабулар може бити од изузетно велике важности, можда не тренутно, али касније у току школовање или посла, а све се то учи од малих ногу. Способност да искажемо своје мишљење на прави начин може бити веома важно и за везе које остварујемо у животу, као што су партнерске или пријатељске везе. Употреба правих речи у неким моментима може спречити долазак до конфликта или неспоразума.

Читањем деци, помажемо им да на забаван начин уче нове речи, али и целе фразе и граматичку језика.

Читање омогућава родитељима, бакама и декама, браћи и сестрама... да буду читалачки узор деци. На тај се начин њихова љубав према књизи лако преноси на децу. Читање у породици може постати ритуал који зближава тинејџере и млађу браћу и сестре. Баке и деде, ујне и ујаци, тете и стричеви и ближи и даљи рођаци могу читати деци док с њима проводе време. Тако се једноставно могу створити нове прилике за читање деци свих узраста.

Читање омогућава деци упознавање с књижевним језиком који се знатно разликује од свакодневног говора, или језика који се чује на телевизији, прочита у новинама или чује у филмовима. На тај начин деца боље разумеју сложене реченичне структуре.

Читање омогућава деци маштање о људима, местима, временима и догађајима које нису упознали или доживели.

Читање ствара везу између детета и одраслог који му чита, што им осигурава заједничке теме за разговор. Говорење и разговор помажу у развоју вештина читања и писања.

И на крају, али не и мање важно – читање деци је забавно и за одрасле и за децу!

КАДА ЧИТАТИ ДЕЦИ И КОЛИКО ТРЕБА ТО ДА ТРАЈЕ?

Читати треба увек када то одговара свим учесницима у чину читања: ујутро, послеподне, увече, пре спавања, било да се ради о тачно одређеном термину или је реч о спонтаном читању

– када су и дете и одрасли расположени за причу – а то се може одвијати у ауту, у лекарској чекаоници, у аутобусу, у граду, у парку, на излету...

Читати треба онолико дуго колико деца желе да слушају. Децу не треба присиљавати на слушање приче. С временом деца развијају концентрацију па се време слушања приче продужава. Нека деца воле да слушају причу док цртају или се играју са неком играчком па је и то прихватљиво.

КАКО ЧИТАТИ ДЕТЕТУ? САВЕТИ ЗА РОДИТЕЉЕ

Узмите дете у крило и то тако да оно може да гледа сликовницу. Играјте се речима, укључите име детета у причу, деца то воле. Дете ће хтети да дира, хвата, проба укус сликовнице (нарочито млађа деца), јер дете тако учи и упознаје свет око себе, па му можете дати играчку коју ће држати док заједно читате. Не замарајте се бројем прочитаних страница. Некада ћете прочитати једну или две странице некада више. Дозволите детету да самостално окреће странице. Немојте падати у очајање чак и ако се покида понеки лист књиге, важно је да је дете заинтересовано за књигу. Можда ће детету у том моменту бити занимљивија сама књига од читања. Дозволите детету да се игра с књигом. Обезбедите разне књиге. Мекане, шуштаве, шарене, тврде, звучне, књиге које могу понети у кадицу за купање... Обавезно показујте оно о чему говорите, описујте шта се догађа на сликама. Укључите дете у причу. Постављајте питања: Шта је ово? Где је нешто на слици? Будите стрпљиви и сачекајте да дете одговори или покаже. Подстакните дете да се укључи у причу – нека опонаша звукове или гласове животиња или нека понавља за вама риму. Задржите се на страници колико год је потребно и колико год се детету свиђа, али уколико се детету више не слуша, оставите књигу са стране.

Читање је активност која може да укључује целу породицу.

ДОБИТ ЗА ДЕТЕ

- деца стичу осећај да је читање интересно и забавно
- деца имају могућност да искажу своје потребе, да питају шта их занима.
- деца почињу да разумеју, а затим и употребљавају нове речи и фразе
- развијају самопоштовање
- деци се фонд речи постепено увећава
- деца осећају задовољство учествујући у комуникацији дете, родитељ, васпитач
- деца су у могућности да утичу на темпо рада

ДОБИТ ЗА РОДИТЕЉЕ

- родитељи осећају задовољство приликом активног учествовања у васпитно образовном процесу у вртићу
- родитељи стичу осећај да су саставни део развоја комуникативних способности код деце
- родитељи стичу веће поверење у васпитаче, стичу бољи увид у начин рада и постају свесни нивоа до ког је њихово дете напредовало

- родитељи учествујући у активностима и сами дају идеје у ком правцу треба даље ићи и осећају се као део једне успешне групе

ДОБИТ ЗА ВАСПИТАЧЕ

- као васпитачи стичемо нове идеје како и на који начин да деци интересно приближимо читање
- укључујући родитеље у активности побољшавамо сарадњу са њима
- васпитач “види” како исти садржаји утичу на децу различитих способности
- професионални развој

Данас, пројекат траје већ другу школску годину и „Цветићи” су сада порасли, па их чине деца од 5,5 до 7 година. И ове школске године смо ишли у Градску библиотеку на Дечје позајмно одељење и сви смо обновили чланарине.

Девојчица Л.Б. је од стидљивог детета које не говори пред групом деце израсла у девојчицу која једва чека да преприча прича другарима и похвали се код куће цветићем.

Дечак М.С. је муцао док је говорио пред групом деце, а данас говори без икаквих страхова. Његова мама каже да је и по понашању приметилa да има више самопоуздања.

Дечак К.Б. је научио самостално да чита и пише, па чак и сам записује препричане приче. Његова мама каже да је научио и пуно нових речи нпр. адмирал, пех, елан... и да уме и да те речи разложи на гласове.

Девојчица С.П. је научила да је стрпљење важно и увек сачека да другари испричају своје приче, па тек онда и она да прича.

Једна мама која није родом из Суботице, научила је где је Градска библиотека.

Једна друга мама је рекла да јој је овај „задатак” омогућио да проводи више времена са својим сином и да открије која су његова интересовања, а истовремено и да смање употребу рачунара.

Један тата је рекао да му тешко пада задатак јер мора пуно да записује кад му син препричава.

Нама васпитачима, овај задатак је дао још више увида у дечја интересовања, јер смо по причама које доносе могли да закључимо о чему би волеи да науче нешто ново.

У овом пројекту, осим родитеља, добили смо и за партнера Дечје позајмно одељење градске библиотеке у Суботици. Они су се обавезали да у мају месецу организују изложбу наших Читалачких дневника и да најбоље награде чланарином за једну годину, а остале обрадују креативном радионицом.

Део који нас посебно радује је да су се у наш пројекат укључили и други вртићи и васпитне групе, њих укупно деветнаест.

Лепота овог пројекта је да потешкоћа скоро да и нема. Сликовницу – бојанку смо израдиле саме, тако што смо са интернета „скинуле” слике, додале текст приче и фотокопирале.

Наравно било би нам лакше да у нашем вртићу имамо рачунар, штампач и приступ интернету, али смо уверене да ће и та времена доћи.

ПЛАНОВИ ЗА БУДУЋНОСТ

Планирам да наставимо са овим пројектом. Наши „Цветићи” на јесен одлазе у школу, а нас две очекујемо и дочекујемо неке нове „Цветиће” и њихове родитеље са којима ћемо откривати чари књиге и читања.

Списак литературе:

1. Каменов, Емил: *Опште основе предшколског програма 1*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 1987
2. Каменов, Емил: *Експериментални програми за рано образовање*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 1982
3. Мирјана Марковић, Мара Шаин, Илеана Ковачевић, Драгана Коруга, Рада Ивановић, Љубица Бељански-Ристић, Милена Крсмановић, Златко Гајић, Добринка Пековић: *Корак по корак 2*, Београд, Креативни центар, 1999
4. Koralek, D. Reading aloud with children of all ages. www.communityplaythings.com/resources/articles/reading/readingaloud.html
5. Polette, K. Reasons to read aloud to children. www.education.com/reference/article/reasons-read-aloud-children
6. <http://edukacija.rs/zivot/deset-razloga-zasto-je-citanje-vazno>

9. АКТИВНОСТИ САВРЕМЕНИХ ВАСПИТАЧА И УЧИТЕЉА У УСПОСТАВЉАЊУ ПАРТНЕРСКОГ ОДНОСА ИЗМЕЂУ ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ И ШКОЛЕ

Сандра Остојић

П.У. „Сунце”, Горњи Милановац

Резиме: У овом раду смо приказали проблем са којим се суочавају деца, родитељи, васпитачи и професори разредне наставе. Тај проблем, у начелу, проистиче из односа који влада између основних школа и предшколских установа, као и савремене тенденције ка различитим реализацијама активности припремног предшколског програма. Са покрићем можемо рећи да однос који влада између ове две битне институције не одаје утисак синафије. Последице проблема носе искључиво деца. Пред предшколском установом и основном школом стоји задатак који подразумева решење проблема, до ког се може доћи вољом ових институција да у одређеним сегментима успоставе тешњу везу.

Кључне речи: школа, предшколска установа, сарадња и дете

ACTIVITIES OF MODERN TEACHERS IN CREATING PARTNERSHIP BETWEEN PRESCHOOL INSTITUTIONS AND SCHOOLS

Abstract: In this paper we present a problem faced by children, parents, teachers and class teachers. The problem, in principle, derives from the relationship that exists between primary schools and preschool, as well as modern tendencies towards various embodiments of the activities of the pre-school program. We can say with confidence that the relationship that exists between these two important institutions does not give the impression of cooperation. Children are the ones who bear the consequences entirely.

Keywords: primary schools, preschool, cooperation

Увод

Годинама уназад сусрећемо се са проблемом неусаглашености предшколског и школског курикулума. Овај несклад јавља се као последица неусаглашености предшколских програма (у смислу овог рада односи се на припремни предшколски програм) широм земље, али и различитих очекивања учитеља од будућих првака. С обзиром на чињеницу да свака предшколска установа има свој предшколски програм, то јој даје низ могућности да свака од

њих ради према свом програму не усаглашавајући се са другим установама у региону и земљи. Будићи да се предшколским васпитањем и образовањем постављају темељи читаве будућности личности и да од његовог квалитета значајним делом зависи успешност и донети потоњег развоја и учења за њега је поред породице заинтересована и читава друштвена заједница. (Каменов, Е. 1985. Стр. 4)

О проблему

Некада се дешава да васпитачи који раде у истој предшколској установи потпуно различито реализују активности припремног предшколског програма. Проблематика се не огледа у различитој реализацији већ у различитој листи приоритета приликом избора оних особине и знања које треба да развије дете предшколског узраста. Тако неки васпитач у први план ставља емоционалну готовост детета за полазак у школу, што је и исправно, док други наглашава описмењавање, трећи математичку писменост, пети самосталност. И не, нису криви васпитачи, већ надлежни органи који нису направили јединствен предшколски програм за све предшколске установе са наглашеним темама активности и листама приоритета. Тачно је да калупити није добро јер се онемогућава испољавање креативних способности васпитача, али када би се донео један овакав програм, он не би имао за последицу да укалупи васпитаче већ да усагласи рад свих припремних предшколских програма како би од првог разреда будући прваци имали једнаке шансе за образовање. Креативност васпитача се не огледа у кративном бирању оних активности које сматрају приоритетним за будућег првака. То не би требало да буде посао васпитача, јер васпитач није стекао компетенцију за тај посао. Посао васпитача је да кроз коришћење личних професионалних компетенција остварује васпитно-образовни рад у предшколској установи. Сваки васпитач бира „истакнуте” активности за своју групу, према личним, професионалним склоностима и ту се губи објективно сагледавања оних активности које су приоритетне, а не само допадљиве васпитачу. Већина родитеља нема основне информације о припремном предшколског програму. То има за последицу да родитељи пред васпитача постављају одређена очекивања која се односе на: (описмењавање, читање, математичке операције и сл.) под изговором да он зна да се то негде некад радило у предшколској установи. Многи васпитачи, желећи да удовоље родитељу, да родитељ буде задовољан, подлежу притиску и описмењавају децу иако је наглашено да се школски садржаји не смеју уплатити у предшколски курукулм. Тежећи да једни другима удовоље, родитељи и васпитачи у већини случајева направе проблем искључиво деци. Кроз своје образовање васпитач није прошао кроз процес едукације, па често погрешно научи децу. Задатак васпитача је да припреми дете за описмењавање, а не да га описмењује. Деца се касније суочавају са низом проблема јер не могу лако да исправе оно што су погрешно научили. И док родитељ на сва уста хвали „способног васпитача”, васпитач ликује и храни свој професионални его, а деца се у школи сусрећу са мноштвом проблема, како да исправе оно што су погрешно научила. Интервијуисањем десет учитељица из три основне школе, девет је изјавило да им је лакше да описмене децу која не знају да пишу слова, него децу која су погрешно научена, само једна је изјавила супротно.

Са друге стране несклад ове две институције се управо огледа у чињеници да поједине школе и учитељи имају одређена очекивања од прешколских установа и родитеља (нпр. да дете зна да чита, пише и сабира). А родитељ, свестан тих очекивања врши притисак на

васпитача и тако долазимо до зачараног круга. На питање да ли по нашем мишљењу деца која читају и пишу када крену у први разред, постижу боље резултате од деце која то не знају, 8 учитељица је изјавило, углавном да. Тумачећи ову проблематику дошли смо и до неусаглашености и код школе. Учителице не воле да деца дођу погрешно подучена, а са друге стране свесне су да деца која дођу у школу описмењена лакше савладавају садржаје. Ако сагледамо законске оквири у којима морамо да уважавамо индивидуалне могућности деце, суочавамо се са огромном потешкоћом у школској пракси. Шта да ради учитељица која у свом одељењу има половину описмењене деце? Шта да ради са описмењеном децом док другу подучава описмењавању? Ослањајући се на опште признату теорију о зони наредног развоја (Lev Vygotsky), да ли је добро да деца која су већ описмењена раде задатке који су за њих превазиђени или за њих треба направити посебан програм како би били у зони наредног развоја? Са друге стране да ли су у том случају деца која нису имала васпитаче који би их описменили имала „лошу срећу“ у односу на децу која су их имала. Колико је изводљиво у школској пракси да учитељ паралелно ради са две групе ђака? Седам учитељица је изјавило да им је веома тешко. Међутим, ако сагледамо реалност, ту заправо нису само две групе деце, имамо и групу деце која су погрешно подучена. Према законским оквирима посао васпитача је да децу уведе у почетно описмењавање кроз графомоторичке вежбе, да именују и препознају симболе, а не да учи децу да пишу слова. Ако је тако, зашто у већини уџбеника-радних књига које су верификоване од стране надлежних органа, поред упознавања деце са одређеним словом има и простор за његово писање. Чији је то пропуст? Можемо у недоглед низати проблемске ситуације које праве раздор између ове две веома битне институције, које уместо да теже кохезији, стално се разилазе у кључним ставовима.

Решење проблема

Решење овог проблема није само у јаснијем прецизирању циљева и задатака предшколског и основношколског система већ и у вољи ових институција да на одређеном подручју успоставе чвршћу сарадњу. Задатак предшколских установа био би упознавање родитеља са циљевима, задацима припремног предшколског програма, како не би долазило до у раду наведених проблемских ситуација. Сарадања између предшколских установа и школа требало би да се започне крајем августа месеца пред сам пријем нових предшколаца.

Први задатак који се односи на предшколске установе је договор васпитача о уједначавању избора активности, као и развијању тј подстицању одређених способности код деце (оспособити децу да самостално обављају културно-хигијенске навике, подстицати децу да се ослободе страха од јавног наступа, да се самостално изражавају кроз језичке, ликовне и музичке активности и др.). Други задатак који се односи на предшколске установе је организовање родитељских састанака и трибина чија ће садржина имати за циљ упознавање родитеља са програмом рада припремног предшколског програма. Требало би заказати на нивоу једне општине, дела града или града заједнички састанак васпитача који примају децу предшколског узраста од септембра месеца као и учитеља који ће наредне године подучавати ту генерацију. Састанак би имао за циљ: 1) усаглашавање приоритета, 2) одабир тема-садржаја који би били у складу са развојним потребама једног детета предшколског узраста, а опет били у индиректној вези са школским курикулумом 3) план међусарадње на годину дана (посета школи, дан отворених врата, деца школског узраста могу бити у функцији едукатора о

актуелним темама за децу предшколског узраста као што су: очување животне средине, садимо дрво пријатељства, понашање у саобраћају и сл. 4.) васпитачи би могли да искористе редовну виденцију о деци коју воде у радним књигама, дејим портфолијим, чек листама и скалама процене и да на основу те евиденције напишу извештај у ком би детаљно описали дете по следећим тачкама: лични подаци о детету, породици; посебне напомене; запажања о детету; навести активности у којима дете ужива, или које одбија или не воли; описати у којим сегментима се дете боље сналази или у којима је напредно, даровито и активности у којима се дете лошије сналази. Овакав вид сарадње омогућио би учитељима много ефикаснији рад са будућим ђацима јер би приликом адаптације деце на школу могли да искористите активности које деци пријају, са друге стране наставили са континуираним радом да подстичу даровиту децу да више напредују, а адекватније пружали додатну подршку оним ученицима којима је она потребна. Васпитачи би кроз овај извештај могли да прикажу и примере добре праксе како су са одређеним дететом реаговали у датим ситуацијама, на који начин су реализовали индивидуални рад са одређеним дететом, шта се показало као добра пракса, а шта не.

Закључак

Ово су само неки од примера који би могли послужити у успостављању сарадње између предшколских установа и школа на територији једне општине, града. Решење проблема се не налази у критиковању надлежних институција јер је то пребацивање или ослобађање од одговорности. Овај проблем могу ефикасно решити сами васпитачи и учитељи кроз своју добру вољу, договор, компромис и сарадњу. Овај проблем се јавља у великом броју места у Републици Србији, а решење је међу нама. У овом раду смо приказали проблем са којим се суочавају деца, родитељи, васпитачи и професори разредне наставе. Тај проблем, у начелу, проистиче из односа који влада између основних школа и предшколских установа, као и из савремених тенденција ка различитим реализацијама активности припремног предшколског програма. Са покрићем можемо рећи да однос који влада између ове две битне институције не одаје утисак синафије. Последице проблема сnose искључиво деца. Пред предшколском установом и основном школом стоји задатак који подразумева решење проблема, до ког се може доћи вољом ових институција да у одређеним сегментима успоставе тешњу везу.

Списак литературе:

1. Каменов, Е. (1985) *Методика васпитно образовног рада*, ЗУНС: Београд
2. *Основе програма предшколског васпитања и образовања деце узраста од 3-7 година*, Просвети преглед, Београд, (1985) и друга издања
3. Граовац, И. (1995): *Васпитање и комуникација*, Нови Сад: Матица српска
4. Будимир-Нинковић, Г. (2010): *Практикум породичне и школске педагогије*, Јагодина: Педагошки факултет
5. Ђорђевић, Б. (1985): *Савремена породица и њена васпитна улога*, Београд: Просвета
6. Поткоњак, Н. (1996:) *Педагошки лексикон*, Београд: Завод за уџбеника и наставна средства

10. „БЛОГ ЗА РОДИТЕЉЕ И ДЕЦУ“

Александра Радић

П.У. „Наша радост“, Суботица

Резиме: „Блог чини низ хронолошки организованих уноса текста који се приказују на веб страницама“ (Wikipedia). Поред пружања разних информација, блог даје могућност постављања коментара, стварајући малу заједницу која дискутује о актуелним темама, а садржаји који се објављују омогућавају да учење оживи. У жељи да обогатим и унапредим већ постојеће важне облике комуникације путем родитељских састанака, индивидуалних састанака, радионица, отворених дана, као и своју властиту праксу, 1.9.2015. године, креирала сам блог намењен родитељима и деци моје групе. Блог је настао у намери да „срушим“ зидове радне собе, како би родитељи имали осећај да су присутни и укључени у рад вртића. Поред месечног и недељног плана, налазе се појединачне активности документоване у облику фотографија и видео снимака, као и разни садржаји едукативног карактера који прате актуелна дешавања у групи, нпр. исхрана, самосталност, емоције и сл.

Кључне речи: Породица, комуникација, блог, учење

“BLOG FOR PARENTS AND CHILDREN”

Abstract: “Blog is a series of chronologically organized texts that are displayed on Web pages” (Wikipedia). Besides providing a variety of information, blog gives the ability of posting comments, creating a small community that discusses current topics, and the contents that are published make learning come to life. In a desire to improve communication with parents and my own practice, on September 1st, 2015. I created a blog for parents and children of my group. Blog was created in order to tear down the walls of the room, so that parents would have a sense that they are present and involved in the work of the kindergarten. Beside the monthly and weekly plan, single activities are documented in the form of photographs and videos, as well as various educational activities that follow current events in a group for example: nutrition, independence, emotions, etc.

Keywords: Family, communication, blog, studying

С циљем да унапредим постојећу праксу, када је у питању комуникација са родитељима, осмислила сам један нови начин комуникације, који се одвија online и који је доступан родитељима у свако доба. Имајући потребу да родитељима пружим мноштво информација, које су везане за учење и развој њиховог детета, поставила сам себи изазов, препустила сам се нечему новом, креирајући блог у који сам уложила своју компјутерску писменост, време и енергију, а све то у циљу унапређења комуникације са родитељима.

ЦИЉЕВИ

ОПШТИ ЦИЉ

Јачање постојеће повезаности са родитељима путем информисања о детету у вртићу, уз размену података о његовим интересовањима и способностима.

ПОСЕБНИ ЦИЉЕВИ

1. Промовисање струке васпитача
2. Пружање на увид информација о уважавању индивидуалних карактеристика детета
3. Усклађивање рада код куће и у вртићу

ДОБРОБИТ ЗА РОДИТЕЉА

1. Активно учествовање родитеља у праћењу способности и интересовања детета, као и начина подстицања развоја кроз разне активности у вртићу
2. Унапређење комуникације са васпитачем
3. Добијање савета о организацији образовне средине и културних подстицаја у родитељском дому, уз формирање свести о сопственим могућностима да допринесу правилном расту, развоју и учењу деце

ДОБРОБИТ ЗА ДЕТЕ

1. Усаглашен васпитно образовни рад у вртићком и породичном окружењу
2. Дете код куће понавља оно што је учило у вртићу гледајући фотографије и видео записе и препричава својим родитељима омиљене активности
3. Јачање самопоуздања

ДОБРОБИТ ЗА ВАСПИТАЧА

1. Васпитач утиче на подстицање и унапређење децјег развоја
2. Остварује увид у развој и напредовање, као и интересовања сваког детета
3. На основу стеченог увида о развоју и учењу информише и укључује родитеље у рад вртића



ЗАКЉУЧАК

Сматрам да је вођење блога, у време када је интернет свима доступан у сваком моменту на компјутерима, таблетима и смарт телефонима, један од добрих начина комуникације поред већ постојећих и веома важних родитељских састанака, радионица, индивидуалних састанака. Родитељи су у могућности да у свако доба дана изврше преглед дневних, недељних и месечних, као и најаве за будућа дешавања и оставе свој траг у виду коментара и сугестија. Блог представља спону између особа који проводе квалитетно време са децом, које при том међусобно комуницирају, колаборирају, а све то за добробит деце. Неки родитељи су сасвим слободни и учествују у разним темама, док су други помало плашљиви, те их је потребно додатно охрабривати. Идеју блога је потребно развијати како би његова употреба била свакодневна.

Списак литературе:

1. Група аутора, *Родитељи у деčјем вртићу*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1989.
2. www.scholastic.com
3. www.wikipedia.com

11. РАДОСТ УСКРСА - eTWINNING ПРОЈЕКАТ

Маја Вуксановић

П.У. „Наша Радост”, Суботица

УВОД

Шта је eTwinning?

eTwinning је заједница школа и предшколских установа у Европи.

eTwinning је платформа намењена особљу (васпитачи, наставници, директори, библиотекари, итд.), које ради у школама/ предшколским установама у једној од европских земаља учесница, за потребе комуникације, сарадње, развијања пројеката, размене и, укратко, ради осећаја припадности најужбудљивијој европској заједници намењеној учењу/подучавању.

eTwinning активности подстичу сарадњу међу школама и вртићима у Европи употребом информационо-комуникационих технологија (ИКТ), тако што се школама и вртићима обезбеђују подршка, алати и услуге.

eTwinning портал (www.etwinning.net) је главна тачка окупљања и радни простор. eTwinning портал је доступан на 28 језика и данас броји преко 230 000 чланова и преко 5000 пројеката између две или више школа или вртића широм Европе.

Од колегинице из вртића сам чула за eTwinning, а захваљујући eTwinningу укључила сам се у 5 пројеката и основала 1 свој пројекат. Пројекти у којима учествујем су:

1. Игре без граница;
2. Јуне 1 international children's day;
3. Чувари природе / Nature keepers
4. Web 2.0 tools in kindergarten
5. Let's celebrate Easter together.

Пројекат који сам ја основала зове се „Радост Ускрса / The joy of Easter”.

Ускршњи празници су се ближили и деца су ме често у вртићу запиткивала да ли ће нам у вртић доћи зека, да ли ћемо заједно да фарбамо јаја, како се то ради и сл., те сам дошла на идеју да заједно направимо пројекат. На порталу eTwinninga пронашла сам васпитачицу Агату из Пољске, изнела сам јој своју идеју о пројекту везаном за Ускршње празнике, договориле смо се и заједно пријавиле пројекат као партнери - оснивачи пројекта. Након пар дана када смо пријавиле пројекат, прикључило нам се још партнера те нас је данас укупно 14, из 10 земаља Европе: Србије, Пољске, Летоније, Румуније, Словачке, Хрватске, Босне и Херцеговине, Македоније, Бугарске и УК-а. У пројекту су осим деце и васпитача учествовали и родитељи. Изузетно ми се допала сарадња и комуникација са колегама са портала, где смо радо једни другима показали оно што смо урадили те једни другима давали предлоге и размењивали искуства.

МОТИВАЦИЈА

Од колега који су се већ били укључени у еТwinning сам чула да се уз помоћ њега може много научити те сам одлучила да се и сама прикључим еТwinning-у. Овакав начин рада тежи ка модернизацији васпитно образовног процеса и омогућава деци и васпитачима да се упознају са модерном технологијом која се примењује у развијенијим европским земљама. Сам рад на еТwinning-у омогућава васпитачима комуникацију са колегама из других земаља, развија толеранцију и прихватање различитости, омогућује деци да се упознају са географијом, културом, традицијом других земаља, развија способности тимског рада и сарадње, као и унапређивање властите праксе.

ЦИЉЕВИ ПРОЈЕКТА

Основни циљ пројекта „Радост Ускрса” је развијање мултикултуралности, толеранције и прихватање различитости.

Посебни циљеви су:

- развијање медијске писмености
- развијање ИКТ вештина
- развијање сарадње и комуникационих вештина

ПРОЈЕКАТ „РАДОСТ УСКРСА” - ФАЗЕ РАДА

Све фазе рада кроз које смо пролазили, партнери су једни другима приказивали уз помоћ фотографија, видео снимака, презентација или видео записа уз помоћ web 2.0. алата које смо користили у току рада, те смо исте постављали на еТwinning.

ЕВАЛУАЦИЈА

У току самог рада на пројекту сви учесници пројекта су научили много једни од других. Упознали смо неке нове занимљиве ствари о обичајима и традицији других народа и земаља чланица пројекта.

ДОБИТИ ЗА ДЕТЕ

Уз пројекат „Радост Ускрса” деца су научила обичаје страних земаља, упознала су се са језицима других народа, имала су прилику да сарађују међусобно те да се уче тимском раду. Њихов рад је уз Ускршње честитке пласиран изван вртића; видели су како функционише пошта, радовали су се свакој примљеној коверти коју су заједно отварали, и пажљиво су слушали када сам им читала поздраве наших нових другара.

ДОБИТИ ЗА РОДИТЕЉЕ

Родитељи су били обавештени када смо започели сам пројекат те су били укључени у читав процес од самог почетка. Све активности које смо урадили заједно са децом у вртићу су уредно биле истакнуте на нашем пројекат панелу, где су родитељи могли да виде како се одвија цео пројекат кроз све фазе те да дају своје сугестије и предлоге. Били су веома задовољни што

њихова деца имају прилику да се испробају у нечему новом; све им је било занимљиво, и скоро свакодневно су се интересовали како напредујемо и нудили своју помоћ.

ПЛАНОВИ ЗА БУДУЋНОСТ

Веома сам задовољна радом на пројекту у склопу eTwinning-a. Желела бих да убудуће имамо више техничких могућности у вртићу, да побољшамо квалитет наших пројеката тиме што бисмо могли да организујемо и видео конференције преко Skype-a или самог eTwinning-a. У току трајања самог пројекта, колегинице из мог вртића су пожелеле да нам се прикључе те верујем да ћемо у будућности планирати нове заједничке пројекте. Са колегама из иностранства које сам упознала преко портала eTwinning, ћу остати у контакту, и очекујем нову сарадњу чим се укаже нова прилика за то.

ЗАКЉУЧАК

Кроз пројекат „Радост Ускрса” сви учесници су научили нешто ново и нешто другачије. Унапредили смо своје знање, праксу, ИКТ вештине, комуникационе вештине као и сам тимски рад. Срећна сам што сам се испробала у нечему новом и планирам да и убудуће унапређујем своје знање, праксу и сам ВО рад са децом, као и сарадњу са родитељима и локалном заједницом.

12. САРАДЊА СА РОДИТЕЉИМА ПУТЕМ ДРУШТВЕНЕ МРЕЖЕ- FACEBOOK

Слободанка Петровић, Габриела Вуковић

ПУ „Наша Радост”, Суботица

Резиме: Желећи да употпунимо већ постојеће облике сарадње са родитељима, родила се идеја за увођењем новог, модернијег начина комуникације користећи предности друштвених мрежа. С обзиром на чињеницу да се брзо живи и да смо често у недостатку са временом, друштвене мреже су нешто што нам је увек доступно.

Водећи се тиме основале смо facebook групу (fb) затвореног типа у којој су укључени само родитељи и васпитачи групе „Лоптице”.

Овај вид комуницирања са родитељима огледа се кроз могућност двадесетчетверочасовне двосмерне комуникације (родитељ- васпитач; родитељ - родитељ); увид родитеља у дешавања у вртићу и изван њега (путем фотографија и видео снимака).

Родитељи су од првог момента подржали идеју активним праћењем као и учешћем у fb групи „Лоптице”.

Кључне речи: Комуникација, социјалне мреже, facebook, родитељи

COOPERATION WITH PARENTS THROUGH SOCIAL NETWORK FACEBOOK

Abstract: Wishing to complete the already existing cooperation with parents an idea was born, which will introduce a new, more modern way to communicate using the benefits of social media. Even though most of us are in lack of time and often in a rush, there is always time for social media simply because it's available all the time.

We have created a closed Facebook group with members only consisting of parents and teachers of the kindergarten/preschool class called 'Little Balls'.

This form of 24/7 supervision has made the two-way communication possible (parent-teacher, parent-parent) at all times: parents now have an insight into the development of their kids via photos and video clips.

Parents have supported the idea of monitoring and participation in the Facebook group 'Little Balls' from the very beginning.

Keywords: Communitacions, facebook, social networks, parents

О ПРОЈЕКТУ

Један од најраспрострањенијих и најинтересантнијих феномена данашњице су друштвене мреже на интернету. С обзиром на то да Facebook представља једну од најпопуларнијих социјалних мрежа на свету, образовне институције су почеле да га користе у сврхе образовања и међусобне комуникације. Створене су бројне апликације, профили, фан странице, групе преко којих родитељи међусобно или са својим васпитачима комуницирају, размењују идеје, ставове, искуства, итд.

Мотив за коришћење овог вида интернет комуникације, због све већег недостатка времена, био је да представимо родитељима дешавања у вртићу и ван њега. Поред већ постојећих облика сарадње (индивидуални приједи, родитељски састанци, отворени дани, радионице итд.) циљ нам је био јачање сарадничког односа са родитељима (васпитач-родитељ) као и између родитеља (родитељ-родитељ).

Идеја нам је била да направимо затворену facebook (fb) групу.

Улога васпитача је била да сазову родитељски састанак, упознају родитеље са идејом и добију сагласност за постављање фотографија и видео снимака њихове деце.

Једногласном подршком ове идеје основана је затворена fb група „Лоптице“.

У групи се родитељи редовно обавештавају о активностима које изводимо са децом, дневним, недељним и месечним плановима, постављају се фотографије и видео снимци са активностима и дешавањима. Поред овога примамо сугестије, предлоге, заказујемо родитељске састанке, радионице у којима учествују родитељи и друго.

Комуникација између родитеља и васпитача је двосмерна.

Улога родитеља је праћење дешавања у вртићу и ван њега путем фотографија и видео снимака. Такође и стављање информација које се тичу целе групе (извештај са састанка Савета родитеља, обавештења о здравственом стању детета, итд.). Родитељи постављају материјале који могу бити предлог за богаћење рада васпитача.

Очигледно је задовољство деце која су на овај начин унапредила комуникацију у породици (на основу постова у групи деца су чешће описивала дешавања у вртићу и ван њега). Поред овога још нам је био циљ да родитеље са којима смо имали минималну комуникацију више укључимо у чешћу интерактивну комуникацију у чему смо и успеле. Деца жељно ишчекују сваки нови пост у fb групи како би имала прилику да причају родитељима где су били, шта су радили и како су се осећали.

Када смо основале fb групу „Лоптице“ нисмо очекивале да ће се родитељи у великој мери активно укључити у комуникацију са нама (васпитачима), најчешће кроз коментаре испод постова, и да ћемо добити толико позитивних повратних информација које мотивационо делују на наш рад са децом.

Неки од коментара били су:

- На фотографијама са посете „Дино парка“ у Новом Саду један од коментара био је: „Предивно! Хвала Вам што сте нашој деци омогућили да проведу овако диван дан.“ (мама Т.М.)

- Коментар на пост са посете Америчком кутку био је: „Дивно је имати овако иновативне васпитачице” (мама Т.Л.)
- Коментар на пост „ Кућица од картона у вртићу „ био је: „Срце ми је пуно радости видети задовољну дечицу.” (тата Б.Ђ.)
- На албум фотографија дружења са породицом К.Е. (Садња пасуља) један од коментара био је: „ Деца су пуна утисака. Хвала!” (тата В.С.)
- Коментар на Отворени дан са бакама и декама био је: „Прелепо! Баке и деке су били одушевљени. Хвала!” (мама Ј.Н.)

Пример једног од предлога родитеља био је и постављање снимка песмица које усвајамо и певамо у вртићу како би им и они помогли при усвајању истих. Такође, још један пример предлога од стране родитеља био је и његово постављање видео снимка којим нам сугерише на примере активности које се спроводе у природи.

Кроз искуство можемо слободно закључити да је ово један од најпопуларнијих, најбезбеднијих и најефикаснијих начина комуникације између породице и вртића. Овај вид комуникације нам је у великој мери олакшао, употпунио сарадњу са родитељима и још више нас приближио родитељима у отвореној комуникацији. С обзиром на то да живимо у времену технологије имамо у плану да наставимо овај вид комуникације и са наредним генерацијама.

Списак литературе:

1. <http://www.facebook.com/education>
2. *Edudemic- How Social Media is Being Used in Education*,
3. <http://www.edudemic.com/social-media-in-education/>
4. *Društvene mreže- Vrste društvenih mreža*,
5. <http://arijanb.pgsri.hr/web/stranica/podjela.html>
6. <http://www.youtube.com/watch?v=DI8Q6cCZU3o>
7. <http://internetzanatlija.com/2013/11/11/podesite-adresu-email-adresu-grupe-na-fejsbuku/>

13. УТИЦАЈ БАВЉЕЊА ШАХОМ НА РАЗВОЈ ЛИЧНОСТИ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Rózsa Zsombor

шаховски тренер – Шаховски савез Бојводине, шах за развој талената – Шаховска фондација „Јудит Полгар“, обука за извођење наставе шаха у основном образовању – Министарство просвете, науке и технолошког развоја

Резиме: Још у предшколском узрасту деце треба нарочиту пажњу посветити успешним методама учења, како препознавању и развијању истих тако и њиховом тестирању. Развој дигиталне интелигенције захтева одбацивање застарелих начина размишљања и увођење њихових свежих и одговарајућих замена. За то је потребна одговарајућа стратегија и тактичко размишљање за дечји развој у предшколском узрасту јер деца, уз шаховску таблу, несвесно упијају разноврсна сазнања. И то не само из математике, логики и решавања проблема, већ деца јачају и своје компетенције како у области читања, тако и у усменом изражавању, а такође учвршћују своја основна знања и постижу позитивне резултате у свом личном развоју. Већ у вртићу можемо код деце приметити поремећаје у понашању попут хиперактивности и недостатка пажње (концентрације) - који су карактеристични проблеми деце школског узраста. Путем комплексног развоја личности помоћу шаха можемо да измеримо оне параметре које бисмо добили помоћу више различитих тестова. Због деце која у вртићу играју шах и развијају логичко мишљење, у школу доспева мањи број проблематичне и незреле деце, деце са тиковима, нервозом, поремећајима пажње и понашања. Дете које игра шах је стабилно, сигурно у себе и своје способности, а развија и позитивну слику о себи као личности.

Кључне речи: уклањање недостатака свесног учења и искорак у дигитално доба, уградња унутрашњег, људског GPS-а, припрема за надоградњу дигиталне, друштвене и визуелне поплаве информација, пријемчивост за промене и способност прављења стратегије.

THE INFLUENCE OF PLAYING CHESS AT EARLY AGES ONTO THE DEVELOPMENT OF PERSONALITY OF PRESCHOOL CHILDREN

Abstract: Even during the preschool ages of children it is of essential importance to pay attention not just to successful methods of learning, recognition and developing them but also to their testing. Digital intelligence demands rejecting of obsolete ways of thinking and introducing their new, fresh and corresponding replacements. The adequate strategy and tactful thinking is necessary when we want to improve the development of preschool children's personality since young children unconsciously absorb heterogeneous knowledge while playing chess. It is not so only in the field of mathematics, but also in logics and solving different problems. Through playing chess children strengthen their competence in reading as well as in verbal expressing and fortify their basic knowledge and achieve positive results in their personal development. Misbehaviour, hyperactivity and the lack of concentration with little children can be observed in children who attend preschool institutions - such problems are common in school children. By the means of complex development of personality through chess, we can measure those parameters which could have been obtained by

few various tests. Because of the children that play chess while at preschool institutions, who develop logical thinking, there are less children at school with problematic and immature behaviour, tics, lack of concentration, etc. The child who enjoys playing chess is firm, sure of himself and develops a positive picture of himself and his abilities.

Keywords: elimination of shortcomings of conscious learning and a step forward into the digital age, implementing an inner, human GPS, preparation for additional digital, social and visual flood of information, tendency towards changes, ability to make strategies.

A SAKK KÉPESSÉG- ÉS A SZEMÉLYISÉGFEJLESZTŐ HATÁSA AZ ISKOLÁSKOR ELŐTTI KOROSZTÁLYNÁL

Rózsa Zsombor

sakkedző - Vajdasági Sakkszövetség; képességfejlesztő sakkoktató - Polgár Judit Sakk Alapítvány;
sakktanár - Szerb Fejlesztési Minisztérium

„A sakk megtanít a kulturált viselkedésre, a versenyhelyezethez történő alkalmazkodásra, a feszültségtűrésre. Az otthonról vagy más közösségből hozott devianciák felismerése és kijavítása itt természetesen erőszak nélkül történik. Éppen ezért nagy jelentőségű, hogy a kisgyermekkori sakkozással – mintha csak valamiféle varázspálca lenne – javítani lehet ezen a helyzeten. Olyannyira, hogy már-már úgy tetszhet: a sakkot szinte az iskolába menő gyerekek előkészítésére találták ki. A játékos tevékenység ugyanis erőteljesen gyorsítja a pszichikai és akaratú folyamatok fejlődését, és fejleszti azt a képességet, hogy az órákon elhangzottakat a gyerek feldolgozza. A játékban szerzett tapasztalatok segítségével könnyebben meg lehet érteni másokat, s könnyebb előrevetíteni leendő cselekedeteinket, valamint számot vetni tetteink következményeivel.”

(Szilágyi Péter: 2007)

Rezümé: Már az óvodáskorban kitüntetett figyelmet fordíthatunk a tanulási folyamatok sikerességét leginkább befolyásoló képességek működésének vizsgálatára, felismerésére és fejlesztésére. A digitális intelligencia megkívánja az elavult gondolatok elvetését, és friss, alkalmazható ismeretekkel való behelyettesítést. Az ehhez szükséges stratégiai és taktikai gondolkodást a gyermekek fejlődésük korai szakaszában a sakktáblánál öntudatlanul tanulják meg. Nemcsak a matematikában, a logikában és a problémamegoldásban, hanem az olvasás és a szóbeli kifejezés terén is erősödnek, vagyis alapképességeik tudatos megerősítését, fejlődését eredményezi. Már az óvodában is tapasztalhatjuk azokat a viselkedési rendellenességeket – hiperaktivitást, figyelemzavart – amelyek az iskoláskorú tanulási problémákkal küzdő gyermekekre is jellemzőek. A sakk komplex személyiségformáló hatása révén együttesen produkálni tudja azokat a méréseket, amit több különböző tesztet nyújthatnak. A sakkoktatást és logikai fejlesztéseket végző óvodákból kevesebb éretlen, vagy részképesség zavarokkal küzdő gyermek kerül iskolába. A képességfejlesztő sakk a gyermek stabil, fejlődőképes személyiségét alapozza meg.

Kulcsfogalmak: a tudatos ismeretelsajátítás és a digitális korban fellépő gondolkodásfejlődési hiányosságok pótlása; belső humán GPS beépítése; felkészülés a digitális társadalom vizuális információáradatának feldolgozására; változás iránti fogékonyság, stratégia építő képesség.

A tanulási nehézségekkel küszködő gyermekek száma évről évre nő. A segítségnyújtás kulcsa a megelőzésben keresendő. Az Európa Uniós országok közül Hollandia volt az első olyan ország, amely felismerte a sakkjáték tanulásának-gyakorlásának kedvező hatását a gyermekek intellektuális fejlődésére, ezért tantervbe iktatott, kötelező óvodai tevékenységként és iskolai tantárgyként vezette be. Izland, Svédország, a Fülöp-szigetek, India, 2012-től Szerbia és 2013-tól Magyarország is követte példáját. A Szerb Oktatási Minisztérium „Sakkot az iskolába” elnevezéssel programot hirdetett. Megfelelő tankönyveket dolgoztak ki, kerettantervet adtak ki, a szakkáder képzési is megtörtént. Az óvodák és iskolák nyitottsága várat már csupán magára.

Nemzetközi felmérések Piaget (1978) szerint a sakk az egyik leghatékonyabb képességfejlesztő eszköz, amelynek segítségével a gyerekeket az óvodáskor végén, iskolás kor elején be lehet vezetni a tudatos ismeretelsajátítás világába. A jó iskolakezdés eldöntheti akár egész életre szólóan, hogy szeret-e majd tanulni, vagy azt, hogy még későbbi életében hogyan találja meg a helyét a munkában, a társadalomban. Már az óvodáskor küszöbén, kitüntetett figyelm fordítható a tanulás képességének sikerességét leginkább befolyásoló készségek működésének vizsgálatára, felismerésére és fejlesztésére. Dr. Duró Zsuzsanna gyermekpszichológus, tehetségfejlesztő szakember tapasztalata alapján a sakk már az óvodásoknál képes a gyerekeket a tanítási-tanulási folyamathoz szükséges gondolkodásra felkészíteni: „a sakk becsületességre, a következmények vállalására, önuralomra, helyzetértékelésre, gyors megítélésre és döntésre, felelősségérzetre, versenyszellemre, a versenytárs tiszteletére, kitartásra, önbizalomra, a kudarcok elviselésére, lényeglátásra, barátságra, rendszeres és pontos munkavégzésre, fegyelmezett viselkedésre, a szabályok, normák és törvények tiszteletben tartására tanít.” (Duró: 2007/9) Kutatásai alapján a sakkoktatást és logikai fejlesztéseket végző óvodákból kevesebb éretlen, vagy részképesség zavarokkal küzdő gyermekek kerülnek az iskolába. Az iskoláktól kapott visszajelzések ugyanezt a véleményt erősítették meg. Ezt a felismerést Szilágyi Péter (2007) és Slobodan Mirković (2011-2014) is osszák. A sakkozásban a koncentráló képesség és az akarati tulajdonságok kiemelt fontosságúak, hiszen a sakkjáték mint sport, ezt feltétlenül megkívánja. A nagyjából hasonló képességű fiatalok közül mindig azok fognak előbbre jutni, akiknek e két képessége erős. A gyerekek fejlődésében, már a kezdet-kezdetén ezek a képességek a legfeltűnőbbek, ez minden oktató előtt egyértelmű jelzés, hiszen a hétköznapi munka során nap, mint nap találkozhatunk a jeleivel. Németh Zoltán (1999) a szűrést könnyen megoldhatóvá teszi mindenki számára: „Adjunk egy nehezebb feladatot a gyerekeinknek, olyat, ahol a megoldáshoz hosszabb ideig tartó gondolkodásra, vagy többszöri gyakorlásra van szükség, rögtön feltűnik, hogy lesznek olyanok, akik némi gondolkodás, és néhány sikertelen próbálkozás után már csak ímmel-ámmal csinálják, majd abbahagyják a gyakorlást, és lesznek olyanok, akik pillanatnyi szünet nélkül, nagy figyelemmel és türelmesen próbálják megoldani a feladatot. Ez utóbbiak rendelkezhetnek azokkal a képességekkel, amelyekre a sakkozónak szüksége van, és ők lehetnek azok, akik a későbbi kemény munkában is kitartóak és fegyelmezettek lesznek, akikkel az oktatónak öröm lesz együtt dolgozni.” A koncentráló képesség titkait kutatva, a nevelés területén a családi környezetig nyúlnak vissza a gyökerek. A szeretet első formája – minden értelemben – a figyelem. Szeretetre és figyelemre csak az képes, aki maga is a szeretet és a figyelem légkörében nevelkedik. A szülők munkáját is jelentősen megkönnyíti az előkészítő folyamat, mert a korai felismerés bőven ad időt a korrekációs lehetőségekre. Az óvodában a sakkal közvetlen kapcsolatba kerülő gyerekek a játékos cselekvés közben tapasztalatokat szereznek, élethelyzeteket hoznak létre, észrevétlenül tanulhatnak, feldolgozhatják élményeiket, kiélhetik szorongásaikat. Az óvodában a játék az a tevékenység, amely a gyermekek számára természetes létforma és minden szellemi és fizikai tapasztalat forrása. A gyermek lételeme a mozgás és a játék, ezért minden foglalkozásban szerepet kell kapnia mindkét

tevékenységnek. A sakk, mint játék, aktív közreműködést kíván meg, cselekvésre, gondolkodásra késztet, fejleszti a problémamegoldó gondolkodást, az előrelátást, hiszen számba kell vennie a lehetséges lépéseket, és ki kell gondolnia, hogy ezek közül melyik lesz a legjobb. A gyermek gondolkodásának és viselkedésének eltérő mozzanatairól jelzéseket kaphatunk. A sakkjáték ezért diagnosztikai módszerként és terápiaként is felhasználható Szilágyi Péter (2007). Értelmi és érzelmi színvonalakat tükröz. Már az óvodában is tapasztalhatjuk azokat a viselkedési rendellenességeket – hiperaktivitást, figyelemzavart –, amelyek az iskoláskorú tanulási problémákkal küzdő gyermekekre is jellemzőek. Az oktatás tematikája az egyszerűbb (kevés szabállyal bíró) játékoktól halad a bonyolultabb játékok felé. Analizáló és szintetizáló képességet, emlékezőtehetséget, elvont (absztrakt) és logikus gondolkodást, a megosztott figyelem képességét, produktív képzeletet, az összefüggések felismerésének képességét, a gondolkodás divergens (széttartó, több megoldást nyújtó) jellegét, az összpontosítás képességét, kreativitást, elvonatkoztatási és általánosítási képességet, problémaérzékenységet, kombinatív képességet, a módszeres és hatékony gondolkodást, a tanulási képességet fejleszti és gyarapítja. A sakk megtanít arra is, hogy tanulás nélkül nem lehet fejlődni, hogy az ellenfelet nem szabad lebecsülni, hogy nehéz vagy kritikus helyzetekből is ki lehet jutni, hogy egyes problémákra számos megoldást lehet találni, hogy nem szabad a harcot az első sikertelenségnél feladni, hogy a problémamegoldást ismételten újra kell kezdeni, hogy a vereséget is el kell viselni, hogy a szabályokat kötelező módon be kell tartani.

Külön említést érdemel a színes sakk más néven a szivárványsakk szerepe az óvodai sakkoktatásban. Az óvodás korosztály számára a szivárványsakk különösen ajánlott, mely Suvada Pál festőművész valóraváltott ötlete. A sakkhöz hozzátartoznak a sakktáblán sakkfigurákkal játszott különböző kiegészítő játékok, mint pl. parasztháború, lócsata, nyulacskázás, huszár a zsebben, maharadza, franciasakk, tandem, dzsungel sakk, világjáró huszár, parasztháború, ratsuk, trapp, francia sakk, lavina sakk, Ficher féle sakk, Bogárház, Szenet, Szoliter Sakk, illetve a sakktáblához fűzött, értelmi képességet fejlesztő játékok, egyszerű társasjátékok (pl. reserve) sakk puzzle-k, logikai játékok. A játékos, sokszor a saját testüket használó, mozgásos feladatok elvégzése során a gyerekeknek bővül az emlékezete, szókincse, megkülönbözteti a bábokat, és szimbólumot, nevet, megismeri tulajdonságaikat. A számtani előkészítéshez a bábokhoz értéket rendel. A különböző síkban ábrázolt és térbeli megjelenő bábszimbólumokat folyamatosan váltogatva tanul meg tájékozódni, beépíti a saját, belső humán GPS-ét, amelynek segítségével a sakktáblán túli világban is éppúgy eligazodik, mint a 64 mezőn belül, hiszen megismeri az irányokat, a sor és oszlop fogalmát, megtanulja ösztönösen bemérni a mezők helyét, koordinátáit. Mindeközben egy sor már tárolt információt mozgósít és kombinál össze. Ezeket a kapcsolatokat fogja felhasználni mindenfajta tanulása során! A sakk, a maga szimbólumrendszerével egyedülálló taneszközként alkalmazható arra, hogy a gyerekeket felkészítsük a digitális társadalomban őket érő vizuális információáradat feldolgozására. A fejlődés várható eredménye óvodáskor végére: Ok-okozati összefüggéseket tudnak felfedezni; kialakul az elemi kombinatív képesség; feladatmegoldásokban többféle megoldásra törekszenek; összehasonlítanak mennyiségeket; a tízes számkörben tudnak számolni; ismerik és különbséget tudnak tenni a színek és árnyalataik között; kialakul bennük a figyelés, az önkontroll és a fegyelem; eligazodnak a térben és felismerik a térbeli állások helyzetének irányait; képesek alakzatokat, tárgyakat, tulajdonságaik szerint válogatni; megnövekszik emlékezeti kapacitásuk; megjelenik a szándékos felidézés; növekszik a kreativitásuk, nyitottabbak az újszerű, eredeti ötletekre, gondolatokra.

Szülői vélemény: A játékos sakk szabályok edzik a gyermekek figyelmét, ami megalapozza a kezdeti sikereket, felkelti az egyre több megismétlés vágyát, a tanuláshoz nélkülözhetetlen kíváncsiságot, az önbecsülést. Ez utóbbiak, talán a legfontosabbak az iskola-kezdésnél. Nagyon kevesen ismerték még fel, hogy a táblás játékok, mint nevelési-oktatási eszközök sokkal-sokkal többet adhatnak, a közhelyes "gondolkodásra nevelnek"-nél...

- KÉK: A diagram alapján megállapítható, hogy a sakk iránt érdeklődő gyerekek száma évről évre növekszik.
- NARANCSSÁRGA: A sakkozás hatására a gyerekeknek látványosan nőtt az iskolai teljesítményük.
- SZÜRKE: Sakkbán 2014-es évben elértük a maximálisan megszerezhető érmek (helyezések) számát, amit jelenleg nem tudunk növelni a térségünkben lévő csekély versenylehetőség miatt, valamint az utazási lehetőségeink anyagi természete miatt.
- CITROMSÁRGA: A sakkozó gyerekek rendszerint eredményesek a különböző matematika, fizika, kémia, nyelvi, és az oktatás más területén szervezett versenyeken.

Szakirodalom:

1. Aleksandar Matanović (2005): *Šahovska škola u 30 lekcija.*
2. Balogh Tibor (1991): *Lélek és játék.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
3. Cattel, R. B. (1978): *Személyiség szerkezet és tágabb dimenziók.* Gondolat Kiadó, Budapest.
4. Duró Zsuzsa (2007): *A sakk képességfejlesztő hatásának vizsgálata.* Új Pedagógiai Szemle 9. sz.
5. Eigen, Manfred – Winkler, Ruthild (1981): *A játék.* Gondolat Kiadó, Budapest.
6. Elkonyin, Danyiil B. (1983): *A gyermeki játék pszichológiája.* Gondolat Kiadó, Budapest.
7. Greguss Márta: *A tanulási zavar előjeleinek szűrése óvodás korban.* Győri Nevelési-Tanácsadó Gyermek- és Ifjúságpszichológiai Központ
8. Halász Ferenc - Géczi Zoltán (2013): *Első sakk-könyvem.* Pannon Literatúra Kft.
9. Halász Ferenc - Géczi Zoltán (2013): *Sakkfortélyok.* Pannon Literatúra Kft.
10. Harsányi István (1988): *A tehetség kis kalauza.* Pest Megyei Pedagógiai Intézet, Budapest.
11. Kovács Imre: *Egy emberformáló játék.* Székesfehérvár 2002
12. Németh Zoltán (1999): *Sakk kezdőknek.* Sport Lap- és Könyvkiadó, Budapest.
13. Piaget, Jean (1978): *Szimbólumképzés a gyermekkorban.* Gondolat Kiadó, Budapest.
14. Polgár Judit (2010): *Sakkjátszótér 1.* Cityvet
15. Polgár Judit (2011): *Sakkjátszótér 2.* Cityvet
16. Polgár Judit (2013): *Sakkpalota 1. Nemzedékek tudása.* Budapest
17. Polgár Judit (2015): *Sakkpalota 2. Nemzedékek tudása.* Budapest
18. Polgár László: *Nevelj zsenit! Farkas Endre interjú.* Polgár Zsuzsa, Zsófia és Judit válogatott játszmái és feladványok. Interart, Budapest, 1989.
19. Szilágyi Péter (2007): *Állomások és mérőkövek - A sakk képességfejlesztő hatásainak kutatása külföldön és Magyarországon.* Új Pedagógiai Szemle 2007 június
20. Szlobodan Mirkovics (2011): *Sakkiskola 1.* Beosing, Belgrád
21. Szlobodan Mirkovics (2011): *Sakkiskola 2.* Beosing, Belgrád
22. Szlobodan Mirkovics (2011): *Sakkiskola 3.* Beosing, Belgrád
23. Szlobodan Mirkovics (2013): *Sakkiskola 4.* Pi Press, Belgrád
24. Szlobodan Mirkovics (2014): *Sakkiskola 5.* Pi Press, Belgrád
25. Željko Medar (1998): *Naučite sah uz vase dete.* Novi Sad

14. РАЧУНАРИ У ПРЕДШКОЛСКОМ ОБРАЗОВАЊУ

Вукан Поповић¹, Славољуб Хилченко²

¹ Економска школа, Кула

² Висока школа струковних студија за образовање васпитача и тренера, Суботица

Резиме: Развој информационо-комуникационих технологија направио је и наставља да прави епохалне промене у друштву које коренито мењају све сфере друштвеног живота. Ове промене су довеле до тога да рачунари све више постају обавезни део домаћинства, те да су и деца у прилици да се сусрећу са њима у најранијим годинама живота. Креативна примена информационих технологија у образовању на свим нивоима представља императив у процесу изградње система доживотног учења. Рачунар омогућује учење путем истраживања и откривања, а развија низ особина попут самосталности, креативности, прецизности, стрпљивости и значајно утиче на социјализацију детета. Циљ рада је да допринесе подизању свести о потреби унапређења нивоа информатичке писмености као и увођењу наставе рачунарства и информатике у предшколском образовању.

Кључне речи: предшколско образовање, рачунар, информатичка писменост, образовни софтвер.

COMPUTERS IN PRE-SCHOOL EDUCATION

Summary: The development of information and communication technologies has made and continues to make an epochal change in a society that is significantly changing all spheres of social life. These changes have led to the fact that computers are increasingly becoming a mandatory part of the household and that the children have the opportunity to be introduced to them in the early years of their lives. Creative use of IT in education at all levels is imperative in the process of building a system of lifelong learning. The computer enables learning through exploration and discovery, and develops a number of characteristics such as independence, creativity, precision, patience and a significant impact on the socialization of children.

The aim is to contribute to raising awareness of the need to improve the level of computer literacy as well as the introduction of teaching computer science in preschool education.

Keywords: preschool education, computer literacy, educational software.

1. УВОД

Нагли развој информационо-комуникационих технологија изазвао је велике и корените друштвене и привредне промене у свету. Ефекти овог напретка нису мимоишли ни сферу образовања, те су се одразили и на образовне системе на свим нивоима образовања. Образовање представља стратешки ресурс модерних држава и сматра се условом опстанка и развоја модерног друштва. Готово све земље спровode перманентна истраживања и

предузимају акције на унапређењу образовних система у правцу све веће примене достигнућа информационо-комуникационих технологија.

Једна од главних карактеристика савременог друштва је процес застаревања знања. Сматра се да знања стечена током академских студија застаре за пет година, што практично значи да се количина знања у свакој области увећава веома брзо. У новонасталим условима, стручњаци свих профила су принуђени да своја знања перманентно усавршавају, проширују и дограђују. Доживотно учење треба да постане водеће начело целокупне организације образовања и стицања знања и главни начин за развој грађанске културе, друштвене повезаности и запошљавања. Такође, доживотно учење је нужно за успешну транзицију ка друштву и економији утемељеним на знању. На заседању Европског већа у Лисабону 2000. године донет је Меморандум о доживотном учењу [1] којим се потврђује да је Европа ушла у "друштво знања", са свим последицама које та чињеница има на културни, економски и друштвени живот

Рачунар представља иновацију која револуционише производњу, рад у целости као и учење. Практично је незамисливо причати о било којој области људског деловања без примене рачунара. Класична школа, изграђена по моделу Коменског, превазиђена је и неадекватна за друштво знања коме се тежи. Резултати PISA тестирања [5] потврђују нефункционалност знања наших ученика. Сведоци смо неопходности реформе образовног система у правцу растерећења програма и подстицања самосталног мишљења. Учење у коме предавач износи и представља знање ученицима, који су мање или више пасивни у том процесу, се замењује моделом учења у коме се врши активација ученика. Процес увођења нових метода и техника образовања с пуним информатичким оспособљавањем сваког ђака је незаобилазан посао који за последицу треба да има савремен образовни систем који ће на адекватан начин доприносити решавању многих проблема.

2. УЧЕЊЕ ПОМОЋУ РАЧУНАРА И РАЗВОЈНЕ ПОТРЕБЕ УЧЕНИКА

Последњих година образовање је предмет многих проучавања, анализа и промена широм света. Светски тренд у образовном систему су промене које отварају све више простора за примену информационих технологија. Пре свега се мисли на подизање нивоа информатичке писмености, односно развијање способности да се користе рачунари и рачунарски програми.

Примена рачунара у васпитно-образовном раду је повезана са развојем медијске културе детета. Неоспорна је чињеница да се до знања долази путем више медија, тј. да књига није више једини извор знања, те да се као извор знања јављају и други медији попут телевизије, радија, новина, стрипа, образовног софтвера и интернета. Ово нас наводи на размишљање о потреби информатизације нижих разреда основне школе али и предшколства, пре свега имајући у виду значај периода предшколског образовања као припремног разреда за основну школу.

Питање овладавања медијима је нарочито значајно у фази развоја у раном детињству. Од почетног посматрања медија као аудитивних и визуелних извора до самосталног рада с медијима, могу да се прате различите фазе дејег коришћења медија. Први сусрети са медијима се одвијају у родитељској кући и они свакако зависе од образовног нивоа родитеља.

Што су родитељи образованији, мања је опасност да деца развију проблематичне медијске навике. Према томе, предшколске установе имају високу одговорност да у медијско-васпитном смислу систематски прате децу при њиховом овладавању медијима. [2]

Пожељно је да се деца оспособе да користе медије као места неформалног учења, а такође и рачунар као средство за стицање знања од којих ће имати користи у организовању сопственог живота. Честа је ситуација да су деца препуштена сама себи и да им рачунар служи, пре свега, као играчка за играње компјутерских игрица. Овакво, углавном неконтролисано, коришћење рачунара од стране детета често за последицу има стицање непотпуних, неретко и погрешних, знања о начинима примене компјутера. Такође, деца стичу и погрешне навике, те у том узрасту, превише времена проводе за компјутерима и на тај начин ремете сопствени психо-физички развој.

Дечје овладавање радом на рачунару треба да води до различитих облика коришћења рачунара, било за учење и стицање знања, комуникацију, као извор информација или неке друге активности попут забаве, али мора бити стручно вођено и контролисано.

Комуницирање са ученицима је интегрални део процеса учења. Интернет пружа велике могућности за проширење комуникације међу самим ученицима, са наставницима, као и проширење подручја за размену различитих погледа које узимају приликом решавања проблема.

Евидентно је да рачунар све више постаје средство комуникације, а да електронска комуникација постаје доминантни облик комуникације. Профил на Facebook-у је готово постао незаобилазан код ученика основних школа.

За предшколско образовање је незаобилазно питање: „Да ли рачунар уважава развојне потребе деце која се обучавају?“

Приликом учења помоћу рачунара, рачунар може да се понаша на два начина:

1. да даје одговоре на изабрана решења само са „тачно” и „нетачно”, или
2. да пружа комплексне информације о грешкама при решавању задатака, односно да се на основу учињених грешака при решавању задатака бира стратегија решавања истог или сличног задатка односно да уважава начин учења и способности онога који учи. [3]

Основни циљ примене рачунара у раду са децом предшколског узраста јесте развијање процеса у коме деца откривају нова знања и проширују постојећа. Дакле, стицање и развијање навика да се у долажењу до знања користе рачунари, програми који су за ту сврху и направљени и могућности које пружају интернет и комуникација путем интернета.

Императив је искористити све потенцијале које информационе технологије пружају за остваривање позитивног утицаја на дечји развој, подизање квалитета свих сегмената васпитно-образовног рада као и развој медијске културе детета.

Имајући у виду чињеницу да се број домаћинстава у Србији која поседују рачунар из године у годину повећава (Табела 1.), могућност примене рачунара у образовању, како ученика основних школа, тако и предшколаца расте и постаје све неопходнија.

Табела 1.

Годи на	Република Србија		Београдски регион		Регион Војводине		Регион Шумадије и Западне Србије		Регион Јужне и Источне Србије	
	Рачу нар	Лапт оп	Рачу нар	Лапт оп	Рачу нар	Лапт оп	Рачу нар	Лапт оп	Рачу нар	Лапт оп
2008.	40,8	5,8	53,1	9,6	41,5	5,3	36,4	5,2	33,1	3,6
2009.	46,8	9,3	59,8	16,5	46,1	8,1	40,9	6,8	41,7	6,3
2010.	50,4	11,2	60,1	20,5	52,9	12,0	45,2	7,0	43,5	6,0
2011.	52,1	15,5	61,0	23,1	53,0	14,1	49,9	13,0	46,0	12,6
2012.	55,2	21,4	66,2	32,2	56,3	18,4	50,8	19,4	47,9	16,6

Број домаћинстава у Србији која поседују рачунар (класичан рачунар и лаптоп)¹

У просеку гледано, можемо закључити да готово три четвртине домаћинстава у Србији поседује рачунар, било класичан, било лаптоп. Из овога се да закључити да треба озбиљно организовати процес информатичког описмењавања становништва свих узраста.

3. НАЧИНИ КОРИШЋЕЊА РАЧУНАРА У ОБРАЗОВАЊУ

Ситуација у Србији по питању опремљености школа рачунарима и рачунарском опремом се поправља из године у годину. Развој технологије за последицу има и пад цена рачунарске опреме, те иста самим тим постаје и доступнија. Рачунари се у образовању могу користити у готово свим предметима на различите начине.

Постоје четири начина коришћења рачунара у образовању:

1. рачунар као учитељ,
2. рачунар као корисничко средство за рад,
3. рачунар као средство које корисник учи да би он учио себе и друге и
4. истраживање и откриће. [6]

Први начин коришћења рачунара у образовању је - рачунар као учитељ. Овакав начин представља такво коришћење рачунара где се он користи као средство за подучавање. Рачунар путем програма изложи одређени образовни садржај ученику, оцени одговоре ученика и на основу резултата оцењивања, одреди даље фазе рада са учеником.

¹Статистички годишњак Републике Србије 2013, Републички завод за статистику, Београд, 2013. Страна 344-345.

Други начин коришћења рачунара у образовању је - рачунар као корисничко средство за рад. Да би се рачунар користио на овакав начин, мора да има одговарајућу програмску подршку као што су статистичке анализе, обрада текста, графика, базе података, образа аудио и видео записа итд.

Трећи начин коришћења рачунара у образовању је - рачунар као средство које корисник учи да би он учио себе и друге. Да би се рачунар користио на овакав начин, корисник мора поседовати знања из области програмирања као и припремања рачунара за функцију учитеља.

Четврти начин коришћења рачунара у образовању је за истраживање и открића. Да би се рачунар користио за истраживање и откриће, ученик се доводи у позицију истраживача који треба да реши неки проблем или да утврди неку законитост.

Прва два начина примене рачунара у образовању су много погоднија за децу нижих разреда основне школе као и за предшколце. Ово пре свега због узраста деце али и њихових интелектуалних способности, као и скромних сазнајних искустава која су у складу са узрастом.

4. ПРИМЕНА ОБРАЗОВНОГ РАЧУНАРСКОГ СОФТВЕРА У ПРЕДШКОЛСКОМ ОБРАЗОВАЊУ

Дефиниција образовног рачунарског софтвера: „Софтвер у области образовања представља интелектуалну технологију и назива се образовни рачунарски софтвер (ОРС), који обухвата програмске језике и алате, одређену организацију наставе и учења, а који се базира на логици и психологији.” [4]

Под појмом образовни рачунарски софтвер подразумевају се готови компјутерски програми, који се могу користити у оквиру садржаја наставе, а који помажу и усмеравају индивидуалну фазу учења. [7]

Образовни рачунарски софтвер, полако али сигурно улази у предшколско образовање и постаје атрактивно средство учења. Комбинацијом вербалних и аудио-визуелних информација омогућен је лак приступ захтевима учења. Специфичност образовног рачунарског софтвера се огледа у томе што омогућава:

- вежбе пажње и усмерености на ствари, појаве и процесе,
- решавање проблема,
- идентификацију (спаривање и разликовање по једном од квалитета),
- класификацију (груписање по сличности, а одвајање по разлици),
- памћење,
- коришћење перцептивног искуства за опажање појава у околини.

Образовни рачунарски софтвер омогућава интерактивно учење, односно веома брзо исправљање грешака приликом провере знања. Такође, ови програми омогућују постепеност у учењу и напредовању.

Васпитно-образовни задаци који се реализују употребом ових програма у предшколским установама су: описно дефинисање предмета и појава, уочавање њихових

особина попут: величине, боје, облика, положаја, затим успостављање релација између предмета и појава, уопштавање кроз класификацију, комбинацију говора и акција детета, итд.

Може се рећи да предшколско образовање припрема децу за оно што их чека у даљем животу, да је оно темељ будућег развоја и да се потенцијали за развој сваког појединца граде управо у овом периоду.

Деца предшколског узраста су већ увелико закорачила у свет рачунара. Из ове чињенице следи обавеза оних који се баве предшколском децом да пронађу начине да мотивацију детета за коришћење рачунара искористе на најбољи могући начин. Доношење плана и програма информатичке обуке за предшколски узраст и његова реализација у пракси значајно би утицала на коришћење рачунара за учење, а не само за забаву путем компјутерских игрица.

5. ИСТРАЖИВАЊЕ У ПРЕДШКОЛСКИМ УСТАНОВАМА У ОПШТИНИ КУЛА

Сва досадашња сазнања о утицају рачунара на учење у предшколским установама и образовању у целини, говоре да је ова област у протеклом периоду била занемарена. Ради тога настала је потреба да се истраже показатељи који утичу на овладавање знањима за рад на рачунарима.

Истраживање нема само важност за практичну примену. Критичко упознавање резултата истраживања, која су послужила обликовању реалности, има и теоријску вредност. Ово истраживање треба посматрати као допринос новом приступу учењу - учењу помоћу рачунара.

Проблемима истраживања учења помоћу рачунара, у смислу системске бриге и конкретне акције, није се поклањала потребна пажња у предшколским установама сем у ретким случајевима. На данашњем степену учења помоћу рачунара у предшколским установама се поставља конкретан циљ, који полази од потребе перманентног учења, а то је овладавање елементарним вештинама рада на рачунару деце у предшколским установама.

Табела 2.

Место	Поседује рачунар		Поседује интернет везу	
	Да	Не	Да	Не
Кула	126	39	108	18
Црвенка	49	11	37	12
Сивац	48	18	34	14
Руски Крстур	33	12	29	4
Липар	11	9	8	3
Крушчић	8	13	5	3
Укупно:	275	102	221	54
	72,95%	27,05%	80,36%	19,63%

Број деце која поседују рачунар и број деце која поседују интернет везу

У општини Кула, у шест места, спроведено је истраживање са предшколском децом. Укупан број деце која су у школској 2012/13. години похађала предшколске установе је 377. Од укупног броја деце 181 је дечак, а 196 су девојчице.

С обзиром на промене у образовном систему, деца су обавезна да приликом уписа у први разред основне школе донесу потврду да су завршила предшколско образовање. Један од исхода предшколског образовања јесте савладавање технике читања и писања.

Кулска општина, као и већина општина у Војводини, бележи смањење броја становника као и осиромашење преосталог становништва. Међутим, подаци о поседовању рачунара и интернет везе, не заостају много за просеком у Војводини.

Резултати истраживања су показали да 72,95% деце предшколског узраста поседује рачунар, а да 80,36% деце у кући има интернет везу. Подаци указују да се деца још у раном добу живота срећу како са техником тако и са терминологијом везаном за рачунарство и информатику. Такође, ови подаци нас наводе на закључак да је рачунар постао незаобилазан уређај са којим се деца срећу још у најранијем детињству.

Табела 3.

Места	Користи Paint, Painter		Слуша музику		Гледа филмове		Игра игрице	
	Да	Не	Да	Не	Да	Не	Да	Не
Кула	65	61	103	23	111	15	123	3
Црвенка	21	28	37	12	31	18	47	2
Сивац	28	20	43	5	32	16	47	1
Руски Крстур	13	20	31	2	21	12	28	5
Липар	4	7	9	2	7	4	11	0
Крушчић	2	6	7	1	2	6	8	0
Укупно :	133	142	230	45	204	71	264	11
	48,36 %	51,64 %	83,64 %	16,36 %	74,18 %	25,82 %	96,00 %	4,00 %

Број деце која користи неке апликативне програме као што су Paint, Painter, Word, слуша музику, гледа филмове и игра игрице на рачунару

Чињеница да деца предшколског узраста дневно у просеку проведу око 81 минут за рачунаром, значајан је показатељ који треба да резултира у креативном осмишљавању овог времена. При томе треба избећи ситуацију да рачунар буде само играчка за једноставне игрице, већ и да се користи за стицање знања. На пример, учење читања и писања.

Табела 4.

Места	Број сати	Просечно време у односу на број деце која поседују рачунар	Просечно време у односу на укупан број деце
Кула	268	2,05 сати	1,38 сати
Црвенка	88	1,87 сати	1,44 сати
Сивац	101	1,91 сати	1,31 сат
Руски Крстур	88	2,32 сата	1,60 сати
Липар	19	1,90 сати	1,00 сат
Крушчић	28	2,15 сати	0,88 сати
Укупно:	592	2,03 сата или 121 минут	1,35 сати или 81 минут

Просечно време које деца проведу за рачунаром

Подаци говоре да деца старости од 3 до 6 година показују значајно интересовање за рад на рачунару [9] и заиста би било корисно на правилан начин их упутити у свет рачунара и коришћење рачунарске опреме, кроз адекватну наставу и образовне софтвере, веб странице примерене њиховом узрасту. [7]

Технолошки је могуће развијати квалитетне образовне рачунарске софтвере који ће помагати деци у стицању знања. У овај посао је потребно укључити и стручњаке из свих области који су непосредно или посредно везане за образовни рад са децом.

Веома је корисно да се деца још у раном узрасту почну припремати за процес перманентног учења током читавог, не само радног, већ и животног века и креативну примену информационих технологија.

Као илустрацију, навешћемо следећи пример транснационалног и кооперативног пројекта - „Technische Früherziehung” (Техничко рано образовање) који је реализован у четири земље (Немачка, Шпанија, Португалија и Холандија), а подстакнут је програмом-EU SOKRATES, Comenius 2.1 и финансиран од стране Бироа за техничку подршку SOKRATES, LEONARDO и YOUTH са седиштем у Бриселу. Основна идеја овог пројекта дефинисана је да је:

„Рано техничко образовање намењено деци која показују склоности и интересовања за науку и техничке феномене. Оно ствара могућности за развој и подршку интересовања деце у разумевању основних принципа науке и технологије у промоцији њиховог искуства и даљег усавршавања. Он је осмишљен за узраст деце у доби од 3 до 10 година оба пола детета, који треба да заузме место у контексту социјалног, културног и емоционалног света детета. Он обухвата варијације концепата учења, процеса, материјала и метода.”[10]

У планирању овог пројекта било је предвиђено организовано окупљање свих партнера у Барселони. На овом скупу постављени су и разрађени основни циљеви и садржаји пројекта. На том скупу била су разматрана многа питања. Тако је констатовано да је образовање педагошки стручног кадра за предшколско и раношколско образовање у Европи различито регулисано. Тако, на пример, образовање васпитача у Немачкој спроводи се у стручним

школама, док се у другим европским земљама оно стиче у струковним вишим школама или на универзитетима.

И док деца у доби од 3 до 6 година у Немачкој похађају целодневне вртиће, а у Португалији тзв. „Pre-escola“, дотле деца са 4 године у Холандији и 5 година у Шпанији похађају тзв. „Basisschool“ и „Primaria“. Област прешколовања у последњим установама припада и чини интегративни део школе.

У овом пројекту на педагошкој основи учешће су узели и Висока струковна школа из Den Haag-а, Универзитета из Барселоне и Лисабона, као и Стручне школе за социјалну педагогију струковно-образовних школа VII из Braunschweig-а и Richard-von-Weizsäcker-Berufskolleg из Lüdinghausen. У креирању овог пројекта уз област привреде и технике као партнер учествовао је VW Coaching GmbH.

Упркос великим међусобним разликама у педагошком и техничком приступу, разлици у образовним системима и резултирајућим педагошким концептима деловања, у земљама учесницама пројекта постављене су и разрађене основе међународног дидактичког концепта и дидактичке претпоставке тематског подручја „Техничко рано образовање“ за узраст у доби од 3 до 12 година. [8]

Кулска општина је релативно мала, али су резултати истраживања индикативни. Сматрамо да указују на потребу системског разматрања могућности увођења наставе рачунарства и информатике у предшколско образовање као и израде плана и програма информатичког описмењавања становништва свих узраста.

6. ЗАКЉУЧАК

Нове информационо-комуникационе технологије се не могу посматрати изоловано од система образовања. Примена ових технологија и стицање вештина односе се на читав систем образовања, на свим нивоима. Савремени човек мора често да се усавршава, јер је парадигма перманентног образовања водећа у свету тржишне привреде. Наиме, запослени су у ситуацији да морају да обнављају своја знања, како би се систем одржао и како би био профитабилан, тј. успешан и у социјалном и у економском смислу.

Образовни рачунарски софтвери који се користе у раду са предшколском децом треба да задовоље васпитно-образовне циљеве у усвајању, преради и примени знања, развоју способности и креативности. Такође, треба да позитивно утичу на процес социјализације детета.

Избор рачунарских програма зависи од васпитача. Пошто су ови програми средства учења, потребан је адекватан избор. Код деце предшколског узраста, самосталан приступ рачунару може да обесхрабри дете. Зато је неопходно да приступ детета рачунару буде вођен од стране васпитача.

Предлог аутора је да Министарство просвете треба да ради на формирању националне комисије за оцену и процену квалитета образовног рачунарског софтвера која би давала сагласност за коришћење појединих софтвера у реализацији активности у предшколским установама. На овај начин би се омогућила стандардизација производа и заштитили како васпитачи тако и ученици од поплаве образовних рачунарских софтвера сумњивог квалитета.

Такође и програмирање активности којима би се побољшало учења помоћу рачунара, а самим тим и предшколско образовање деце.

Списак литературе:

1. Memorandum on lifelong learning. European Comision, 1996.
2. Надрљански Ђ., Надрљански М. Дигитални медији - образовни софтвер, Универзитет у Новом Саду, Педагошки факултет у Сомбору, Сомбор, 2008.
3. Надрљански Ђ. Медији у образовању - ауторизована предавања, Педагошки факултет у Сомбору, 2006.
4. Надрљански Ђ. Образовни софтвер - Хипермедијални системи, Универзитет у Новом Саду, Технички факултет "Михајло Пупин" у Зрењанину, Зрењанин, 2000.
5. Pavlović B. D., Baucal A. "Inspiriši me, podrži me, PISA 2012. u Srbiji: prvi rezultati", Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, Centar za primenjenu psihologiju Beograd, Beograd, 2013.
6. Поповић В. Образовање за медије на Педагошком факултету у Сомбору, Висока школа струковних студија за образовање васпитача - Суботица, Зборник радова са међународне стручно-научне конференције "Образовно-васпитни процеси у предшколству", Суботица, 2008.
7. Радосав Д. Образовни рачунарски софтвер и ауторски системи, Универзитет у Новом Саду, Технички факултет "Михајло Пупин" у Зрењанину, Зрењанин, 2005.
8. Хилченко С. Учитељи су спремни за пилот пројекат: "Ђак првак и торба, а у њој лаптоп!", 3. међународна конференција "Једнакост шанси као резултат интеграције у образовању", Учитељски факултет, Суботица, зборник радова (1), Суботица, 17, 18. и 19. септембар, 2009. стр. 83-94,
9. <http://www.roditelj.org/2009/11/01/sa-koliko-godina-za-kompjuter/>, preuzeto 15.12.2015.
10. www.earlytechnicaleducation.org preuzeto 28.12.2015.

15. SOLVING TECHNICAL TASKS BY STUDENTS – A METHODICAL PLANE OF TECHNICAL EDUCATION

Wojciech Walat

University of Rzeszów, Poland

Summary: Technical education is related to the design and implementation of a sequence of elementary technical tasks (ETT) representing these forms of activity technical student that result from the assumed by the teacher operational objectives lesson.

Keywords: technical education, technical task, methodical plane of education

1. THE NOTION OF A TASK, TECHNICAL TASK

Praxeology, and also organization theory associates the notion of a task with the notion of an objective. By an objective, an anticipated (desirable in future) state of affairs and events which a man wants to reach is defined.

It means, that a man with respect to these states of affairs assumes that they are, due to some reasons, of great value and importance for him and that it is worth to achieve them through one's own activity.

The basic characteristics of objectives shows itself in the fact that²:

- a) they always refer to future states of affairs or phenomena;
- b) they can be built first in imagination; and as notions they are schematic, fragmentary and foggy;
- c) it is possible to make them more detailed through the processes of thinking which depends on the cognitive abilities, volume of knowledge and experiences of the man;
- d) they always refer to essential, important matters for a given man so they have a stimulating character which motivates to action;
- e) they are connected with a system of values of a given man and are estimated and assessed by him; formulating objectives means pronouncing postulate (estimating) judgements.

In general, we assume that: a task or an objective set up also refers to future (anticipated) events or states of affairs which are described by one person and delegated to another person in order to be solved.

2. TECHNICAL TASK FROM A PSYCHOLOGICAL POINT OF VIEW

According to a psychological point of view tasks have the following characteristics:

² W. Walat, *Projektowanie i optymalizacja podręczników techniki-informatyki*. Rzeszów 2006.

- a) they are a divergence between the actual and anticipated states of affairs perceived;
- b) they have an explicitly specified objective which they control; they direct actions;
- c) they are always connected with the description of a task field;
- d) a particular role is played in them by experience and knowledge of an individual;
- e) individual functions of the awareness of objective are fully expressed in them;
- f) imagination plays an important role in them with respect to the description of an anticipated state;
- g) they activate different motivation acts, conditioned by objects, depending on the knowledge and experience of a man;
- h) the man's action in a task situation lies in drawing up plans.

Taking into consideration the above mentioned characteristics of tasks as well as earlier definitions of technology, we can say that: technical tasks are divergences perceived (so called technical discordance) between the actual state of affairs of material objects (creations) and ideal objects (the results of technical activity).

In other words, we can say that solving technical tasks requires methods of recognising and applying the laws of nature to be mastered in the creations being formed in order to satisfy differentiated human needs and enrich the psychical and physical characteristics of a man. The point of departure is a comparison of actual states with desirable states on the account of the values accepted by the man.

3. ELEMENTARY TECHNICAL TASKS

Technical education process is a well-ordered sequence of didactic and educational situations of a technical character. By the notion of „technical didactic and educational situation” we understand such an arrangement of the conditions of technical environment accompanying an educational interaction which enables it (among various forms of the student's activities) to realise such forms of technical activity which have been assigned by the operational objectives of technical education.

This type of technical tasks in which the task field with respect to the structure and function constitutes a matrix for one or one type of educational situations we will call Elementary Technical Tasks (ETT) or Minor Technical Tasks.

The technical education process is connected with some sequences of elementary technical tasks which reflect these forms of the student's technical activity that are required by the operational objectives adopted by the teacher.

The structure of ETT sequence should be subordinated to the regularities of transformations of the personality under the influence of technical activity.

However, ETT sequences must be also subordinated to the technical activity logic as purposeful, rational, activities related to satisfying the changing and differentiated human needs.

From a technical point of view, the Elementary Technical Tasks are connected with the clearly distinguished phases of technical activity: e.g. in a manufacturing process, such an activity being a fragment of a manufacturing technological process is a technological operation. Then, it is a continuous action performed at one work station by one operator, on one subject of work.

4. A METHODOLOGICAL MODEL OF THE SYSTEM TO LEARN

AND TEACH TECHNOLOGY

The structure of the system as a whole prepared on purpose can be seen in the methodological arrangement accepted, owing to that the teacher expresses mainly the ideas which characterise the entire contents of education.

Model of a methodological plane of technical education						
CTT 1	CTT 2	CTT 3	CTT 4	CTT 5	CTT 6	CTT 7
TTS	TTS	TTS	TTS	TTS	TTS	TTS
1...n	1...n	1...n	1...n	1...n	1...n	1...n
ETT	ETT	ETT	ETT	ETT	ETT	ETT
1...n	1...n	1...n	1...n	1...n	1...n	1...n

Phase I	Phase II	Phase III	Phase IV	Phase V	Phase VI	Phase VII
Recognising (analysis of needs)	Designing (development of conception)	Constructing (preparing of documentation)	Programming of actions (planning of work)	Manufacturing (realisation in material)	Operating (exploitation)	Liquidating (converting utilisation)
Model of a contents plane of technical education system						

CTP – Complex Technical Task (modular unit)

TPS – Technical Task Sequence (elementary tasks) (topical unit)

ETP – Elementary Technical Task

Fig.1. A model of methodological structure of the textbooks to learn technology and informatics being modelled.

A departure point for the sequences of technical tasks to be treated as basic elements of the structure of textbooks has become the statement that a methodological plane (axis) of teaching technology and informatics is solving by the students technical tasks with the use of information technologies³.

Individual phases distinguished in the model of technical activity constitute structural blocks made up of a system of elements – Elementary Technical Tasks (ETP). Being adequately selected and connected with ETP, they compose Technical Task Sequences (TPS) which are equivalent to a corresponding phase of technical activity (e.g. designing) and TPS in turn make up Complex Technical Tasks (CTP) (Fig. 1).

The need of „*combining*” technical tasks into sequences has been noticed by various authors for a long time. For example, H. Pochanke⁴ justifies it by some substantial and didactic considerations. So, he mentions requirements concerning the contents (a necessity, resulting from the programme, to present the organisational cycle to students) as well as formal requirements (indirect combining) resulting from the structure of a syllabus. However, the principles of connecting elementary technical tasks have been defined in a complex and creative way by W. Walat⁵.

Combining technical tasks into sequences creates a foundation for the multi-stimulus and directed process of learning technology and informatics to be differentiated in its functional aspects. It is in accordance with the assumptions of the theory of education through technology which is expressed in the statement concerning the praxial character of technology.

³ H. Pochanke: *Podstawy nauczania pracy-techniki*. Warszawa 1988, WSiP; W. Walat, *Projektowanie i optymalizacja podręczników techniki-informatyki*. Rzeszów 2006.

⁴ H. Pochanke: *Podstawy nauczania ...*, 1988.

⁵ W. Walat, *Projektowanie i optymalizacja podręczników techniki-informatyki*. Rzeszów 2006.

	Spe treści	3
	Od autorów	6
CTT	1. ZNACZENIE TECHNIKI W ŻYCIU CZŁOWIEKA	
TTS	ROZPOZNAWANIE	
ETT	Tekhnika - wieloznaczność pojęcia.....	8
	Tekhnika w znaczeniu prakseologicznym.....	10
	Tadeusz Kotłubucki i jego dzieło.....	11
	Technologia produkcji metali.....	12
	Technologia informacyjne.....	13
	Tekhnika - odkrywanie prawdy.....	15
	Odkrywanie metali.....	16
	Tekhnika jako zbiór czynności człowieka.....	22
	Co można wytwarzać ze stali?.....	23
	Tekhnika - wspomaganie człowieka w działaniu.....	24
	Maszyny z przeszłości.....	25
	Klasyfikacja maszyn.....	27
	Maszyny technologiczne.....	28

ROZPOZNAWANIE	Technika w znaczeniu prakseologicznym	13
TECHNOLOGIE INFORMACYJNE		
Technologie informacyjne obejmują procesy gromadzenia, przetwarzania, przechowywania i przesyłania informacji.		
Technologie informacyjne zmieniały dotychczasowe media (funkcjonujące oddzielnie), łącząc je w tzw. multimedia.		
Gusta - telewizja	Telewizja - telewizja interaktywna	
Listy - listy elektroniczne	Książki - książki multimedialne	
Telekomunikacja - Internet		
1. ZAPISZ w zeszycie zalety i wady rozwoju technologii informacyjnych we wskazanych powyżej dziedzinach. 2. PODAJ przykłady nowych zawodów, które powstały w związku z rozwojem technologii informacyjnych.		

Fig. 2. Combining technical tasks related to recognising technical situations – an example from a textbook for the first class of a gymnasium⁶.

Literature:

1. Furmanek W., Walat W., *Technika-informatyka dla klasy 1 gimnazjum*. WO, Rzeszów 2000.
2. Pochanke H., *Podstawy nauczania pracy-techniki*. Warszawa 1988, WsiP.
3. W. Walat, *Projektowanie i optymalizacja podręczników techniki-informatyki*. Rzeszów 2006.

⁶ W. Furmanek, W. Walat: *Technika-informatyka dla klasy 1 gimnazjum*. WO, Rzeszów 2000.

16. ИНФОРМАЦИОНА ТЕХНОЛОГИЈА НАСУПРОТ МЕНСЕ У ФУНКЦИЈИ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У (ПРЕД)ШКОЛСТВУ

др Славољуб Хилченко

Висока школа струковних студија за образовање васпитача и тренера, Суботица

Резиме: Технолошки прогрес је незаустављив, прихватили смо то у већој или мањој мери. Водећи светски научници тврде: „Будућност човечанства могућа је једино у интеграцији са технологијом, у противном - прети нам одумирање!?” Данас, готово 75% човековог тела замењиво је технолошким компонентама. Комплетан, потпуно функционалан, вештачки људски мозак могао би да буде направљен у следећих 10 година, тврде научници пројекта „Плави мозак”. Ово је реалност која је већ данас наша будућност!? Наравно, образовање није изузетак. Економски неразвијене земље, њихови ученици и студенти у односу на своје вршњаке у земљама са савременијом информационом (образовном) технологијом - „систему наметнуте утакмице”, налазе се у подређеном положају(?). Међутим, адаптација човека на брзе технолошке промене, плаћа увелико свој данак (отуђење, стрес...). Али то је почетак још већег зла... Са друге стране, Менса Србије заговара враћање природи, покрету, учењу кроз игру које подстиче развој креативних и логичко-функционалних потенцијала деце у (пред)школским установама. „Како измирити ове две крајности?”, „Да ли је ово битка која је унапред већ изгубљена?”, „Да ли Давид стварно може да победи Голијата?”, „Да ли је то питање искључивости, узајамне мере или правила игре – која одређује неко други?” Циљ рада није давање одговора на ово претешко питање, већ бојазан да је реч о путу без повратка или можда нашем једином излазу?

Кључне речи: информациона технологија, машина+човек=интеграција, цивилизацијски опстанак, Менса=игра+учење+моторика, природа=човек.

INFORMATION TECHNOLOGY VERSUS MENSA IN THE FUNCTION OF UPBRINGING AND EDUCATION IN (PRE)SCHOOLING

Abstract: Technological progress is unstoppable, we embraced that more or less. The world's leading scientists say: „The future of mankind is possible only in the integration with the technology, otherwise it threatens our extinction!?” Today, almost 75% of the human body is changeable with technological components. The complete, fully functional artificial human brain could be made in the next 10 years, claim the scientists of the project „Blue Brain”. This is a reality that already today is our future!? Of course, education is not an exception. Economically undeveloped countries, their learners and students in relation to their classmates in countries with more modern informational (educational) technology - „system of imposed match”, are in a subordinate position. However, the adaptation of a man to rapid technological changes, is largely paying its toll (alienation, stress...). But it's the beginning of an even greater evil... On the other hand, Mensa Serbia advocates a return to the nature, movement, learning through games that encourage the development of creative and logical-functional potentials of children in (pre)school facilities. „How to reconcile these two

extremes?”, „Is this a battle that is already lost in advance?”, „Can David really beat Goliath?”, „Is it a question of exclusivity, mutual measures or rules of the game - which is determined by someone else?” The aim of the paper is not to answer this difficult question, but a fear that it is a road of no return, or perhaps our only way out?

Keywords: information technology, the machine+man=integration, civilizational survival, Mensa=game+learning+motor skills, nature=human.

УВОД



Социолози годинама упозоравају да традиционалне методе држања наставе нису компатибилне са новим генерацијама младих, рођених у дигиталној ери. Ова тзв. Генерација „3”, користи таблет рачунаре, интерагују на виртуелним друштвеним мрежама и свакодневно користе широкопојасни интернет. Студије су показале да је ова генерација прилично различита од старијих генерација, што није ствар генетике већ реакције организма и мозга на дигитално окружење. Резултат тога су изражене перцептивне способности данашњих младих који врло лако прихватају визуелне форме и ефикасније уче посредством њих. Предавачи морају да

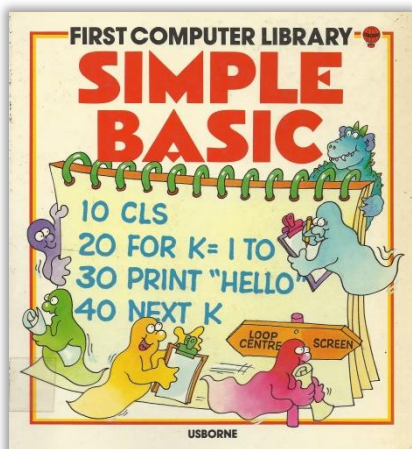
испоштују ове промене и да понуде садржине која се радије гледају него слушају. [3] Са друге стране, ове генерације се слабо и лоше усмено и писмено изражавају, готово да не читају, а у (вртићу)школи се досађују. Карактеристике Генерације „3” биле би: „*Хоћу то јуче, не могу да слушам дуже од 10-15 минута и нећу причу, већ „3” (анимацију).*” Иначе, слово „3” је последње слово у англосаксонској абецеди. „Случајно или намерно?” [2]

ПРИМЕР ПРВИ – ЈЕДНА ЛАСТА (НЕ)ЧИНИ ПРОЛЕЋЕ!

У просветном прегледу од 18. фебруара 2016. у рубрици ДИГИТАЛНА ПЛАНЕТ@ на стр. 17. објављен је чланак под насловом „Дигитално учење од првог разреда”, аутора Рацков, Г. Тако, „*кроз изборни наставни предмет Од играчке до рачунара ученици имају прилику да стекну основна рачунарска знања. А затим да их постепено надограђују и користе у редовним предметима.*” Прави доказ за то су ученици Основне школе „Свети Сава” из Кикинде који већ 2. годину уче уз примену ИКТ-а у настави. Наиме, ови малишани су међу првима у Србији учили прва слова применом таблет рачунара и „ИнтерАктивног Буквара”, а цео пројекат је подржала Општина Кокинда.

„ИнтерАктивни Буквар“ је вишеструко награђивани систем за учење језика који комбинује игролику апликацију и уређаје осетљиве на додир како би се ученици упознали са словима азбуке и лакше их запамтили."

Поред тога, њихова учитељица Гордана Рацков користи Moodle, један од најпопуларнијих и најчешће коришћених система за електронско учење, као и Plikers и Kahut, једноставне али моћне ИКТ алатке које помажу у стварању такве средине за учење у којој ученици могу уживати у већој интерактивности. Поред ових редовних активности, ученици су уживали и у ваннаставним активностима, док су учили да ПРОГРАМИРАЈУ у пројекту „Сам програмирања“, је циљ да ученици науче прве, важне лекције које ће их увести у тајне програмирања. Користили су туторијал AngryBirds и кроз игру решавали путање и писали кодове. Били су веома успешни и у Међународном такмичењу из рачунарске и информатичке писмености ДАБАР, где је прошле године њих четворо имало максималан број бодова, а ове године тај успех је постигле девојчица Соња Олајић. Главни циљ овог такмичења је повећање интересовања ученика за рачунарство и информатику. Овакав начин учења је занимљив, а акценат се ставља на активан стваралачки проблемско-моделски приступ настави применом рачунара, којим се стичу продуктивна знања, вештине и навике и доприноси развоју логичких способности." [8]Слике говоре више од хиљаду речи (слике 1). Да ли је ово пример за понос или бригу?



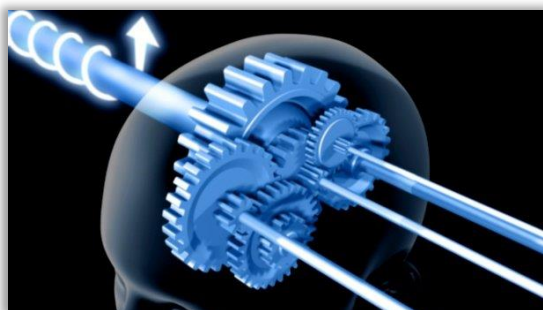
(Слике 1)

За то време, „Бројна су сведочења (иностраних) васпитача, који су своју праксу „обогаћили“ учењем применом паметне електронске интерактивне табле (ПЕИТ) или таблет рачунарима. Они истичу неупоредиву мотивисаност, интерактивност, пажњу и радост деце за рад и динамичност овакве наставе. Као пример, наводимо операцију одузимања у математици која у традиционалном приступу деци често представљала баук: „Магични састојак рада са ПЕИТ огледа се у чину уклањања виртуелних јабука из скупа и њихово „бацање“ у непостојећу канту, које је далеко ефикасније од вежбе помоћу стварних јабука. Увођењем „канте за отпатке“ у коју се смешта „вишак“ (разлика), код деце најчешће изазивао оптимистичко „Ах!“ [2]

Док у Србији информатика у основној школи никако да добије статус редовног наставног предмета, дотле се у свету (од Аустралије до Енглеске) програмирање уводи у предшколске установе. У септембру 2014. године програмирање је постало део школског курикулума у Енглеској. Немачка, Шведска, Финска и др. земље фокусирају се на то да предају својој дејој популацији програмирање у наредних неколико година. Европа 2020. као један од својих приоритета наводи „дигиталну писменост“ за децу (слике 2). *Куда све то води? Ево неких од индиција!*



(Слика 2)



Комплетан, потпуно функционалан, вештачки људски мозак могао би да буде направљен у следећих 10 година, тврде научници пројекта "Плави мозак" који је покренут пре четири године са циљем да разреши тајне мозга и помогне у проналажењу начина да се излече ментална обољења. [1] У Русији је направљен револуционарни вештачки интелект на бази мушког размишљања, који доноси

самосталне одлуке и који ће, на крају свог развоја, моћи да управља аутомобилима и авионима! Професор московског Саобраћајно-техничког универзитета Олег Варламов истиче да нови интелект, јединствен у свету, сада може да решава школске задатке из геометрије за 7. разред. Свега 10 % мозга су неурони. Преосталих 90 % масе састоји се од глија, пратећих ћелија нервног ткива, које исхрањују, штите и пружају подршку неуронима, образујући изолацију - мијелински омотач. Од кључне су важности за формирање нових синапси. [7]

Међутим, спрема нам се још **ВЕЋЕ ЗЛО** у облику **Трансхуманизма**. Пројекат елите богатих, да себе претворе у киборге јер је човек **застарела биолошка роба**, која има шансу само да преживи ако се физички integriше са машином. Они који то не прихвате да ли ће бити изопштени, усамљени и одумрети?! Да ли је ово **НОВА НОЈЕВА БАРКА** само за **ОДАБРАНЕ** или **ЛУДЕ**?

Трансхуманизам (понекад скраћен као >ХилиХ+) је међународни интелектуални и „културни?“ покрет који подржава употребу нових научних технологија за побољшање људских **МЕНТАЛНИХ** и физичких способности и урођених вештина, те поништење онога што се сматра непожељним и непотребним аспектима људског стања, као што су глупост, патња, болест, старење и нежељена смрт. Наш мозак биће бежично умрежен на интернет, поседоваћемо сво расположиво знање човечанства. То значи да образовне установе у сваком организационом смислу неће бити потребне. **Али, на који начин ће се усвајати способности, вештине?**



Трансхуманистички мислиоци проучавају могућности и последице развоја техника побољшања човека и других емергентних технологија за ове сврхе. Могуће опасности, баш као и бенефиције, моћних нових технологија које би могле коренито изменити услове човековог живота су такође предмет бриге трансхуманистичког покрета.

Иако прва позната употреба назива „трансхуманизам“ датира из 1957., савремено значење је резултат 1980-их, кад је скуп научника, уметника и футуриста из САД-а почео да организује оно што је прерасло у трансхуманистички покрет. Трансхуманистички мислиоци постулирају да ће људска бића с временом бити трансформисана у бића с толико побољшаним способностима која би оправдала назив „**постчовек**“. Трансхуманистичко предвиђање дубоко промењене будућности човечанства је привукло многе заговорнике и критичаре из широког спектра перспектива. Трансхуманизам је описан од стране једног од подржаватеља као "покрет који утемељује најизазовније, најхрабрије, најмаштовитије и најидеалистичкије тежње човечанства, док га је један од истакнутих противника описао као једну од најопаснијих идеја на свету.[10] *Питање је како ће се ово одразити на образовање и да ли ће оно бити потребно?*

ПРИМЕР ДРУГИ – МЕНСА, "НТЦ" СИСТЕМ УЧЕЊА

Аутор „Никола Тесла Центра“ (НТЦ) – система учења, др Ранко Рајовић, неурофизиолог, председник Менсиног светског Одбора за даровиту децу и УНИЦЕФ-ов сарадник на пројекту раног подстицања интелектуалног развоја деце истиче да је „НТЦ“-систем учења, програм који се заснива на научним неурофизиолошким истраживањима Организације за економску сарадњу и развој (Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD, 2010), који је усмерен према развоју когнитивних способности деце. Он се темељи на сазнањима која упозоравају на то да мозак успоставља 75% свих неуронских веза до 7 године живота (највећи развојни потенцијал је од 2. до 4. године), а од тога 50% синапси настане већ до 5. године. Тај аргумент је довољно уверљив да посветимо велику пажњу (пред)школском добу, систему учења и подстицању креативно функционалних и логичких потенцијала деце. Ако током формалног основношколског и средњошколског образовања радимо са само 25% преосталих могућности коришћења потенцијала мозговног капацитета, тада је важно знати како се развија дете до 7 године живота. Чињеница је да интелигенција не зависи само од броја неурона, односно да није условљена само генетским потенцијалом него и везама међу неуронима, тзв. синапсама. Раздобље до ове године живота најдрагоценије је за формирање нових неуронских веза (синапси). НТЦ-систем учења бави се питањем КАКО стимулирати развој синапси, а

тиме и огромне децје потенцијале пре поласка у школу и у школи. Ово питање је у директној вези са нивоом бруто друштвеног производа једне земље [4].

„НТЦ-систем учења подразумева учење утемељено на теоријским основама неурологије, неуропсихологије и других наука, посебно педагошких – породичне педагогије, дидактике и методике за предшколски и основношколски узраст. Тај систем учења представља операционализацију теоријских сазнања наведених научних дисциплина, што је добар показатељ како повезивати теорију с образовном праксом. Притом је реч о новом приступу учењу у којем доминира мисаона активност детета и његов успешан развој. Систем је врло добро и детаљно разрађен, примјењив у породици, предшколским установама и у разредној настави основне школе.“ [5]. Овај систем је препознат у ЕУ, али не и у Србији!?

МЕНСА Србије заговорник је традиционалних игара и надзора деце у раду на рачунару (у погледу времена и садржина). Сведоци смо све веће доступности података. За само две секунде, било какав податак појавиће се на екрану наших рачунара или мобилних телефона. Може се видети година било које велике битке, или латинско име неке биљке... Дакле, доћи до података – више није изазов. Али како да те податке искористимо, применимо, повежемо два или више и закључимо трећи, то је оно што оваквом методом желимо да подучимо васпитаче, учитеље и родитеље да увежбавају децу. За то није потребно никакво специфично знање! Није ли то прва припрема за животне и радне изазове – решавати креативно и успешно проблеме оним чиме у том тренутку располажемо!

Суштинска разлика између загонетног функционално-логичког питања и уобичајеног питања из школовања је у томе што ће на уобичајено школско питање одговор дати само онај који је научио, запамтио, чуо дошаптавањем или на други начин усвојио знање потребно за одговор. Такво дете ће одговорити одмах. Деца које нису чула, научила или на други начин дошла у посед података потребних за одговор – неће одговорити, неће размишљати, неће дати своју идеју, неће се играти, неће у том тренутку развијати своју неуронску мрежу. Код рада уз примену загонетних питања, свега тога ће бити, и то у великој мери! Они који се обуче да састављају оваква питања, моћи ће да, када год пожеле, оживе атмосферу у доколици и дружењу (код куће), на активностима (у вртићу), часу (у школи) и макар на неколико минута направе од наставе динамичан, занимљив процес у коме читаво одељење размишља и покушава да примени све што зна да дође до одговора (Петровић, 2014. – семинар у ОШ „Никола Вукићевић” у Сомбору).

Овакав систем учења има своје теоријске основе у бројним наукама (неурологији, породичној педагогији, дидактици, методикама за предшколски и основношколски узраст) и представља њихову операционализацију у образовној пракси. Код овог система учења домира мисаона активност детета и његово подстицање. Има широку примену у предшколским установама, разредној настави и породици [6].

Доказано је да је предшколски и нижешколски узраст најбитнији и најделотворнији период за рану стимулацију синапси, директно одговорних за огромне интелектуалне потенцијале деце. Овај модел рада треба упражњавати у садејству са моторичким вежбама, које додатно подстичу ове предиспозиције.

Ево краткихупутстава МЕНСЕ Србије, која олакшавају састављање загонетних питања:

Правило 1: Добро загонетно питање имаће само један тачан и смислен одговор! Када се направи загонетно питање, прво га је потребно добро промислити. У случају да постоје два или више тачних и смислених одговора, приступа се прилагођавању питања тако да има само један одговор.

Правило 2: Избегава се питање које ће неминовно изазвати пуко набрајање. Још је непожељније питање када је кратак низ могућих одговора, па се на њега неминовно тачно одговара са краткотрајним набрајањем.

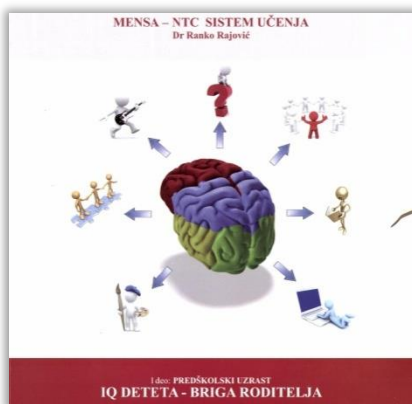
Правило 3: Упамтите! Не желимо питање на које ће одговор дати само онај који је научио, запамтио, чуо дошаптавањем или на други начин стекао знање потребно за одговор! Зато егзактне податке попут властних имена, година или стручних израза не стављамо у питање. Не захтевамо их ни у одговору.

Правило 4: Не бојте се претешких питања! Ако се током рада са циљном групом испостави да је питање претешко те да покушај проналаска правог одговора траје више од 4 минута, лако ћете га олакшати додатном информацијом или маштовитим навођењем. Запамтите, ако је питање прелакно, одговор стиже за неколико секунди, изгубили смо и питање, и неколико минута драгоцене атмосфере интензивног размишљања (Петровић, 2014. – семинар у ОШ „Никола Вукићевић” у Сомбору).

Ево примера добро формулисаних питања:

Који се људи радују кад им не остане хлеба? (пекари)

Шта је то што има две кичме и безброј ребара? (пруга)



(Слике 3)

Важно је да свако решено питање прати моторички задатак (нпр. окретања око себе у обе стране, колут напред-назад, разна поскакивања, звезда у десну-леву страну...), који предлаже и демонстрира одгонеталац задатка, а понављају сви учесници игре. Тако нпр. игра од 20 минута може да обухвати од 6-8 питања. Удруженим деловањем, одгонетањем загонетних питања и моторним вежбама, остварује се већа стимулација синапси, односно, подстицај интелектуалног потенцијала деце **ПРИРОДНИМ ПУТЕМ!** На крају циклуса, увежбани родитељи, могу и самостално да осмишљавају нова загонетна питања и тако наставе започету „игру”. (слике 3)

ЗАКЉУЧАК, „И” – „ИЛИ”

„Једна слика говори више од хиљаду речи!” (слике 4). За који приступ сте Ви?



(Слике 4)

Списак литературе:

1. БЛИЦ онлине, Вештачки мозак за 10 година, аутор, Родић, А, |23.08.2009. Преузето са <http://www.blic.rs/slobodno-vreme/vesti/vestacki-mozak-za-10-godina/rlds213>
2. Хилченко, С (2015), Бити или не бити: технологија или човек!?, 8. међународна интердисциплинарна научно-стручна конференција "Хоризонти" 2015. Висока школа струковних студија за образовање васпитача и тренера – Суботица, 2015. Зборник радова, стр. 112-116, ISBN 978-86-87893-32-0
3. Хилченко, С (2015), Škola po meri Generacije "Z"?, 22. međunarodni znanstveni skup: "Društvo i tehnologija", Book of Proceedings, pp. 91-105, International Federation of Communication Associations - IFCA; Croatian Communication Association - CCA Zagreb; Alma Mater Europaea - European Center Maribor (AMA - ECM); ISBN: 978-953-6226-31-3, Opatija 28-30. June 2015
4. Hilčenko S. (2015), E-model of Fliped&Heuristic and Functional &Logical Learning for Generation "Z" in Classrooms, International Journal of Elementary Education, International Journal of Elementary Education, Volume 4, Issue Num. 3, June 2015, PP 65-79, ISSN:2328-7632 (Print), ISSN:2328-7640 (Online), <http://article.sciencepublishinggroup.com/html/10.11648.j.ijeedu.20150403.14.html>
5. Хилченко, С (2016), Who has better functional-logical capacity: Generation "X", "Y" or "Z"?, University of Rzeszow, The Institute of Technology, Department of Didactics of Technology and Computer Science, EDUCATION – TECHNOLOGY – COMPUTER SCIENCE, Main Problems of Informatics and Information Education, Scientific Annual, ISSN: 2080-9069, Poland, 2016 (у штампи)
6. Хилченко, С (2016), Računar – da, ali kako? Družite se i podstičite funkcionalno mišljenje vaše dece kod kuće!, 23. međunarodni znanstveni skup: "Društvo i tehnologija", Opatija 28-30. jun 2016. (у штампи)
7. MONDO (м:) Автор: Mondo/Agencije, Revolucija: Rusi proizveli veštački intelekt!, 19.05.2015. Преузето са <http://mondo.rs/a796062/Info/Svet/Rusija-napravila-jedinstven-vestacki-intelekt.html>
8. Рацков, Г. (2016), Просветни преглед од 18. фебруара 2016. у рубрици ДИГИТАЛНА ПЛАНАТ@, чланак "Дигитално учење од првог разреда", стр.17.
9. Рајовић Р. (2009), Никола Тесла Центар (НТЦ) IQ детета - брига родитеља, ауторско издање, Нови Сад.
10. Трансхуманизам, преузето са <https://hr.wikipedia.org/wiki/Transhumanizam>

17. КОНЦЕПТ ПРЕДШКОЛСКОГ КУРИКУЛУМА ШВЕДСКЕ

др Веселин Бунчић¹, МА Александар Нађ-Олајош²

¹Висока струковна школа за образовање васпитача и тренера, Суботица

²докторанд на Филозофском факултету у Новом Саду на одсеку Методике наставе

Резиме: У раду се разматра концепт шведског предшколског курикулума из фокуса социо-културне перспективе, анализирајући при томе одлике предшколског система Шведске и историјског развоја курикулума. Предшколски курикулум је дефинисан као концептуални оквир унутар кога је вршена анализа фундаменталних вредности, основних циљева васпитања, али и смерница за даљи развој курикулума. Такође, сагледана је улога и значај васпитача у предшколском курикулуму. У посебном сегменту рада сагледан је начин на који је игра позиционирана у шведском курикулуму. Игра је незаобилазан и кључни концепт предшколске педагогије те је у тексту указано на специфичност комуникације између деце и васпитача. У раду је приказана и улога и значај васпитача у овом моделу курикулума. Васпитач је неко ко је мотиватор и креатор ситауције у којој се дете игра и стиче сазнања, развијајући при томе своју креативност, имагинацију и стваралаштво.

Кључне речи: дете, васпитач, игра, предшколски курикулум, Шведска.

THE CONCEPT OF SWEDISH PRESCHOOL CURRICULUM

Summary:

The paper discusses the concept of the Swedish preschool curriculum focus from socio-cultural perspective, thereby analyzing the characteristics of pre-school system of Sweden and the historical development of the curriculum. The preschool curriculum is defined as a conceptual framework within which were analyzed the fundamental values, underlying goals of education, as well as guidelines for further development of the curriculum. Also, the role of importance of teachers in preschool curriculum was perceived. The way in which game playing is positioned in Swedish curriculum was perceived in a special segment of the paper. The game is a must and a key concept of preschool pedagogy and the text points out the specificity of communication between children and teachers. The paper describes the role and importance of teachers in this curriculum model. The educator is someone who is a motivator and a creator of the situations in which a child plays and gains knowledge, thereby developing his/her creativity, imagination and inventiveness.

Keywords:

child, educator, games, preschool curriculum, Sweden.

Разумети основну идеју и поставке националног програмског документа за предшколско васпитање у Шведској није могуће без ближег упознавања одлика система предшколског васпитања, историјског развоја и трансформације унутар ширег друштвеног контекста једног савременог мултикултуралног друштва каква је данас ова европска земља. У том смислу, ради стицања целовите слике о предшколском курикулуму, примениће се културно-институционална фокус анализа. Другим речима, програмски документ представља полазну основу за разумевање концепције васпитања и образовања, отуда и концепције игре.

Први званични предшколски курикулум Шведске појавио се 1998. године, са циљем да предшколско васпитање постане део јединственог система образовања и васпитања (Skolverket, 1998). Јединство неге, васпитања и образовања постулирано је као основни принцип, а тежња да се статус предшколског васпитања препозна унутар целовитог образовног система остварена је наглашавањем педагошког принципа у фокусу кога је игра, учење и развој детета у концепту целоживотног учења. Модел предшколског васпитања заснован је на премиси да дете учи и развија се у свим контекстима у којима учествује, а не само у специјално одабраним ситуацијама. То је имало за последицу начин организације предшколског васпитања и значило је јединство и преплитање неге, васпитања и учења у свакодневној методичкој пракси (Skolverket, 1998). Интеграција поменутих категорија суочила се са проблемима, у првом реду концептуалне природе. Појмови као што су учење и процес учења, пре него појам подучавање, као и разумевање детета и васпитача као конструкторе знања у културе чинили су се прихватљивим за предшколско васпитање (Skolverket, 2000). Значајно је истаћи чињеницу да су полазишта за предшколско, основно и средње образовање, у смислу прокламованих општих друштвених вредности идентични, чиме се наглашава неопходност изграђивања јединственог приступа учењу, развоју и знању. Овај курикулум садржи низ формулација које се односе на значај игре, креативност и добробит индивидуе (Skolverket, 2004). Такође, у курикулуму је наглашена потреба централизованости у систему предшколског васпитања. У том смислу, шведски систем грађења знања и образовања креће се око централних визија и циљева (Rogoff, 2003). Значајно је истаћи да циљеви у предшколском курикулуму представљају оријентацију којој се тежи, при чему се не прописује начин на који ће циљеви бити остварени. Тиме се простор за интерпретацију курикулума оставља предшколској установи са посебним фокусом на васпитачу. У том смислу, васпитач јесте интерпретатор курикулума, креатор и истраживач своје праксе.

У шведском курикулуму значајну улогу заузима наглашена потреба предшколског васпитања као прве етапе у процесу целоживотног учења и оријентације према друштву знања (Skolverket, 2000). У том смислу, пред васпитаче се постављају нови захтеви у домену стручног усавршавања и професионалног развоја. У циљу јачања компетенција васпитача примењена је иницијатива *Подришка за предшколско* као вид стручног усавршавања методичких знања васпитача.

Шведски курикулум за предшколско васпитање представља концизан документ, структуриран у две веће целине. У фокусу прве целине јесте истицање фундаменталних вредности и задаци предшколског васпитања, док је друга целина посвећена циљевима и смерницама предшколског васпитања. У оквиру друге целине елаборисано је пет група циљева: норме и вредности, развој и учење, утицај детета, предшколска установа и породица и сарадња са предшколским разредом, школом и центром за слободне активности (Rogoff, 2003). Предшколски разред, уведен је у Шведској 1998. и представља програм за децу од шест

година, организује се при школи, а васпитно-образовни рад воде васпитачи. Значајно је истаћи да је ревидирана верзија предшколског курикулума сачињена 2010. године. Осим одређених измена у формулацијама које се односе на претходни курикулум, нови документ је у фокусу области *развој и учење* модификован. Када је реч о модификацији у поменутој области, у првом реду извршено је проширивање циљева који се односе на говор, математичке појмове, природне науке и технологију, док су педагошке одговорности васпитача додатно обажњене. Такође, курикулум је допуњен и са циљевима који се односе на праћење, развој, евалуацију и саморефлексију (Skolverket, 2010).

Ако курикулум схватимо као концептуални оквир унутар ког истражујемо начин разумевања игре, онда тај оквир може бити сагледан и анализиран из перспективе трансформације учешћа на нивоу индивидуе, односно културних и институционалних карактеристика. Полазећи од социо-културног теоријског оквира у коме се игра схвата као контекстални, релациони концепт, као активност која конструише и бива конституисана у предшколској установи, једна од полазних анализа састоји се у реконструкцији контекста у којем игра добија посебан значај. Тај контекст проналазимо у делу курикулума који упућује на фундаменталне вредности и задатке предшколске установе, у оквиру којих се могу сагледати претпоставке о детету, игри, учењу и развоју.

У курикулуму фундаменаталне вредности представљају општу педагошку и етичку оријентацију, односно настоје да укажу на важност корелирања међуљудских односа и активности унутар предшколске установе. На овај начин постиже се равнотежа између социјалних и индивидуалних циљева (Moss, 2011). У том смислу, могуће је указати на слику детета као креативног и активног бића, које ствара контекст и значење у својим искуствима и чија радозналост, иницијатива и интересовања треба да буду подстицани (Skolverket, 2010). Овако дефинисан циљ указује на то да је дете активно биће и биће културе, које у социјалном окружењу изражава своје потребе, интересовања и искуства. У фокусу целине утицаја детета, указано је да дете своје потребе и интересовања треба да употреби као основ за планирање активности (Исто, 2010). Значајан је сегмент *праћење, евалуација и развој* који наглашава да сви облици евалуације треба за своје полазиште да имају перспективу детета како би сваком детету било омогућено учење. Упознавање са поменутим полазиштима указује да је концепт игре интегрисан у концепцију предшколске установе као отвореног система. Другим речима, предшколска установа се детерминише као социјална и културна средина, у оквиру које деца стичу сазнања, као и средина отворена за различите идеје (Исто, 2010).

У пружању подстицајног окружења за децу, игра треба да инспирише дете да истражује свет који га окружује. У курикулуму се значај игре јасно наглашава, у смислу да је игра важна за дечји развој и учење, односно да је у предшколској установи важно свесно и усмерено примењивање игре (Edminston, 2008). У приказу шведског курикулума дефинисано је да је фундаментално схватање предшколског васпитања у томе да је дечје учење засновано на игри (Pramling, Fleer, 2009). У том смислу, деца трагају за знањем и развијају га кроз игру, социјалне интеракције, истраживање и креативност, као и путем посматрања, дискусије, дебате и рефлексије (Skolverket, 2010). Укратко речено, стварање и комуникација посредством различитих форми изражавања (песма, слика, музика, драма, ритам, плес, мултимедијална средства) представљају садржај за подстицање развоја и учења савременог детета, односно предшколска установа треба да пружа подстицај развоју имагинације и креативности у игри.

У курикулуму се значајан допринос придаје социјалним односима између деце, али и између деце и васпитача у циљу подстицања развоја. У том смислу, настоји се да се промовише комуникација која је заснована у смеру: дете/дете, дете/васпитач. У холистичком приступу детету, нега, игра и учење конституишу кохерентну целину у дечјим интеракцијама. Управо комуникација која се одвија у дечјој игри, али и у осталим активностима, доприноси учењу на раном узрасту (Pramling, Fleeer, 2009). Традиционално схватање разлике између игре и учења, којим се игра дефинише као активност коју иницира дете, док је учење иницирано и усмерено од стране одраслог, представља веома једносмерно обајшњење када је у питању ова сложена категорија, односно игра и учење. У циљу обајшњења комплексне повезаности игре и учења могуће је поменути однос сагледати кроз социо-културну перспективу, односно игра и учење чине конструкт између деце у заједничкој активности. Свака игра креира основу за трагање за новим знањима и способностима у социјалној интеракцији.

У шведском курикулуму понуђене су смернице у којима се конкретизују специфични задаци васпитача. У даљем тексту биће указано на слику васпитача у курикулуму као основне карике у васпитно-образовном процесу. Васпитач поштује и подржава дечју игру, он је партнер деци који слуша, посматра и учествује у игри и активностима (Skolverket, 2010). Заправо, васпитач јесте професионалац који је отворен за истраживања и перманентну анализу својих улога у смеру евалуације и саморефлексије. У курикулуму се дефинише да су у шведском предшколском систему потребни васпитачи који не треба да подучавају, већ да се ангажују са децом у њиховој игри као дијалошки партнери и помагачи (Edwards, 1998). Значајно је истаћи да курикулум не одређује улоге васпитача, јер су улоге подложне ревизији, како се мењају околности и курикулумска политика, тако се мења и улога васпитача. У том смислу, курикулум дефинише потребу за активним васпитачем, који ће се заузети за дете (Pramling, Fleeer, 2009).

Игра је незаобилазан и кључни концепт предшколске педагогије. У фокусу великог броја истраживања прокламован је став да је игра важна у животу детета, у погледу учења и развоја. То само значи да је реч о веома комплексном феномену, у односу на који различити приступи рефлектују различите перспективе утемељене на традицији, култури, друштвено-историјским околностима, па чак и на доминантном научном дискурсу. У тексту ћемо указати на савремена теоријска схватања игре из фокуса социо-културне теорије. У оквиру социо-културне теорије игра се посматра као разноврсност контекста у којима се игра јавља, као и начин на који се она испољава, санкционише или подржава чинећи је концептом за преиспитивање (Fleeer, 2009). Заправо, игра се схвата као колективна, релациона активност, односно заједничка активност у различитим контекстима и са различитим средствима у којој деца примењују различите облике вербалне и невербалне комуникације (Rogoff, 2003). Социо-културна теорија представља промену у односу на традиционално схватање игре, односно игра се схвата у контексту социјалне и културне праксе, у којој учествују деца и васпитачи, и који својим заједничким учешћем стварају и трансформишу. Тиме се игра поставља на разноврсност контекста динамичке сфере односа и процеса између индивидуе и друштва, односно деце и васпитача.

Управо на наведеном теоријском полазишту заснива се шведски предшколски курикулум који на посебан начин истиче значај игре. Концепт игре у предшколском курикулуму приказан је као отворен и флексибилан систем заснован на фундаменталним вредностима шведског друштва. Налази израживача сведоче о томе да конкретну могућност

примене курикулума прате бројне тешкоће, изазови и недоумце, али истовремено већина аутора закључује да је курикулуму неопходно континуирано развијање (Pramling, Fleer, 2009; Skolverket, 2010).

На основу напред изнетог може се извући јасан закључак да игра јесте, може и треба да представља интеракцију између деце, али и између деце и васпитача. На васпитачу је одговорност да прати, ослушкује, препознаје прилике и указује на могуће начине којима ће подстицати дететов развој имагинације, стварања, откривања и трагања. Генерално посматрано, васпитач треба да негује у себи отвореност и флексибилност којом се карактерише дечја игра у својим различитим облицима, начинима и врстама комуникације.

Списак литературе:

1. Edmiston B. *Forming Ethical Identities in Early Childhood Play*. London & New York: Routledge. 2008.
2. M. *Supporting Scientific Conceptual Consciousness or Learning in 'a Roundabout Way' in Play-based Contexts*. *International Journal of Science Education* 2009; 31(8): 1069-1089.
3. Pramling S. I. & Fleer, M. *Play and learning in early childhood settings*. *International perspectives* 2009; (1): 36-51.
4. Rogoff B. *The Cultural Nature of Human Development*. London: Oxford University Press.
5. Skolverket. (1998). *Curriculum for the Preschool Lpfö98*. Stockholm: Fritzes.
6. Skolverket. (2000). *Child care in Sweden*. Stockholm: Liber.
7. Skolverket. *Swedish National Agency for Education*. 2009.
8. Skolverket. *Läroplan för förskolan Lpfö 98 Reviderad 2010*. 2010.
9. Moss P. *Democracy as First Practice in Early Childhood Education and Care*. Available from:
10. <http://www.enfant-encyclopedie.com/Pages/PDF/MossANGxp1.pdf>

18. ЈАСЛИЦЕ – ПОТРЕБА РОДИТЕЉА ИЛИ ДЕЦЕ?!?

проф.др Славица Костић

Висока струковна школа за образовање васпитача и тренера, Суботица

Резиме: Јаслице као облик збрињавања деце раног узраста (до три године старости) осмислио је први пут још Р. Овен у 19. веку, али оне нису заживеле у пракси. Интензивни развој јаслица у свету и код нас јавља се после Другог светског рата. Питање које се одувек постављало, а и данас је актуелно јесте: да ли су јаслице потреба родитеља или деце?!? Намера нам је да у даљем тексту бар донекле покушамо да одговоримо на ову дилему. При томе ћемо настојати да укажемо на све битне аспекте овог проблема као што су: особености деце раног узраста, услови рада у јаслицама и сл.

Кључне речи: јаслице, родитељи, деца раног узраста.

NURSERY – CHILDREN’S OR PARENTS’ NEED?!?

Abstract: Nursery as a form of care for young children (up to three years of age) was first conceived by R. Oven in the 19th century, but it did not come to life in practice. Intensive development of nurseries in the world and in our country appears after the Second World War. The question that was always asked and still is topical today is whether the nursery is the need of the parents or the children?!? Our intention is to, at least attempt to answer this dilemma. In doing so, we will try to point out all the important aspects of the problem, such as: characteristics of young children, working conditions in nurseries etc.

Keywords: nursery, parents, children of early age.

О ЈАСЛИЦАМА УОПШТЕ

Јаслице као облик збрињавања деце раног узраста први спомиње Р.Овен већ почетком 19. века. Он предвиђа јаслице као помоћ запосленим родитељима у склопу своје визије уређеног друштва. Нажалост, познато је да Овен као социјалиста-утописта није успео своје идеје да оствари трајније у пракси, па је тако све остало на идеји. Међутим, Овенове идеје су свакако биле подстицај неким другим ауторима у осмишљавању и практичној реализацији јаслица као облика збрињавања деце раног узраста (до три године старости). Интензивна појава и развој јаслица у свету и код нас одвија се после Другог светског рата. Говорећи о томе, М.Штамбак (1986) издваја три периода у развоју јаслица:

а/ доба медицине

б/ доба психопрофилаксе

в/ појава специфичне улоге јаслица.

Ад а/ односи се на период непосредно након Другог светског рата, када је основна пажња поклањана физичкој нези беба и очувању здравља и где, како она каже „особље чешће виђамо са крпом у руци него са бебом у наручју” (дете као медицински објекат).

Ад б/ под утицајем радова Боулбија(Bowlby), Шпица (Spitz), Валона (Wallon) и др. пажња се све више усредсређује на дете, на његову психу, али се предност даје односу мајка-дете (као искључиви модел односа са дететом). У том периоду учињене су бројне промене у организацији јаслица, при чему се највише водило рачуна о менталној хигијени детета.

Ад в/ у овом периоду се постављају темељи савремене организације јаслица, а то се по њој дешава након 1968. године (Штамбак,1986,77-98).

М.Штамбак такође наводи податак да је 1974/75. године у Француској било више случајева „нагле смрти” деце у јаслицама за која су каснија проучавања показала да је смрт беба наступила непосредно након одвајања од мајке. То је указало на неопходност постепеног уклапања детета у јаслице, као и предузимање неких других мера што до тада није чињено. Исто тако дуго је владало уверење да је беби довољно да буде сита, чиста, да није жедна и да је заштићена. Схватања о томе су се такође променила последњих деценија.

Јаслице данас код нас имају нову улогу и организацију. На нивоу државе постоји званични програм рада са децом у јаслицама, у последње време објављен је већи број чланака и књига који се баве овом проблематиком. Деца се најчешће укључују у јаслице са око годину дана старости (некада је то раније или касније), а то је управо период када су они најосетљивији на одвајање од мајке. Због тога се адаптацији и постепеном укључивању детета у јаслице придаје посебна пажња.

ОСОБИНЕ ДЕЦЕ РАНОГ УЗРАСТА

Период раног детињства (од рођења до три године) је изузетно важан за целокупан каснији развој, јер у том периоду долази до великих промена и у њему се налазе значајни потенцијали људског бића у сваком погледу. Истовремено, то је доба у коме је дете изузетно зависно од одраслих особа у сваком смислу. Током прве године беба је потпуно зависна од одраслих, пре свега мајке, у задовољавању свих њених потреба. Око годину дана већина беба прохода и то је први знак независности, али је то још увек далеко од самосталности. У другој години дете је стабилније у ходу, покушава и неке друге потребе да решава само (храњење, скидање и облачење). Са две године већина деце би требало самостално да регулише своје физиолошке потребе, али су тековине савременог живота попут „памперс пелена” допринеле одлагању овог процеса. У трећој године дете у већини аспеката развоја постиже релативну независност, али и даље захтева сталну бригу и надзор одраслих.

У психолошком погледу од изузетног значаја је податак да се беба око 6-7. месеца интензивно везује за мајку и показује страх од непознатих особа и ситуација, као и на одвајање од мајке. Ова појава захтева да се питању адаптације детета на јаслице посвети посебна пажња. У том погледу се у последње време приликом поласка детета у јаслице прави посебан програм адаптације за свако дете понаособ. У почетку дете проводи неко време са једним од родитеља

(најчешће мајком) у јаслицама, а онда се постепено време боравка без родитеља повећава према темпу који одговара детету. У погледу адаптацији углавном се говори о три типа: лака, средње тешка и тешка. Код тешког облика адаптације, где дете углавном не успева да се адаптира на боравак у јаслицама, родитељима се саветује неки други облик збрињавања. Најчешћи узрок ове појаве су честе инфекције код деце када се они на одређено време искључују из колектива и тада се увек почиње из почетка, што може озбиљно да отежа навикавање детета на јаслице.

У социјалном погледу дете раног узраста није у почетку заинтересовано за своје вршњаке, већ код њих запажамо тзв. паралелну игру, када се деца играју једна поред других. Неки истраживачи (Штамбак, 1986) су доказали да се током боравка у јаслицама ситуација мења и деца показују извесне облике сарадње. Такође деца у јаслицама се брже социјализују и осамостаљују од деце која одрастају у породици уз родитеље или баке и деде.

ОПШТА НАЧЕЛА ВАСПИТАЊА И НЕГЕ ДЕЦЕ РАНОГ УЗРАСТА

Једно од најбитнијих начела у раду са децом раног узраста јесте јединство неге и васпитања, што подразумева стално преплитање ова два процеса чега у раду са старијом децом (после три године) нема.

Следеће важно начело је индивидуални приступ детету и континуирано намирење, што скоро у потпуности искључује фронтални облик рада са децом у јаслицама.

Начело доследности и флексибилности је наизглед контрадикторно, али је важно код деце успоставити правилан ритам живљења (храна, спавање, активност) водећи при томе рачуна о индивидуалним потребама поједине деце.

Дете као активан чинилац у процесу неге и васпитања у јаслицама је такође једно од битних начела.

Стално кружење информација између родитеља и васпитача је од изузетног значаја, јер дете овог узраста не уме да каже шта му се дешавало код куће или у јаслицама, а када то и почне прилично је неразумљиво.

Уколико би била уважена ова начела и када би се водило рачуна о постепеној адаптацији детета на јаслице тада би смештај деце у ове установе био и у њиховом интересу.

УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Дилема: да ли су јаслице потреба родитеља или деце постојала је одувек, а актуелна је и данас. Са становишта родитеља јаслице су за њих неопходне, пошто морају да раде да би обезбедили егзистенцију својој породици. Уколико немају неко друго решење (бака-сервис, приватна дадиља и сл.) јаслице су за њих једино решење за збрињавање детета раног узраста. Што се тиче деце раног узраста они немају природну потребу за боравком у јаслицама. Међутим, уколико се испоштују основни принципи рада у јаслицама и ако се ваљано оствари поступна

адаптација детета, јаслице могу бити добра средина за боравак мале деце у којој ће бити задовољене све њихове потребе на најбољи могући начин.

Списак литературе:

1. ГРУПА АУТОРА (2003): *Корак по корак 1; Креативни центар; Београд.*
2. ИВИЋ И. (1983): *Васпитање деце раног узраста; ЗУНС; Београд.*
3. КАМЕНОВ Е. (1999): *Предшколска педагогија; ЗУНС; Београд.*
4. КОСТИЋ С. (2001): *Карактеристике и развој комуникације међу децом јасличког узраста у условима двојезичности-магистарска теза; Филозофски факултет, Нови Сад.*
5. МИНИСТАРСТВО ПРОСВЕТЕ (2006): *Правилник о општим основама предшколског програма; Сл.гласник РС; Београд.*
6. ШТАМБАК М. (1986): *Свако дете може да учи; ЗУНС; Београд.*

19. PRIMENA PLESA U PODSTICANJU PSIHOLOŠKOG BLAGOSTANJA KOD DECE SA SLUŠNIM OŠTEĆENJIMA

Tamara Danji, dr Jasmina Knežević, spec.

Visoka strukovna škola za obrazovanje vaspitača i trenera, Subotica

Rezime: Rad se bavi ispitivanjem uticaja baleta na psihološko blagostanje kod dece sa slušnim oštećenjem; cilj rada je razumevanje psihološkog procesa koji inicira balet, a koji ishoduje brojnim psihološkim dobitima i u krajnjoj meri doživljajem psihološkog blagostanja. Teorijski okvir rada čini eudamonistički model blagostanja autorke Kerol Rif. U podsticanju psihološkog blagostanja primenjen je instruktivni čas baleta i kratkoročno vežbanje u formi psihološke radionice u kojoj je učestvovalo 15 devojčica. Efekti radionice vidljivi su u svim dimenzijama psihološkog blagostanja, a pre svega, u dimenzijama samoprihvatanje i lični rast, pa se može zaključiti da balet ima terapijski i edukativan uticaj na devojčice sa oštećenim sluhom. Radionica je pokazala da psihološki proces koji balet inicira započinje pozitivnim emocionalnim stanjem koje je dalje povezano sa optimističnijim načinom razmišljanja, što vodi ka višim nivoima psihološkog blagostanja.

Ključne reči: psihološko blagostanje, balet, deca sa slušnim oštećenjima.

Psihološko blagostanje

Tokom prethodnih nekoliko godina uočava se ekspanzija naučnih istraživanja na temu blagostanja i pozitivnih aspekata mentalnog zdravlja. Međutim, različite koncepcije blagostanja i sreće koje daju teoretičari, jasno ukazuju da priroda optimalnog ljudskog funkcionisanja još uvek nije u potpunosti jasna i sagledana. Takođe, može se zaključiti da blagostanje predstavlja jedan multidimenzionalan konstrukt, koji je moguće definisati na različite načine, u zavisnosti od dominantnog fokusa teorije koja ga definiše. U širokom naučnom korpusu različitih koncepcija blagostanja, moguće je, ipak jasno izdvojiti četiri različita, donekle i povezana stanovišta: hedonistički, eudamonistički, socijalni i genetički pristup blagostanju.

Ovaj rad smešten je u teorijski okvir eudamonističkog modela blagostanja autorke Kerol Rif. Objedinjujući različite ideje filozofa i psihologa koji su se direktno ili indirektno bavili temama smislenog života, i istražujući rad razvojne, humanističke i kliničke psihologije, Rifova je ustanovila šest bazičnih dimenzija pozitivnog funkcionisanja koje čine model psihološkog blagostanja (Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995, svi prema Alinčić Zorić, 2015). Ovaj model eudamonističkog blagostanja zasnovan je na pretpostavci da individue teže punom funkcionisanju i realizaciji sopstvenih jedinstvenih talenata. Zajedno, šest dimenzija eudamonističkog blagostanja čine psihološko blagostanje koje uključuje pozitivne evaluacije o sebi i sopstvenoj prošlosti, osećaj kontinuiranog rasta i razvoja, verovanje da je nečiji život smislen i svrhovit, posedovanje kvalitetnih odnosa sa drugima, kapacitet efektivnog suočavanja sa zahtevima svakodnevice i stresnim okolnostima, kao i osećaj samodeterminacije (Ryff & Singer, 2008, prema Alinčić Zorić, 2015).

Odnos plesa i psihološkog blagostanja

Sumirajući rezultate brojnih naučnih studija, Hopkins sa saradnicima ukazuje da, osim značajnih fizioloških efekata, ples ostvaruje i širok spektar različitih psiholoških dobiti (Hopkins, Murrah, Hoeger, & Rhodes 1990). Ples podstiče zabavu, kreativnu ekspresiju i socijalizaciju; podiže raspoloženje, osećaj samopouzdanja i psihološkog blagostanja i povećava opseg socijalne interakcije kod dece i adolescenata. Ovi efekti posebno su izraženi kod devojčica i adolescentkinja (Blackman, Hunter, Hilyer, & Harrison, 1988). Slični efekti plesa potvrđeni su i u drugim istraživanjima (Kirkendall & Calabrese, 1983; Karlsson, Johnell, & Obrant, 1993; Palo-Bengtsson & Ekman, 1997). U jednom švedskom istraživanju (Duberg, Hagberg, Sunvisson, & Möller, 2013), ispitivan je uticaj plesa na stres i psihosomatske tegobe kod tinejdžerki. Istraživanje je pokazalo da su devojke koje su pohađale časove plesa tokom osam meseci, sa dinamikom od dva časa nedeljno, znatno unapredile svoje mentalno zdravlje u odnosu na kontrolnu grupu ispitanica. Devojke koje su pohađale časove plesa izveštavale su o poboljšanju svog raspoloženja, a ovi pozitivni efekti plesa trajali su od osam meseci do godinu dana nakon završetka plesnog kursa.

Ples simultano integriše nekoliko funkcija mozga: kinestetičku, racionalnu, muzičku i emocionalnu, i utiče na povećanje ukupnog broja neuronskih veza. Ples je izvrstan oblik fizičkog vežbanja; on izgrađuje mišiće i doprinosi ukupnom doživljaju sreće (putem fiziološke reakcije oslobađanja endorfina u mozgu, čime se stvara prijatno emocionalno stanje). U poređenju sa sportom ili drugom vrstom fizičke aktivnosti, ples ostvaruje povećan uticaj s obzirom da on uključuje ne samo fizičku aktivnost, već i muziku, koja zasebno blagotvorno utiče na psihi.

Terapijski uticaj plesa takođe je poznat. S obzirom da omogućuje izražavanje i oslobađanje emocija, kao i da podstiče samopouzdanje i razvoj određenih osobina ličnosti - posvećenosti, upornosti, discipline itd., ples je naročito pogodan za decu koja su stidljiva, povučena i nesigurna, a njegova primena beleži dobre rezultate i u radu sa decom koja imaju emocionalne poremećaje, poremećaj pažnje i poremećaje u učenju.

Psihološke karakteristike slušno oštećene dece

Smetnje u razvoju (auditivnih) slušnih sposobnosti ispoljavaju se kao umanjena ili potpuno odsutna slušna osetljivost koja ozbiljno ometa razvoj i upotrebu govora i jezika, kao i socijalnu komunikaciju deteta. Prema Goluboviću (1998) oštećenje sluha može se kategorisati na sledeći način: *Laka naglupost* - kod koje postoji nesmetani razvoj govora i dobra artikulacija - gubitak sluha je do 20 db; *Srednja naglupost* - kod koje je artikulacija mestimično nejasna i govor se ne čuje ukoliko je izgovoren na udaljenosti - gubitak sluha je do 40 db; *Teška naglupost* - u kojoj se govor u uobičajnim uslovima ne može razviti; sporazumevanje je moguće samo pojačanim glasom i gubitak sluha je do 60 db; *Vrlo teška naglupost* podrazumeva da sporazumevanje govorom uopšte nije moguće; gubitak sluha u ovoj kategoriji je do 90 db; *Totalna gluvoća* onemogućuje dete da čuje vikanje i pojačan glas, a sporazumevanje oralnim putem je potpuno nemoguće; gubitak sluha je od 90 db.

Slušno oštećeno novorođenče poseduje jednaki psihološki potencijal kao i novorođenče koje čuje, ali je njegovo iskustvo osiromašeno za čitavu dimenziju koji donose zvuci, a posebno ljudski govor i glas. Slušno oštećeno dete je uskraćeno da čuje svoj i majčin glas, smeh, plač, tepanje, pevušenje i govor majke koji predstavlja najmoćnije sredstvo komunikacije; ono nije u mogućnosti da čuje

šumove koje proizvode sopstveni pokreti, hod, pljeskanje ruku o ruku, zvukove koje stvara telo u dodiru sa predmetima i ljudima itd. Sva ova čulna iskustva imaju važnu ulogu u formiranju slike o sebi i građenju identiteta, kao i u dečjem poimanju sveta oko sebe. Detetu sa slušnim oštećenjima onemogućeno je da verbalno iskazuje svoje potrebe i ideje, a isto tako ono ima teškoće u razumevanju tuđih namera i postupaka. Primarno ograničenje u komunikaciji, rezultuje sekundarnim negativnim efektima na polju kongnitivnog i socijalnog razvoja deteta oštećenog sluha.

Dete sa slušnim oštećenjem koje raste uz roditelje koji takođe imaju oštećenje sluha, u manjoj meri je izloženo negativnim iskustvima. Njegova prednost ogleda se u ranom uključivanju u gestovnu komunikaciju i u povoljnijoj emocionalnoj klimi koja okružuje dete (prihvatanje deteta sa manje frustracija i poteškoća). Dete oštećenog sluha imaće poteškoće i u identifikaciji sa svojim roditeljima normalnog sluha kao i sa čujućim vršnjacima. Kasnije, polaskom u tzv. specijalne škole, deca sa slušnim oštećenjem se upoznaju sa sebi sličnom decom i imaju priliku da adekvatnije upoznaju svet odraslih osoba sa oštećenjem sluha koje im ujedno mogu poslužiti kao pozitivni identifikacioni modeli. Karakterističan način života deteta sa slušnim oštećenjem podrazumeva odvajanje od porodice i školovanje i život u zavodima internatskog tipa. Ove okolnosti svakako utiču na određene specifičnosti koje se odnose na socijalizaciju deteta i njegov sveukupan razvoj ličnosti. Bindon (1957, prema Hrnjica, 1991) i Hes (1960, 1969, prema Hrnjica, 1991) pronalaze povišen broj šizofrenih znakova kod dece sa slušnim oštećenjima, osiromašenu fantaziju koja ukazuje na socijalnu izolaciju kao i nerealističko mišljenje. Živković (1978) ukazuje da je ego adolescenata sa slušnim oštećenjem oslabljen, superego rigidan, a impulsivnost povišena. Kao najčešći oblici neprilagođenog ponašanja koje nastavnici zapažaju kod ove dece u svakodnevnom radu pominju se hiperaktivnost i tzv. *acting out* (ispadi u ponašanju u vidu agresivnosti i nedostatka kontrole nad svojim emocijama prilikom neke situacije osujećenja i nerealizovanih želja). S obzirom na navedene odlike ličnosti i ukupan kvalitet života dece sa slušnim oštećenjem, vrlo je značajno istražiti načine kojima se podstiče psihološka dobrobit ove dece, odnosno, ostvaruje doživljaj psihološkog blagostanja. U tom pravcu, problem rada formulisan je u pitanju: kakav uticaj na psihološko blagostanje slušno oštećenih devojčica ostvaruje balet primenjen u formi instruktivnog časa i kratkoročnog vežbanja? Cilj rada je razumevanje psihološkog procesa koji inicira balet, a koji ishoduje brojnim psihološkim dobitima i u krajnjoj meri doživljajem psihološkog blagostanja kod slušno oštećenih devojčica.

Instruktivni čas baleta i kratkoročno vežbanje kao intervencija u podsticanju psihološkog blagostanja slušno oštećene dece

U podsticanju psihološkog blagostanja slušno oštećene dece primenjen je instruktivni čas baleta i kratkoročno vežbanje u formi psihološke radionice. Psihološka radionice su aktivnosti osmišljene za rad sa decom u manjim grupama – od 5 do 10 dece u grupi, koja su sličnog uzrasta; aktivnosti se organizuju kroz igre, u vidu simboličkog izražavanja (dramatizacija, pokret, crtež, pantomima itd.) u trajanju od jednog do dva sata. Izrazita vrednost ovih aktivnosti jeste što pomažu deci da se oslobode negativnih emocija, odnosno neugodnih psihičkih stanja u vidu: šoka, stresa, anksioznosti, depresije i sl. (Rodić i Knežević, 2012). U radionici sa slušno oštećenom decom, učestvovalo je 15 devojčica lake i srednje nagluposti, starosti od 7 do 11 godina; a radionica je realizovana tokom meseca aprila 2015. godine.

Scenario radionice

U uvodnom delu realizovano je predstavljanje voditelja radionice, učesnika/ca i gošće balerine i objašnjeni su svrha i razlog realizacije radionice. Potom je usledila aktivnost (5 minuta) u kojoj je gošća balerina pričala o razlozima odabira baleta kao životnog opredeljenja i dobrobitima koje balet donosi: lepo držanje, gipkost i savitljivost tela, dobra kondicija, uspravno držanje itd. Potom je balerina govorila i pokazivala opremu koja je potrebna za izvođenje baleta (bodi, suknjica, baletanke), uz navođenje da će učesnice radionice imati priliku da svu baletsku opremu i lično isprobaju.

Centralna aktivnost radionice uključila je tri seta aktivnosti: demonstracija vežbi zagrevanja, demonstraciju baletskih pokreta i isprobavanje /izvođenje baletskih pokreta od strane učesnica radionice. Vežbe zagrevanja uključile su: vežbe istezanja gornjih ekstremiteta - počevši od glave, zatim ramena, ruku i na kraju donjih ekstremiteta, uz simultano objašnjenje zašto su vežbe potrebne (adekvatna priprema tela balerine za izvođenje plesa i prevencija od povreda). Tokom ove aktivnosti koja traje 15 minuta, balerina je demonstrirala vežbe i po nekoliko puta kako bi je deca sa slušnim oštećenjima razumela i shvatila na pravi način. U demonstraciju baletskih pokreta (20 minuta), uključila je pokazivanje tipičnih baletskih pokreta i isprobavanje pokreta od strane samih učesnica - vežbe hoda po ravnoj liniji sa rukama ispruženim pored tela, hodaње sitno na prstima bez pravljenja krupnih koraka, trčanje po ravnoj liniji, izvođenje skoka do označenog polja, držanje noge u vazduhu itd. Nakon toga, devojčice su same izvodile naučene baletske pokrete uz muziku (20 minuta), da bi na kraju, desetak minuta isprobavale baletsku opremu (suknjica, krunica), a potom i vežbale da se poklone na način na koji to izvode balerine prilikom odlaska sa scene.

Završni deo radionice obuhvatio je sumiranje utisaka devojčica uz ponovno izvođenje baletskih pokreta koje su naučile na radionici. Sam završetak radionice bio je veoma dirljiv uz obećanje za neko skorije druženje i organizaciju nove radionice (pitanja tipa „Kad se opet vidimo?“, „Kada ćemo se družiti sa balerinom opet?“) i sl.

Efekti intervencije - Dimenzije psihološke dobrobiti i njihova veza sa baletskom radionicom

Efekti primene instruktivnog časa baleta i kratkoročnog vežbanja u podsticanju psihološkog blagostanja slušno oštećene dece procenjavani su kvalitativno, putem posmatranja i analize verbalnih i neverbalnih izraza učesnica radionice.

Dimenzija *Samoprihvatanje* podrazumeva pozitivan stav prema sebi, prihvatanje svojih vrlina i mana, pozitivan utisak u odnosu na svoju prošlost i sadašnjost. Neki od iskaza devojčica koji ilustruju vezu radionice sa ovom dimenzijom su:

„Umem i mogu da izvedem baletske pokrete koji se traže od mene“

„Nisam se nimalo bojala da neću uspeti da uradim zadatke koje mi je balerina zadala, znala sam da ako se malo potrudim umeću da ih izvedem na pravi način“

„Nisam znala da ovako lepo i precizno mogu da izvedem neke pokrete, dok se nisam oprobala u baletu. Sad znam da i ja mogu jednako dobro i uspešno da se bavim baletom kao i drugari koji nemaju problem sa sluhom“ itd.

Tokom radionice bilo je primetno da devojčice žele da se istaknu i pokažu, trude se da dobiju pohvalu i priznanje što je pokazatelj samoprihvatanja, vere u sebe i prevladavanja svojih nedostataka koji su u trenutku izvođenja aktivnosti gurnuti u zaborav. Uživaju u igri, osmesi na licima ovih devojčica govore mnogo više od reči, fokusirane su, odlučne...

Dimenzija *Pozitivni odnosi sa drugima* podrazumeva da osoba neguje tople i ispunjavajuće veze koje se baziraju na poverenju. Ova dimenzija ključna je za kvalitetno i pozitivno proživljen život. Kada je u pitanju ova dimenzija, analiza posmatranja i odgovora učesnica radionice ukazuje da su one uspostavile topao odnos sa balerinom; pažljivo su je slušale, otvoreno su iskazivale divljenje prema njenoj lepoti i gracioznosti. Tokom radionice unapređeni su i međusobni odnosi devojčica - u izvođenju baletskih pokreta učesnice su pomagale i stimulisale jednu drugu da istraju i što bolje savladaju pokrete. Empatija i briga posebno se iskazivala u situacijama kada bi neka od devojčica zastala ili osetila umor. Devojčice su pokazivale jedna drugoj vežbe, korigovale se međusobno i ispoljavale blizak i topao međusobni odnos.

Autonomija kao dimenzija psihološke dobrobiti označava da osoba poseduje samodeterminisanost i nezavisnost u svom ponašanju, sposobna je da pruža otpore socijalnim pritiscima, a svoje ponašanje reguliše iznutra procenjujući sebe na osnovu ličnih standarda. Snažan pokazatelj ostvarene autonomije tokom radionice vidi se u činjenici da su deca sa slušnim oštećenjima tokom obavljanja aktivnosti koristila reči pri komunikaciji sa svojim vršnjacima. Opšti cilj svih stručnih lica koji rade na edukaciji, vaspitanju i obrazovanju dece sa slušnim oštećenjima jeste izazivanje glasa kod ove dece, što je vrhunsko ostvarenje i dostignuće u ovoj vrsti rada i ako se to postigne, pedagoško korektivni rad se smatra uspešnim.

Izdvajamo jednu od izjava koja oslikava unutrašnju motivaciju i samodeterminisanost devojčica: „Balet je prosto divan, zabavan i osećam se divno dok plešem!”.

Dimenzija *Ovladavanje okruženjem* podrazumeva da osoba ima osećaj uspešnosti prilikom suočavanja sa izazovima okruženja, vrlo efikasno koristi prilike iz okruženja i sposobna je da iz svog okruženja uzme sve one kontekste koji su u skladu sa njenim ličnim potrebama i vrednostima. Izjave devojčice koje ilustruju realizaciju ove dimenzije su sledeće:

„Mislila sam da ne mogu uspešno savladati nijednu vrstu fizičke aktivnosti, jer su mi roditelji govorili da sam nespretna i trapava i da se ne nadam nekim uspesima u sportu, ali sad sam videla da sam zapravo vrlo vešta i da ja kao i sve druge devojčice mogu biti balerina.”

„Ja sam balerina, imam lepu suknjicu roze boje i krunicu na glavi. Lepa sam, svi me vole, gledaju i dive mi se...”

„Osećam se kao princeza koja živi u jednom dvorcu punom sjaja i lepote i čeka svog princa da dođe i odvede je u život pun ljubavi, sreće i mira”

„Za vreme izvođenja baleta ni na trenutak nisam bila tužna, zaboravila sam sve brige i probleme koje me muče i osmeh mi je bio na licu...”

Tokom radionice bilo je primetno i to da devojčice vežbaju vrlo angažovano, slušaju, ulažu veliku koncentraciju i napor da izvedu sve zadatke koji su postavljeni pred njih, na njihovim licima vidi se koliko ozbiljno i predano shvataju vežbe... Trude se da postavljene zadatke izvedu kako treba, da bi dobile priznanje i pohvalu balerine.

Dimenzija *Svrha života* podrazumeva da osoba ima osećaj direkcije u životu koji je vodi ka zacrtanim ciljevima. Ova dimenzija uključuje i prisutnost smisla vezanog za prethodni i sadašnji život i negovanje te smislenost života. Takođe, u životu ove osobe prisutni su dugoročni ciljevi.

Neki od iskaza koji ilustruju vezu radionice sa ovom dimenzijom su:

„Nećemo hodati više grbavo i savijeno već ćemo ići pravo, jer svaka balerina ima ravnu i pravu kičmu a mi hoćemo da budemo dame”,

„Da bi bile dobre balerine moramo puno da vežbamo, jedemo zdravu hranu, slušamo svoje učiteljice i nikad ne odustanemo čak i kad nam je teško...”

„Balet pravi od nas prave devojčice, dobar je za naše zdravlje, veseo je, pleše se, mrdamo se i nismo nikad tužne, ne plače nam se, nego se uvek smeјemo...”

„Sve što želim u životu jeste sreća, radost, spokojstvo i bezbrižno detinjstvo, a to je ono što sam barem na tren osetila u radionici koja je za temu imala *balet*...”

„Pored svog oštećenja videla sam da mogu i umem da izvedem sve što se od mene traži i zahteva i imam pravo da se nadam i sanjam o tome kako ću nekad biti uspešna balerina...”

Lični rast - ova dimenzija uključuje osećaj osobe da se kontinuirano razvija i da vidi sebe kao ličnost koja raste svakim danom; poseduje otvorenost za iskustva i realizuje svoje lične potencijale. U sopstvenom ponašanju vidi poboljšanja tokom vremena i menja se na vrlo efektivne načine.

„Želimo da svi kao grupa naučimo nešto više nego što smo znali dolaskom u radionicu.” - izjava je jedne od devojčica sa slušnim oštećenjima.

„Znam da igram, krećem se, budem savitljiva, spretna i brza kao prava balerina”, reče jedna devojčica kovrdžave kose, učesnica radionice.

„Vidi me, znam da se poklonim kao prava balerina”, izjavila je jedna učesnica radionice.

Zaključak

Ostvaren doživljaj psihološkog blagostanja vidljiv je u svim dimenzijama, a pre svega, u dimenzijama samoprihvatanje i lični rast, pa se može zaključiti da balet ima terapijski i edukativan uticaj na devojčice sa oštećenim sluhom. Ovo je ujedno i odgovor na postavljen problem rada formulisan u pitanju: kakav uticaj na psihološko blagostanje slušno oštećenih devojčica ostvaruje balet primenjen u formi instruktivnog časa i kratkoročnog vežbanja? Cilj rada odnosio se na razumevanje psihološkog procesa koji inicira balet, a koji ishoduje brojnim psihološkim dobitima i u krajnjoj meri doživljajem psihološkog blagostanja kod slušno oštećenih devojčica.

Radionica je pokazala da balet omogućuje izražavanje i oslobađanje emocija i podsticanje samopouzdanja, pa se na taj način može objasniti zašto je posebno pogodan za devojčice oštećenog sluha koje su najčešće povučene i nesigurne. Veliki uticaj baleta vidljiv je u emocionalnoj sferi devojčica: podsticanje pozitivnih emocija i dobrog raspoloženja, podsticanje estetskih i čulnih emocija koje imaju naglašen terapijski efekat, kanalisanje i ventiliranje negativnih emocija, učenje izražavanja emocija itd. Dakle, psihološki proces koji balet inicira započinje pozitivnim

emocionalnim stanjem koje je dalje povezano sa optimističnijim načinom razmišljanja što vodi ka višim nivoima psihološkog blagostanja, odnosno osećaju svrhe, rasta i razvoja, težnji i radu na ostvarivanju sopstvenih ciljeva, samoprihvatanju i zadovoljstvu sobom i sopstvenim životom, autonomiji i autentičnosti, a usled zadovoljstva sobom, i zadovoljstvu odnosima sa drugima. Naravno, moguće je pretpostaviti da između optimizma i blagostanja stoje i drugi faktori koji mogu na različite načine da utiču na promenu odnosa optimizma i blagostanja - pre svega osobine ličnosti poput ekstraverzije, savesnosti, samopoštovanja, ali to može da bude i rezilijentnost, socijalna podrška, zdravstvena ili materijalna situacija (Alinčić Zorić, 2015).

Dobijeni rezultati u skladu su sa rezultatima drugih istraživanja koji ukazuju da je ples od posebne koristi za ženski pol, s obzirom na značajna poboljšanja opsteg psihofizičkog stanja i visok nivo motivacije koji ostvaruje. Pozitivni efekti na polju psihološke dobrobiti ukazuju na to da kreativnost koju ples uključuje i podstiče ima potencijal da izazove pozitivne efekte na samopouzdanje, motivaciju i stavove prema sebi (Quin, Redding, & Frazer, 2007). Uzimajući u obzir sve navedeno, može se zaključiti da balet i ples uopšte, imaju važnu ulogu u podsticanju psihološkog blagostanja kod slušno oštećene dece.

Spisak literature:

1. Alinčić Zorić, M. (2015). *Eudamonistički pristup blagostanju: razlike između dva društva*. Nepublikovana doktorska disertacija. Univerzitet u Novom sadu, Filozofski fakultet Novi Sad.
2. Blackman, L., Hunter, G., Hilyer, J., & Harrison, P. (1988). The effects of dance team participation on female adolescent physical fitness and self-concept. *Adolescence* 23, 437–448.
3. Duberg, A., Hagberg, L., Sunvisson, H., & Möller, M. (2013). Influencing Self-rated Health Among Adolescent Girls With Dance Intervention A Randomized Controlled Trial. *JAMA Pediatrics* 2013;167(1):27-31. doi:10.1001/jamapediatrics.2013.421
4. Golubović, S. (1998). *Klinička logopedija II*. Beograd: Univerzitet u Beogradu.
5. Hopkins, D. R., Murrah, B., Hoeger, W. W., & Rhodes, R. C., (1990). Effect of low-impact aerobic dance on the functional fitness of elderly women. *Gerontologist*, 30, 189-192.
6. Hrnjica, S. (1991). *Ometeno dete*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
7. Karlsson, M. K., Johnell, O., & Obrant, K. J. (1993). Bone mineral density in professional ballet dancers. *Bone Mineral*, 21, 163-169.
8. Kirkendall, D. T., & Calabrese, L. H. (1983). Physiological aspects of dance. *Clinical Journal of Sport Medicine*, 525-537.
9. Palo-Bengtsson, L., & Ekman, S. L. (1997). Social dancing in the care of persons with dementia in a nursing home setting: a phenomenological study. *Scholarly Inquiry for Nursing Practice*, 11, 101-118.
10. Rodić, N. i Knežević, J. (2012). *Ublažavanje stresa kod dece tokom boravka u bolnici*. Subotica: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača i trenera.
11. Quin, E., Redding, E., & Frazer, L. (2007). The Health Benefits of Creative Dance: improving children's physical and psychological well being. *Education and Health* 25(2), 31-33.
12. Živković, M., (1978). *Empirijsko istraživanje porekla moralnog ponašanja: kongnitivno razvojna teorija spram teorije o internalizaciji*. Neobjavljena doktorska disertacija. Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet Beograd.

20. ПОТРЕБЕ ЗА ПРОМЕНАМА У КОНЦЕПЦИЈИ НАСТАВЕ И ОБРАЗОВАЊА - ГАРДНЕРОВА ТЕОРИЈА О ВИШЕСТРУКИМ ИНТЕЛИГЕНЦИЈАМА

Мирјана Томић

*Висока школа струковних студија за васпитаче и пословне информатичаре –
Сирмијум, Сремска Митровица, Србија*

Резиме: Теорија вишеструких интелигенција представља значајан изазов и приступ образовним вредностима и стандардима у односу на традиционални образовни систем и схватање интелектуалних потенцијала. Гарднерова теорија у исто време доприноси препознавању и разумевању и различитости потенцијала и јединствености конфигурације интелигенција сваког појединца, истичући тиме вишеструкост у погледу мишљења и учења. Упознатост са интелектуалним могућностима ученика и начинима њиховог учења изузетно је важно за подучавање и методолошке поступке усмерене ка смисаоном, конструктивном и активном учењу. Гарднерово схватање интелигенције и различитих способности креира могућности за имплементацију различитих иновативних наставних стратегија које одговарају вишеструким начинима учења и структурирања знања. У раду се настоји указати на специфичности Гарднерове теорије вишеструких интелигенција и њене импликације за наставни контекст и образовање.

Кључне речи: Гарднерова теорија вишеструких интелигенција, учење, настава, образовање, педагошке импликације.

NEED FOR CHANGES IN CONCEPTION OF TEACHING AND EDUCATION - GARDNER THEORY OF MULTIPLE INTELLIGENCES

Summary: The theory of multiple intelligences represents a significant challenge and approach to educational values and standards in comparison with the traditional educational system and understanding of intellectual potentials. Gardner's theory contributes to recognition and understanding of the diversity of potentials and at the same time the uniqueness of configuration of intelligences. In this way it points out the multiplicity in terms of thinking and learning. Knowing the intellectual abilities of learners and ways they learn is extremely important for teaching and methodological processes which lead to meaningful, constructive and active learning. Gardner's understanding of intelligence and different abilities enables implementation of different innovative teaching strategies which correspond to multiple ways of learning and structuring knowledge. This paper aims to point out some characteristics of Gardner's theory of multiple intelligences and its implementation in schooling and education.

Keywords: Gardner's theory of multiple intelligences, learning, teaching, education, pedagogical implications.

УВОД

Сталне промене, повећана комплексност и константан развој у различитим областима поставља нове и другачије захтеве у условима савременог живота. Веома важан изазов у контексту наставе и образовања уопште представља промена парадигме, односно другачији приступ процесима учења и подучавања, која уважава актуелне образовне изазове и потребе различитих појединаца. Када је реч о новијим схватањима интелигенције и интелектуалних способности, револуционарно другачија у односу на „традиционалне“ теорије јесте теорија о вишеструким интелигенцијама Хауарда Гарднера. У односу на учење напамет и меморисање различитих чињеница, Гарднерова теорија процесу стицања знања прилази на другачији и релевантнији начин охрабрујући употребу вишеструких снага сваког ученика кроз интензивно ангажовање властитих интелектуалних потенцијала и откривање сопствених способности.

Концептуални оквир за разумевање вишеструких интелигенција јесте њихово познавање и свест о њиховој важности за испољавање различитости и целовит развој сваког појединца. Могућност да се препознају и даље подстичу различите способности, као и да се заступају разноврсни начини показивања и представљања у настави води ка креирању образовних прилика које могу обезбедити успех различитим ученицима. Својствени допринос теорије је управо приступ образовању и начину стицања знања, „јер нисмо сви исти, немамо сви исте врсте умова, образовање је најефикасније за већину појединаца уколико се узимају у обзир индивидуалне разлике и јаке стране, а не уколико се оне искључују и игноришу.“ (Gardner, 1995: 208). Полазећи од таквог схватања Гарднер у својој теорији истиче постојање различитих врста интелигенција које се могу подстицати и развијати другачијим приступима.

Упознатост и разумевање основних поставки теорије подстиче наставнике и практичаре из области образовања да трагају за начинима који ће обезбедити могућности за развој различитих интелигенција, односно учење које ће уважавати индивидуалне особености ученика.

ГАРДНЕРОВА ТЕОРИЈА ВИШЕСТРУКИХ ИНТЕЛИГЕНЦИЈА

Појам интелигенције, као и њен однос са процесом учења, представља важан сегмент интелектуалног развоја појединца. Гарднер интелигенцију одређује и дефинише као „способност решавања проблема или обликовања производа који су важни у одређеном културном окружењу или заједници“ (Gardner et.al, 1999: 220; Gardner, 1993: 60). Његова теоријска схватања значајно мењају угао посматрања и уопште поглед на структуру и развој интелектуалних способности (Milat, 2009). Гарднер (1993) истиче да је интеракција између различитих интелигенција од суштинског значаја за функционисање ума јер се интелигенција заснива на вишеструким оквирима и сваки од њих поседује јединствене способности усмерене ка решавању проблема. Оваквим схватањем се проширује концепт интелигенције јер она укључује и друге различите области као што су нпр. простор, музика и сл. Теорија посебно наглашава постојање три кључна фактора који утичу на развој интелигенције: (1) биолошки фактори – наследни или генетски фактори; (2) лична животна историја – различита искуства са родитељима, наставницима, вршњацима, пријатељима и сл.; (3) културна и историјска

позадина – природа и стање културног или историјског развоја у различитим областима (Armstrong, 2009: 57).

Теорија вишеструких интелигенције све се више прихвата захваљујући својим педагошким импликацијама у области образовања. У првобитној верзији теорије аутор наводи седам интелигенција или свеобухватних категорија, али је оставио отворен простор за њихово мењање и евентуално касније додавање.⁷

У наредном делу рада су наведене интелигенције о којима Гарднер (1993) говори и пише са њиховим најзначајнијим одликама.

Лингвистичка интелигенција се означава као способност појединца да зна и ефективно користе речи (вербалним или писменим путем) и влада језиком. Укључује способност ефикасне манипулације језиком, а његова употреба означава средство за памћење информација (Будић, 2011). Другим речима, подразумева говорно изражавање и флуентност. Сматра се да људи који имају развијену лингвистичку интелигенцију поседују богат вокабулар.

Логичко-математичка интелигенција подразумева способност разумевања и употребе различитих нумеричких и логичких поступака и апстрактних симбола. Врсте процеса који се користе у служби ове врсте интелигенције су категоризација, класификација, закључивање, генерализација, рачунање и проверавање претпоставки (Armstrong, 2009: 6). Осим наведеног, повезује и са дедуктивним и индуктивним закључивањем, па се највише доводи у везу са научним и математичким мишљењем (Будић, 2011).

Просторна интелигенција означава манипулисање и креирање менталних слика како би се решио одређени проблем (Будић, 2011). Такође, подразумева и запажање визуелног света, способност виђења слика у „глави”, као и размишљање и обликовање информација. Као што наводи Армстронг (2009) оваква врста интелигенције подразумева осетљивост на боје, линије, форме, простор, али исто тако и односе који постоје између овим елемената, способност визуализације и графичко представљање визуелних и просторних идеја.

Телесно-кинестетичка интелигенција односи се на коришћење тела кроз различите покрете и акције кретања са циљем експресије идеја или осећања, али и стварање и трансформисање ствари кроз различите активности које захтевају практично деловање и покрет. Армстронг (2009) сматра да подразумева и специфичне физичке вештине - координацију, флексибилност, равнотежу, али и тактилне капацитете.

Музичка интелигенција подразумева способност разумевања, стварања и тумачења различитих музичких тонова или музичких ритмова. Ова врста интелигенције показује повећану осетљивост на различите звукове, добар слух, што је значајно приликом учења.

⁷Десет година после у својим радовима и разматрањима аутор претходној листи додаје још једну, осму по реду, натуралистичку или природњачку интелигенцију која подразумева способност препознавања и класификације бројних врста-флоре и фауне, као и животног окружења појединца (Armstrong, 2009); егзистенцијалну или духовну интелигенцију уводи као девету, а може се рећи да подразумева способности бављења питањима везаним за егзистенцију човека.

Интерперсонална интелигенција подразумева способност разумевања других људи, њихових виђења и мишљења, интеракцију са другима, односно како наводи Армстронг (2009) способност опажања и разликовања расположења, намера, мотива и осећања других људи. Социјална интеракција је изузетно важна у процесу учења и подучавања.

Интраперсонална интелигенција, за разлику од претходне, подразумева способности разумевања и коришћења личних осећања, мисли, интересовања и сл., односно познавање самога себе. Осим тога, подразумева слику о властитим способностима и ограничењима, свест о унутрашњим расположењима, мотивацији, темпераменту, жељама, као и могућностима самодисциплине, самопоштовања и саморазумевања (Armstrong, 2009: 7).

Гарднерова образовна теорија сугерише како сваки појединац кроз манифестацију различитих нивоа поменутих интелигенција показује постојање јединственог когнитивног функционисања или профила који је изузетно значајан у одређивању образовних могућности, а описује се кроз јединствену комбинацију јаких и слабих врста интелигенције које се користе током решавања проблема (Gardner et.al, 1999). Сви појединци се могу служити свим врстама интелигенције, али се разликују према поменутом профили на основу кога се могу уочити индивидуалне разлике. Различите способности и потенцијали сваке индивидуе показују и иду у прилог постојању вишеструких интелигенција које се могу у потпуности искористити посебно, свака за себе, или у одређеној комбинацији. Свака од наведених интелигенција карактеристична је по свом „симболичком представљању, развојном путу, биолошкој заснованости и реалном друштвено-културном контексту” (Крњачић, 2006: 53).

ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ ГАРДНЕРОВЕ ТЕОРИЈЕ

Традиционални школски системи, према мишљењу Гарднера, највише наглашавају развој логичко-математичке и лингвистичке интелигенције (Gardner & Hatch, 1989). Супротно томе, његова основна премиса је „да не постоји само једна општа способност” (Gardner et.al, 1999: 220). Истиче да је за ученике много квалитетније образовање где наставници примењују различите методолошке поступке, приступе и активности који уважавају вишеструкост интелигенција, а не само усмереност на једну или евентуално две интелигенције. Полазећи од тога, потребно је више пажње усмерити на метакогнитивне активности како би се код ученика подстакло размишљање о томе шта уче и на који начин се укључују и прилазе учењу (Будић, 2011).

Теорија је инспирисала бројне образовне иновације, као и теоретичаре, за примену у борби са „проблемима” током школовања и незадовољством постојећим стварима на образовној сцени. Поједини наставници упориште налазе у Гарднеровој теорији као алтернативу и могуће решење за превазилажење досадашњих образовних околности у циљу другачијег приступа и обликовања процеса учења и подучавања како би се обезбедило истинско разумевање, критичност у мишљењу и креативност. Коришћење принципа ове теорије који полазе од седам реалтивно независних интелигенција доприносе важним изменама у наставном контексту, новим и другачијим курикулумима, раду наставника, стварању бољих услова и односа у школском окружењу, употреби јаких страна ученика, као и лакшем и приступачнијем учењу (Максић, 2006). Осим тога, занимљив је и податак да су бројне школе на подручју Северне Америке структурирале своје курикулуме полазећи од вишеструких интелигенција, као и да

многи наставници настоје да обједине неколико или све интелигенције у свом раду и методолошким поступцима.

Гарднерово виђење може знатно допринети планирању наставног процеса јер се основне способности за сваку интелигенцију могу у школама, настави и образовању искористити као циљеви учења и смернице за избор основних предмета (Roeders, 2003). Такође, њихов значај се може посматрати кроз перспективу помоћи при осмишљавању и организовању ситуација у наставном контексту како би се способности сваког ученика стимулисале на одговарајући начин.

Теорија о вишеструким интелигенцијама може постати значајан партнер у подучавању (Gardner, 2005). Схватање и приступ о различитости интелигенција може подстицати и повећавати разумевање ученика на три начина:

- осигуравајући снажне полазне тачке – подразумева увођење и представљање одређене теме ученицима, а теорија о вишеструким интелигенцијама обезбеђује различитост полазних основа у приступу некој теми;
- понудити одговарајуће аналогije – повезивање са темама о којима ученици имају одређено предзнање уз наставничково истицање снага и могућих ограничења коришћене аналогije како би се спречили евентуални погрешни закључци ученика;
- дајући вишеструке репрезентације централних или битних замисли у одређеној теми – овакве замисли би требало да садржи свака тема, а успешност подучавања ће се огледати у учениковом разумевању самих замисли и њиховој примени у новим ситуацијама (Gardner, 2005: 180-181).

Гарднерова теорија о вишеструким интелигенцијама своје место у образовном контексту проналази захваљујући својој флексибилности и разноликости начина у раду наставника, учењу и развоју појмова код ученика, као и целокупном наставном контексту. Руководећи се тиме могуће је поћи од најмање седам различитих начина и полазних тачака да се практично приступи процесу овладавања различитим појмовима односно концепцији сазнавања и учења. Веома је важно водити рачуна о снагама различитих интелигенција ученика током развоја почетних појмова, разумевања и структурирања знања, са сврхом подстицања развоја властитих стратегија мишљења за тежим и комплекснијим чињеницама кроз практичан рад и решавање проблема.

Показивањем и увођењем појмова из перспективе вишеструких интелигенција остварује се могућност њиховог обухватнијег упознавања чиме се подстиче потпуније разумевање, способност истраживања, учења путем откривања и решавања проблема, као и практична примена знања и појмова у различитим ситуацијама. Учење и подучавање које води рачуна о наведеним елементима превазилази једностраност у приступу знању и увођење појмова које може бити апстрактно и неразумљиво за одређене ученике. Креирање различитих наставних активности које интегришу вишеструкост интелигенција обезбеђује ученицима изборе у учењу и демонстрацији научног.

Уколико наставници користе различите приступе у свом раду који одговарају вишеструким интелигенцијама у значајној мери доприносе ефикаснијој наставној пракси обезбеђујући свим ученицима успешније учење и усвајање знања; различите приступе у односу на садржај;

усмереност на јединствене снаге сваког ученика, а истовремено поштовање и подстицање различитости; формирање и потпуније разумевање појмова и знања захваљујући вишеструком представљању. Ово би могла да буде полазна основа у планирању начина рада и представљању садржаја са фокусирањем на различите аспекте једног одређеног појма или теме.

Током наставног процеса наставник би требало да охрабрује ученике да користе све интелигенције. То се може постићи интегрисаним образовањем који подразумева различите образовне приступе, богатство материјала и метода рада (Gardner, 1993). Овакво образовање обезбеђује прилике да наставници покажу своју креативност и флексибилност током припреме активности, садржаја и материјала. Гарднер сматра да су све интелигенције веома важне како би се остварила продуктивност те је важно да наставници: „(1) сматрају све интелигенције подједнако важним, (2) структурирају презентовани материјал на начин који укључује већину или све интелигенције.” (Будић, 2011: 18).

Разматрајући теорију вишеструких интелигенција и њен значај за сферу образовања може се издвојити следеће: истиче јединственост личности сваког ученика, наглашава различитост интелигенција и њихове јаке стране значајне у процесу учења, подстиче разноликост искуства током учења, нуди импликације за различите наставне методе и методе оцењивања, као и могућност изражавања ученика на различите начине (Ноерг, 2000). Уколико се жели обезбедити право разумевање тема, знања и појмова треба имати у виду различитост умова, као и тешкоће на које ученици наилазе током учења и полазећи од тога осмислити наставне и образовне стратегије које ће одговарати различитим ученицима.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Гарднерова теорија обезбеђује разумевање вишеструких интелигенција кроз другачији и новији педагошки приступ и њене импликације за образовну праксу се могу означити као охрабрујуће и иновативне. То значи да се могу примењивати у различитим образовним и наставним контекстима, од традиционалних учионица где је акценат највећим делом на подучавању ученика до савремених учионица и отворенијег окружења где су ученици много активнији и одговорнији за већи део свог учења (Будић, 2011). Према томе може се дизајнирати и прилагодити различитим окружењима захваљујући својој флексибилности, а све са сврхом уважавања различитих индивидуалних потреба. Наставници треба да помогну ученицима да ослободе властите потенцијале и да их охрабрују да уче на начин који њима највише одговара. Приступ настави кроз оквире вишеструких интелигенција, осим идентификовања јаких страна ученика и начина учења, омогућава и представљање и коришћење инструкција које се ослањају на различитост интелигенција током учења, рада на темама или практичним активностима.

Наставна пракса која се ослања на Гарднерову теорију пружа могућности за стварање нових курикулума који воде ка истинском разумевању преференција и способности ученика у процесу учења. На тај начин се подстиче ангажовање ученика јер се уважавају њихови потенцијали и интелектуалне снаге. Осим тога, теорија обезбеђује контекст где наставници и практичари могу мноштво садржаја, тема, активности, циљева и сл. да развијају даље полазећи од минимално седам различитих начина властитог рада. Укљученост ученика и њихов успех у

учењу, као и рефлексija наставника и подизање личних очекивања доприноси ефикаснијој пракси учења и подучавања. Управо у томе лежи снага Гарднеровог приступа другачијој концепцији наставе и образовне праксе истичући значај и неопходност различитих интелигенција не само за развој личности, већ и као полазну основу за креирање различитих импликација за наставнике и практичаре у области образовања.

Списак литературе

1. Armstrong, T. (2009). *Multiple Intelligences in the Classroom*, 3rd Edition. Virginia USA: Alexandria.
2. Будић, С. (2011). *Структурирање знања у настави*. Нови Сад: Филозофски факултет.
3. Gardner, H., Hatch, T. (1989). *Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences*. *Educational Researcher*, 18 (8): 4-10.
4. Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
5. Gardner, H. (1995). *Reflections on multiple intelligences: Myths and messages*. *Phi Delta Kappan*, 77, 200-209.
6. Gardner, H., Kornhaber, M.L., Wake, W.K. (1999). *Inteligencija–različita gledišta*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
7. Gardner, H. (2005). *Disciplinarni um: obrazovanje kakvo zaslužuje svako dijete: s onu stranu činjenica i standardiziranih testova*. Zagreb: Educa.
8. Крњаић, З. (2006). *Ка одређењу способности релевантних за експертско мишљење*. Зборник Института за педагошка истраживања. Година 38, Број 1, 45 – 59.
9. Максић, С. (2006). *Подстицање креативности у школи*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
10. Milat, J. (2009). *Višestruke inteligencije i ekološka inteligencija*. *Pedagojska istraživanja*. 6 (1-2), 47-56.
11. Roeders, P. (2003). *Interaktivna nastava*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
12. Hoerr, T. R. (2000). *Becoming a multiple intelligences school*. Alexandria, USA: Va. Assoc.

21. МЕЂУПРЕДМЕТНИ ТРАНСФЕР ЗНАЊА У ФУНКЦИЈИ РАЗВИЈАЊА ЈЕЗИЧКИХ КОМПЕТЕНЦИЈА УЧЕНИКА КОЈИ УЧЕСТВУЈУ НА ТАКМИЧЕЊИМА

Миланка Станкић, Јелена Писаров

Удружење „Млади и игра“, Суботица

Резиме: Често се језичке „зачкољице“ у постављању задатака на такмичењима из различитих предмета на крају претворе у прави проблем и ученик због њих не покаже знање које поседује. Језичко-читалачке компетенције које треба стицати на часовима српског језика и књижевности треба ученицима да помогну да се боље пласирају на такмичењима. У овом раду биће речи о повезивању наставе српског језика и књижевности са наставом физике у циљу боље припреме надарених ученика који се припремају за различите нивое такмичења из физике. Физика у основним школама почиње организовано да се изучава у 6. разреду што имплицира да се ученици у другом циклусу школовања могу такмичити у три разреда – 6, 7. и 8. Нивои такмичења су следећи: школски, општински, окружни (међуопштински) и републички. Неопходни трансфер знања и вештина које ученици стичу на часовима српског језика требало би да представља прави алат у рукама ученика како би савладали све језичке препреке које пред њих ставља термилошка поставка задатака из физике. Међутим, у пракси то није баш увек тако и велики број недоумица представљају управо глаголски облици којима су задаци омеђени. Због тога би требало унапредити међупредметну сарадњу и наставника, али и састављача тестова. Увођењем корелацијско-интегративног метода у наставни процес много би се унапредице вештине и компетенције ученика.

Кључне речи: међупредметна сарадња, корелацијско-интегративни систем, трансфер знања, српски језик, физика

Увод

Промене које настају у модерном педагошком приступу наставном процесу толико су нагле да од наставника изискују перманентно усавршавање. Све више интенција воде ка неопходности увођења корелацијско-интеграционог система у наставу, како би наставници што квалитетније сарађивали међусобно у припремном периоду и у непосредној реализацији часа. На тај начин се остварује и међупредметни трансфер знања који има функцију да ученицима помогне да сагледају целовитост неког процеса, или неког животног циклуса који се одвија, не само у учионици, него и у стварној ситуацији у којој се налазимо. Осим свакодневне потребе за сарадњом тај сегмент живота у школи регулишу од 2011. године и *Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја*, који је усвојио Национални просветни савет. Издвајамо неколико сегмената који експлицитно указују на обавезу повезивања и наставника, али и садржаја различитих предмета у функцији побољшања наставе. Према наведеним стандардима наставник треба да:

Изражава се усмено и писмено у складу са правилима српског језика и језика на којем изводи наставу, ради на богаћењу своје језичке културе и језичке културе ученика.

КОМПЕТЕНЦИЈЕ ЗА НАСТАВНУ ОБЛАСТ, ПРЕДМЕТ И МЕТОДИКУ НАСТАВЕ

Знања

- Зна научну дисциплину којој припада предмет који предаје и њене везе са другим научним дисциплинама;
- Познаје одговарајућу област и зна наставни план и програм предмета који реализује, као и његову корелацију са другим областима, односно предметима.⁸

Видимо да је и законски обавеза наставника да, познајући правила (правописна и граматичка) српског језика, називају укупно знање ученика. У овом раду бавићемо се везом која може бити остварена у области етимолошке структуре језичких поставки задатака из физике на различитим нивоима такмичења – од школских, преко општинских, окружних (међопштинских) и републичких и које проблеме могу имати ученици захваљујући, тзв. језичким „зачкољицама“.

1. Појам корелације и међупредметног повезивања

Корелација је „међусобни однос, узајамна зависност, повезаност, сразмера“ (Клајн, Шипка 2008: 669). Требало би у нашем образовном систему посебну пажњу усмерити на сва значења овог појма, како бисмо остварили ту узајамну зависност у правилној размери различитих предмета у наставном процесу. Корелација је, заправо, термин који се среће у различитим научним дисциплинама, од којих је једна и лингвистика, бавећи се методиком наставе српског језика и књижевности, ми га сматрамо једнозначним.

Наиме, примењену корелацију могли бисмо дефинисати као дидактички метод прикупљања и селектовања различитих садржаја, које повезује иста наставна јединица, и принципом приоритета, креирање материјала ради интеграције у наставни процес у циљу његовог обogaћивања.

Наслањајући се на дату дефиницију примењене корелације, дефинисаћемо и појам интеграције, који се одређује као „спајање делова у целину, повезивање, обједињавање, сједињавање“ (Клајн, М. Шипка 2008: 526).

Корелација би требало да буде свакодневна пракса у наставном процесу, што у конкретним ситуацијама у школама није увек случај. Постоје примери добро организованих колектива који су у своје свакодневне распореде рада пројектовали корелативно-интегративни приступ организацији часова и постижу добре резултате. Оно што забрињава јесте веома мали број оних школа и појединаца код којих је то доживело прагматичну примену у настави. Просветни радници су често и сами неспремни на промене и начине рада. Предлог Закона о интегративној настави у законској је процедури у Влади Републике Србије, али је до његовог усвајања и примене у наставном процесу дугачак пут.

⁸http://www.cep.edu.rs/sites/default/files/Standardi_kompetencija_za_profesiju_nastavnika.pdf

Ученици имају у конкретним реализацијама наставних тема и јединица проблем повезивања градива, јер се на различитим предметима и у различитим разредима обрађују теме.

Можемо закључити да оваквим начином поделе тема унутар предмета не доприносимо ваљаном усвајању знања наших ученика. Тематске целине, правилно усклађене Планом и програмом појединих предмета, унутар којих је врло једноставно организовати корелацију, биле би много сврсисходније за формално усвајање трајног знања. То јесте изазов за запосленике у просвети, али би његови резултати допринели бољем повезивању знања, усвајању вештина трансфера тог истог усвојеног знања на часовима, јер се дугим временским интервалима умногоме губи у домену когнитивних способности ученика. Проблем практичне организације и законског оквира оваквог начина организације наставе први је задатак који треба савладати на путу који ће нашим ученицима обезбедити бољи пласман на ПИСА тестовима, ваљаније креативно изражавање те формалну писменост.⁹

Из наведеног јасно је да се при оваквом приступу наставник ослања на курикулум који има три међусобна процеса који зависе један од другог: *планирање, организацију и контролу учења*. Вешт наставник ће у овом троуглу одабрати подстицајне истраживачке задатке и њиховим садејством остварити индивидуализацију наставе у свим њеним деловима (уводни, главни и завршни део) и на тај начин час учинити занимљивим и подстицајним за ђаке јер код њих развија полилошки однос према задатом тексту.

Различити системи наставе: интерпретативно-аналитички, проблемско-стваралачки, корелацијско-интеграцијски, нпр. помажу да се начин интерпретације и језичка анализа пренесу и на раван уметности уопште – музичке, ликовне; историјског сагледавања тренутка у коме је књижевно дело настало; географско поднебље које може битно да утиче на укупну анализу узрочно-последичних веза које књижевни јунак остварује са поступцима и начинима реаговања. Ученици у том случају постају актери и протагонисти самог часа и вештим вођењем и контролом учења на часу од стране наставника постиже се крајњи циљ образовања – „усвајање знања, изграђивања вештина и навика; развоја способности, усвајања система вредности и правила понашања.“¹⁰

У 21. веку остаје нам да се запитамо и замислимо над терминима *знање и вештине, компетенције*. Шта то треба наши ученици данас да усвоје па да остваримо један од стандарда образовања – припремљеност за живот? Живот са ИКТ.

Можемо поставити и питање да ли нам је довољна класична подела знања на:

1. Чињенично
2. Концептуално
3. Процедурално
4. Метакогнитивно

⁹ Иако није у непосредној вези с нашом темом, чињеница да је просечно постигнуће из математике код наших ученика показало да 40% њих није постигло ниво функционалног знања – свакако је довољно илустративна.

¹⁰<http://www.socioloskaluca.ac.me>

Очито је да са новим системима мора и наставник да се мења и прилагођава.

2. Језичке недоумице у поставкама задатака из физике

У овом делу рада ће бити наведене језичке „зачкољице“ које су присутне приликом поставке такмичарских задатака из физике на различитим нивоима такмичења (општински, окружни и републички), а илустроваћемо примерима са општинског нивоа у 6, 7. и 8. разреду.

Значајно је напоменути да се у такмичарским задацима из физике од ученика захтева познавање и разумевање законитости математике као науке, али се захтева и познавање и разумевање језичких правила, како у области граматике и правописа, тако и етнолошких наноса језичких конструкција. У пракси, осим недостатка математичког апарата за решавање сложених проблема у такмичарским задацима из физике, често недостаје језичко разумевање појединих термина, а тиме и немогућност решавања датог проблема.

Пример 1. – Општинско такмичење из физике за 6. разред основне школе у школској 2016. години:

Биља креће од куће брзином $v_1 = 4 \text{ km/h}$ ка парку. Прешавши једну трећину растојања до парка заустави се у продавници где се задржи $t_2 = 10 \text{ min}$. Остатак пута до парка пређе за $t_3 = 20 \text{ min}$. Након једночасовног задржавања у парку $t_4 = 1 \text{ h}$, Биља се враћа кући истим путем брзином $v_5 = 1,5 \text{ km/h}$. Кући стиже након $T = 3 \text{ h}$ од поласка у парк. Одредити:

- а) удаљеност од куће до парка,
- б) брзину кретања Биље на делу пута од продавнице до парка,
- в) средњу брзину кретања Биље на путу од куће до парка.

„Зачкољице“ – Ученик мора да претпостави да је растојање између куће и парка физичка величина пређени пут (s) да би могао да запише прешавши једну трећину растојања ($s_1 = s/3$). Када се тело заустави да то значи да му је брзина нула ($v_2 = 0 \text{ m/s}$). Остатак пута је две трећине растојања између куће и парка ($s_3 = s - s_1 = s - s/3 = 2 \cdot s/3$).

Пример 2. – Општинско такмичење из физике за 7. разред основне школе у школској 2016. години:

Тело се пусти да слободно пада са висине $H = 270 \text{ m}$ у односу на подлогу. Поделити висину H на три дела H_1 , H_2 и H_3 , односно одредити њихове вредности, тако да су времена кретања тела на сваком делу једнака.

„Зачкољице“ – Ученик мора да зна када је тело пуштено да слободно пада почетна брзина му је нула ($v_0 = 1,5 \text{ m/s}$). Зашто је то важно? – Једначине за слободан пад су једноставније од једначина за хитац наниже (равномерно убрзано праволинијско кретање), а самим тим је и поступак решавања задатка једноставнији (ученици у 7. разреду не знају да решавају квадратне једначине!). Времена кретања тела на сваком делу су једнака ($t_1 = t_2 = t_3$) – рачуна се само једно време, а не три!

Пример 3. – Општинско такмичење из физике за 8. разред основне школе у школској 2016. години:

Математичка клатна дужина ℓ_1 и ℓ_2 за исто време направе 10, односно 4 осцилације, респективно. Одредити ℓ_1 и ℓ_2 , ако се њихове дужине разликују за $\Delta\ell = 12$ cm.

„Зачкољице” –Ученик мора да зна значење речи респективно (односно, логични, узајамни, обострани, дати, дотични¹¹ – и то имплицира да су подаци наведени редом, односно, да се први наведени податак односи на прво клатно, а други наведени податак односи на друго клатно (да би ознаке биле усклађене)). Ученици могу овај термин помешати са термином *ретроспективно*, јер то уче на часовима српског језика у оквиру текстова и начина на који се може неки догађај препричати. Због тога је врло важно да им наставник брижљиво објасни смисао задатка. За исто време направе 10, односно 4 осцилације – $t_1 = t_2$ (рачуна се само једно време, а не два!), $n_1 = 10$ и $n_2 = 4$.

Закључак

Међупредметни трансфер знања и вештина у нашој наставничкој пракси није заживео као механизам који ученицима обезбеђује трајна знања. Лоши резултати наших ученика на ПИСА тестовима говоре да је неопходно школску праксу прилагодити стварним животним и условима и потребама. Ученике у основној школи треба научити да уче, разликују битно од небитног и буду способни да примене стечено знање у реалним ситуацијама. Неопходно је променити став просветних радника према многим сегментима наставног процеса, а то подразумева и међусобни професионални однос према трансферу знања из многих предмета. Наставници би требало много више да сарађују, првенствено у припреми Планова и програма како би их што квалитетније и смисленије ускладили према темама. Многе земље, које сматрамо лидерима у образовном процесу, уводе тематску или феномен наставу у којој се губи предметна подела. Изучавају се целине, као што је ренесанса, нпр. Финска као једна од таквих наведених земаља планира да до 2020. године потпуно уведе тематску наставу и да се предмети више не деле као сада. У Републици Србији постоји перманентна реформа у образовању, али се многи резултати које ученици постижу на такмичењима и завршним испитима не поклапају са намерама реформисаних програма. Оно што се чини из наведеног јесте да недостаје „животности” у свим покушајима. Осим генералног става Министарства просвете неопходно је и да сваки наставник појединачно учини највише што може у оквиру свог програма и предмета да би се садржајем приближио другим предметима и на тај начин ученицима помогао да се и формално припреме за живот и на тај начин трајно усвоје знања. Оно што је не мање важно јесте и усавршавање и неговање вештина које су ученицима неопходне да би се ухватили у коштац са свим изазовима који их чекају изван школских клупа.

¹¹Клајн, Шипка 2008:1073

Списак литературе:

1. Бајић, Љ. (2010). *Принцип свесне активности у настави књижевности и српског језика. Годишњак Учитељског факултета у Врању, Књига 1, 341–359.*
2. Бјекић, Д. и Папић, Ж. (2005): *Оцењивање, Програм реформе средњег стручног образовања. Београд: Министарство просвете Републике Србије.*
3. Друштво физичара Србије – *Задачи са такмичења из физике за 6., 7. и 8. разред основне школе са општинског, окружног и републичког нивоа за 2016. годину*
4. Ивић, И., Пешикан, А., Антић, С. (2001) *Активно учење. Београд: Институт за психологију*
5. Клајн, Шипка 2008: Клајн, И. и Шипка, М. *Велики речник страних речи и израза. Нови Сад: Прометеј.*
6. Росандић 1988: Росандић, Д. *Методика књижевног одгоја и образовања. Загреб: Школска књига.*
7. <http://www.socioloskaluca.ac.me>
8. http://www.cep.edu.rs/sites/default/files/Standardi_kompetencija_za_profesiju_nastavnika.pdf
9. <http://www.dfs.rs/takmicenja/predhodnegodine/16/2016z.htm>

22. РАЗВОЈ МЕДИЈСКЕ КУЛТУРЕ КОД УЧЕНИКА У САВРЕМЕНОЈ ШКОЛИ

Чинилина Ирина Николајевна

ГБОУ „Школа № 113”, г. Москва, Руска Федерација

Резиме: Данас је у току период четврте информационе револуције у свету. Настанак појма медијске културе и њено ширење у културолошкој теорији XX века је повезано са настанком средстава масовне комуникације. Проблем медијске културе и њено изучавање није нимало лак задатак као што изгледа на први поглед. Појам „културе” је изузетно сложен и има много значења. Човек је открио феномен културе у ери коју је немачки филозоф Карл Јасперс назвао „бурним временом историје”, тј. у VI – IV в. пре н.е.

Кључне речи: култура, образовање, развој медијске културе, формирање личности.

РАЗВИТИЕ МЕДИАКУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Сегодня мир переживает эпоху четвертой информационной революции. Появление понятия медиакультура и его распространение в культурологической теории в XX веке связано с появлением средств массовой информации. Проблема медиакультуры и ее изучения является не простым делом, как кажется на первый взгляд. Понятие «культура», является исключительно сложным и неоднозначным. Человек открыл для себя феномен культуры в эпоху, которую К. Ясперс назвал «*осевым временем истории*», т.е. VI – IV вв. до н.э.

Ключевые слова: культура, образование, развитие медиакультуры, формирование личности.

Сегодня мир переживает эпоху четвертой информационной революции. Появление понятия медиакультура и его распространение в культурологической теории в XX веке связано с появлением средств массовой информации. Проблема медиакультуры и ее изучения является не простым делом, как кажется на первый взгляд. Понятие «культура», является исключительно сложным и неоднозначным. Человек открыл для себя феномен культуры в эпоху, которую К. Ясперс назвал «*осевым временем истории*», т.е. VI – IV вв. до н.э.

Ключевые слова: культура, образование, развитие медиакультуры, формирование личности.

Культура это система ценностей, жизненных представлений, образцов поведения, норм, совокупность способов и приемов человеческой деятельности, объективированных в предметных, материальных носителях (средствах труда, знаках) и передаваемых последующим поколениям.» (4) – по словам социолога Ю.Волкова. В общем понятии культура – выделяет человека, и в целом человеческое общество из животного мира. Получается, что культуру формирует среда созданная человеческим обществом при помощи языка, мышления и символических значений.(5) В аспекте нашего размышления больше подходит определение знаменитого *антрополога* Э.Тайлора – «культура или цивилизация, в широком этнографическом смысле складывается из знаний, верований, искусства, нравственности, законов, обычаев и некоторых способностей и привычек, усвоенных

человеком как членом общества». И в тоже время лингвист Э.Сепир для свое *историческое* определение культуры – «это социально унаследованный комплекс способов деятельности и убеждений, составляющих ткань нашей жизни».(5)

Каждое определение по-своему правильно, но нельзя не учитывать тот момент, что общество, в котором живет человек не стабильно. Оно изменчиво, а человек постоянно участвует в его развитии, что приводит к изменению культуры.Получается разбиение понятия культуры на две группы:

1. Ориентированная на *образ жизни* (антрополог К.Уислер «образ жизни, которому следует община или племя, считается культурой... Культура племени есть совокупность стандартизированных верований и практик, которым следует племя»).
2. Ориентированная на *представление об идеалах и ценностях* (философ Т.Карвер «культура – это выход избыточной человеческой энергии в постоянной реализации высших способностей человека», а социолог У.Томас «культура – это материальные и социальные ценности любой группы людей (институты, обычаи, установки, поведенческие реакции) независимо от того, идет ли речь о дикарях или цивилизованных людях»).

Генетически культура определяется как:

1 . Продукт или *артефакт*: «культура обозначает совокупность всего, что создано или модифицировано сознательной или бессознательной деятельностью двух или более индивидов, взаимодействующих друг с другом или воздействующих на поведение друг друга» (социолог П.Сорокин);

2. Идея: «относительно постоянное нематериальное содержание, передаваемое в обществе посредством процессов обобществления» (социолог Г.Беккер);

3. Символ: «вещи и явления, зависящие от реализации умственной способности, специфичной для человеческого рода, называемой «символизацией». Материальный объект – орудия, приспособления, орнаменты, амулеты и т.д., а так же действия, верования и установки, функционирующие в контекстах символизирования. Тонкий механизм экзосоматических путей и средств, используемых человеком, в борьбе за существование и выживание» (социолог Л.Уайт);

4. Мышление: «то, что отличает человека от животных» (философ В.Оствальд). (6)

На фоне всего выше изложенного попробуем разобраться, а что такое медиакultura? Современная эпоха определяется как «*информационная*» или «*постмодернистская*», или «*глобальная*». Но всем очевидно, что мы живем в мире медиарасширяющейся системы массовых коммуникаций, «информационного взрыва». Сейчас каждый школьник имеет в своем распоряжении один (или несколько) современных гаджетов: мобильный телефон, планшет, электронную книгу и т.д.

Канадский социолог и публицист М. Маклюэн в истории медиакультуры выделил четыре эпохи:

- эпоха дописьменного варварства;
- тысячелетие фонетического письма;

- «Гуттенбергова галактика» — пять сотен лет печатной техники;
- «Галактика Маркони» — современная электронная цивилизация. (8)

Границы этих эпох обозначаются четырьмя информационными революциями.

1. Первой информационной революцией считают возникновение письменности 5—6 тыс. лет назад в Месопотамии, затем, несколько тысяч лет спустя — в Китае, и еще на 1500 лет позднее — майя в Центральной Америке. Эта революция ознаменовала окончание эпохи до письменного варварства. Ее ранние примеры, такие как глиняные дощечки с клинописью самаритян и жителей Вавилона, представляют собой деловые расписки и правительственные документы, летописи или описания методов земледелия.
2. Вторая информационная революция связана с изобретением рукописной книги в 1300 г. до н. э. в Китае.
3. Третьей информационной революцией называют изобретение печатного станка Иоганном Гуттенбергом в 1451-1455 гг., и весь период времени с этих лет вплоть до XX века М. Маклюэн и называет «Гуттенберговой галактикой». (На Руси основал книгопечатание Иване Федоров (Иван Федорович Москвин).
4. С изобретением, фотографии, телефона, телеграфа, магнитофона, радио, телевизора и ЭВМ, а затем уже и Интернета, мы говорим о четвертой информационной революции, начале новой эпохи электронной цивилизации и о медиакультуре как о преобладающей части культуры общества.

Медиакультура - (от лат. *medium* – средство, посредник, способ, *cultur* - возделывание) - особый тип культуры **информационного общества**, представляющий собой совокупность информационно-коммуникативных средств, печатной и экранной культур, материальных и интеллектуальных ценностей, выработанных человечеством в процессе культурно-исторического развития, способствующих формированию общественного сознания и социализации личности.

Роль медиакультуры в обществе растет невиданными ранее темпами, являясь комплексным средством освоения человеком окружающего мира в его социальных, интеллектуальных, нравственных, художественных, психологических аспектах.

Исходя из факта многогранности знаковых систем, медиакультуру можно разделить на четыре вида:

- **Письменная медиакультура.** Основой входящих в неё знаковых систем выступают слова. Этим термином в настоящее время обозначается культура печатных газет, журналов.
- **Аудиальная медиакультура.** К системам этой культуры относятся радио, граммофон, магнитофон, CDRомы и т. д., в качестве структурного фактора на первый план выходят звук, речь, музыка, вокал; здесь важным фактором является время, выступающее в двух измерениях — последовательности и одновременности. Это культура радио.
- **Визуальная медиакультура.** Структурным фактором этого вида систем выступает пространство. При этом в традиционных визуальных искусствах (живопись, графика, плакат) доминируют иконические знаковые системы.

- **Техническая медиакультура.** Эта медиакультура связана с эстетикой кадра, она репродуцирует реальность и передает информацию посредством аудиовизуальных средств коммуникации - кино, ТВ, видео, компьютерной графики, анимации и т. д. Это культура многомерных медиа, в которой происходит процесс синтеза и интеграции всех предшествующих знаковых систем.

Медиакультуру можно определить как **совокупность информационно-коммуникативных средств**, материальных и интеллектуальных ценностей, выработанных человечеством в процессе культурно-исторического развития, способствующих формированию общественного сознания и социализации личности.

Медиакультура включает в себя культуру **передачи** информации и культуру ее **восприятия**; она может выступать и системой уровней развития личности, способной читать, анализировать, оценивать медиатекст, заниматься медиаторчеством, усваивать новые знания посредством медиа и т. д.

Выступая на Всемирном конгрессе информационных агентств «Информация: вызовы XXI века» 24 сентября 2004 года, **В. В. Путин** подчеркнул, что средства массовой коммуникации (СМК) напрямую влияют на «процессы глобализации, за счет которых расширяется рынок... растет координация международных усилий во всех сферах нашей жизни. Когда мы говорим о глобализации, то имеем в виду и единое информационное пространство» (Kremlin.ru).

Актуальным является вопрос о **медиаобразовании**. Исследования социокультурной ситуации в постсоветской России показывают, что интенсивное развитие медиакультуры, в особенности аудиовизуальной (кабельное и спутниковое ТВ, видео, кино, компьютерные каналы и т.д.), все более активно влияет на общественное сознание как мощное средство информации, культурных и образовательных контактов, так и фактор развития творческих способностей личности. Последнее сегодня очевидно, так как компьютер, CDRомы, DVD, Интернет предоставляют человеку возможность индивидуального общения с экраном в интерактивном режиме как с целью реализации своих творческих идей, используя преимущества «виртуального» мира, так и с целью познания «другого». Роль медиакультуры в обществе растет невиданными ранее темпами, являясь комплексным средством освоения человеком окружающего мира в его социальных, интеллектуальных, нравственных, художественных, психологических аспектах. Уровень развития современных средств массовой коммуникации и специфика их всестороннего воздействия на личность доказывают, что **медиа** — один из факторов практической реализации теории «диалога культур».

Однако в условиях массового внедрения информационных и компьютерных технологий расширились не только позитивные, но и негативные методы воздействия СМК как на отдельного человека, так и на общество в целом. Размывание границ между «массовым» и «элитарным» стало отличительной чертой культурной парадигмы информационного общества, ориентированного на всеядность идей и компромисс эстетических позиций. Компьютерные и телекоммуникационные технологии становятся своеобразным инструментом информационной, политической и духовной экспансии, средством для создания новых социальных мифов. Вот почему первоочередными задачами модернизации социокультурной сферы России на рубеже XX — XXI веков стали: — компьютеризация массовых библиотек, музеев, архивов; — создание общедоступных баз и банков данных в области гуманитарных и социальных наук; — создание широкой сети культурно

информационных и информационно развлекательных центров в регионах страны; — создание и развитие русскоязычного сектора в Интернете; — обеспечение информационной безопасности личности, общества и государства.(2)

Медиаобразование в России можно разделить на следующие основные направления:

- 1) медиаобразование будущих профессионалов (журналистов, кинематографистов, медиакритиков, редакторов, менеджеров, продюсеров и т.д.);
- 2) медиаобразование будущих педагогов в педвузах и университетах;
- 3) медиаобразование как составная часть общего образования школьников и студентов;
- 4) медиаобразование в культурно-досуговых центрах;
- 5) дистанционное медиаобразование;
- 6) самостоятельное (непрерывное) медиаобразование, которое осуществляется в течение всей жизни. (20-22)

Есть и минусы развития медиакультуры и их противоречия. В свете широкого развития компьютеризации общества заметна глобальная проблема ***процесс оскудения современной речевой культуры и регресс личности:***

«Нынешний подросток в значительной мере отстал от своего сверстника 20–30-летней давности по возможностям нормативного вербального поведения: чтение серьезной книги вызывает быстрое утомление, не всегда завершается пониманием; рассказ о прочитанном затруднен, эмоциональные проявления в собственной среде усилены за счет внешней экспрессивности формы (междометия, жесты, пантомима), имитирующей уже созданные образцы» (15)

Язык – это материализация мысли и чувства, но это не единственный способ передачи смысла.

Макклуюн пишет о будущей коммуникации как о передаче мыслей напрямую, без опосредования их языком, понимая это как наивысший расцвет медиакультуры. И первым шагом на этом фантастическом (или провидческом) пути является девербализация, которая освобождает от языкового рабства развитую в эмоциональном и интеллектуальном плане личность. Таким образом, девербализация мыслей и эмоций может свидетельствовать не об их отсутствии или ничтожности, а об их невыразимости и неуловимости. Или об их имплицитности.(14)

Модульные тексты, или «тексты в рамке» (реклама, баннеры, мемориальные доски, вывески, смс-тексты и т.п.), это не тексты-примитивы, наоборот, они рассчитаны на широкие фоновые знания адресата, которые помогают ему их дешифровать.

Наша первостепенная обязанность замотивировать и научить современного школьника или студента декодировать эти сообщения.

Имплицитность и конверсия смысла порождает кроссвордное письмо, апеллирующее к знанию, эрудиции, эмоциям адресата, к его «встроенности» в социальный и /или культурный

контекст. М.М. Бахтин замечал, что слова, в конечном итоге, мы берем не из словаря, контекст определяет значение слов.(16)

Любой контекст заполнен смыслом, но каждый волен прочитывать его по-своему. Все зависит от адресата. *«Слушающий, а не говорящий определяет значение высказывания»* [Фоерстер. Цит. по: Реконструкция субъективной реальности, 2010, с. 51].

Приведем примеры на базе двух мероприятий «Твой МИР» и ММСО «Московский международный салон образования». Неуверенный в себе ученик, плохо говорящий при полном классе ответ на поставленный вопрос, может раскрыться многогранностью своей эрудиции и осведомленности на выступлении смотра-конкурса. Где собрались равные ему, но легко вступающие в контакт, коммуникабельные дети. Общение в неформальной обстановке, но под чутким руководством старших – учителей, воспитателей, психологов, помогает ребенку снять напряжение неуверенности в правильности его выбора слов, преодолеть «боязнь сцены».(слайды из выступлений «Твой мир»).

Коммуникация строится на презумпции адресата: именно он определяет смысл, он откликается на вызов, он в девербализованном или минимально вербализованном тексте прочитывает максимальный смысл. Яркий пример тому общение на разных языках. Посетив Московский международный салон образования 13-16 апреля 2016 года учащийся, 10 класса родившийся в Таджикистане национальностью узбек обучающийся 5 лет в русской школе на русском языке, общался с представителями Пакистанской диаспоры на предмет использования мягких полимеров. (слайды Муслима на ММСО).

Применение мультимедиа технологий в образовании обладает следующими *достоинствами* по сравнению с традиционным обучением:

- допускает использование цветной графики, анимации, звукового сопровождения, гипертекста;
- допускает возможность постоянного обновления;
- имеет небольшие затраты на публикацию и размножение;
- допускает возможность размещения в нем интерактивных веб-элементов, например, тестов или рабочей тетради;
- допускает возможность копирования и переноса частей для цитирования;
- допускает возможность нелинейность прохождения материала благодаря множеству гиперссылок;
- устанавливает гиперсвязь с дополнительной литературой в электронных библиотеках или образовательных сайтах;

Мультимедиа позволяют сочетать **вербальную и наглядно-чувственную информацию**, что способствует мотивации учащихся, созданию актуальной настройки на учение.

Организация аудиторных занятий с применением мультимедиа технологий дает возможность экономить время, тем самым интенсифицируя изложение учебного материала, за счет использования очень простых, доступных любому ученику средств.

К числу отрицательных аспектов можно отнести:

- **свертывание** социальных контактов, сокращение социального взаимодействия и общения, индивидуализм, трудность перехода от знаковой формы представления знания на страницах учебника или экране дисплея к системе практических действий, имеющих логику, отличную от логики организации системы знаков.
- **неспособность** учителя и школьника **воспользоваться большим объемом информации**, ибо, сложные способы представления информации отвлекают учеников от изучаемого материала;
- **отвлеченность**, то есть, если учащемуся одновременно демонстрируют информацию разных типов, он **отвлекается от** одних типов **информации**, чтобы уследить за другими, **пропуская важную информацию**, а использование средств информатизации зачастую лишает школьников возможности проведения реальных опытов своими руками;
- индивидуализация **ограничивает живое общение** учителей и обучаемых, учащихся между собой, предлагая им общение в виде "диалога с компьютером". Обучаемый не получает достаточной практики **диалогического общения**, формирования и формулирования мысли на профессиональном языке;
- чрезмерное и неоправданное использование компьютерной техники **негативно** отражается **на здоровье** всех участников образовательного процесса.

Перечисленные проблемы и противоречия говорят о том, что применение мультимедиа-средств в школьном обучении по принципу "**чем больше, тем лучше**" **не может привести** реальному **повышению эффективности системы общего среднего образования**.

Это быстро развивающийся сегмент культурного пространства. В настоящее время по этой теме начали изучаться новые типы сообществ информационной эпохи: онлайнные, объединения социальных сетей, блоггеры.

Литература:

1. Ионин Л.Г. *Социология культуры*. М., 1996. с. 44 -47.
2. Ю.Г. Волков, В.И. Добренёв. *Социология. Культура. Определение культуры*. (5)
3. Кириллова Н. Б. *Медиакультура: от модерна к постмодерну*. 2-е изд.; перераб. и доп. — М.: Академический Проект, 2006. — 448 с. - ISBN: 5-8291-0483-0
4. Кириллова Н. Б. *Медиакультура: теория, история и практика: Учебное пособие*. — М.: Академический проект, - 2008. — 496 с. - ISBN 978-5-8291-1038-3
5. Маклюен Г.М. *Понимание Медиа: Внешние расширения человека* / Пер. с англ. В. Николаева; Зкл. ст. М. Вавилова. — М.; Жуковский: «КАНОН-пресс-Ц», «Кучково поле», 2003. — 464 с. (Приложение к серии «Публикации Центра Фундаментальной Социологии»). - ISBN 5-86090-102-X
6. Федоров А.В. *Словарь терминов по медиаобразованию, медианедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности*. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. 64 с.
7. *Медиакультура, политика и социум (Международный симпозиум "Pro&Contra": медиасознание /современная культура /медиатехнология)*

23. СРПСКИ МОТИВИ У РУСКОЈ КЊИЖЕВНОСТИ

Матицина Наталија Васиљевна

ГБОУ „Школа № 113”, г. Москва, Руска Федерација

Резиме: Данас се често чује реч „толеранција”. У школама се објашњава да то значи поштовање и правилно разумевање и прихватање богате разноликости култура у свету, признавање тога да се људи разликују по спољашњем изгледу и понашању. Сви смо ми различити, али сви имамо право да живимо у овом свету! Да, ми смо различити, али и међусобно слични. Пољаци, Чеси, Словаци, Бугари, Срби, Хрвати, Босанци, Македонци, Словенци, Црногорци, Белоруси, Руси, Украјинци – сви су Словени, највећа група народа коју карактерише блискост језика и заједничко порекло. Приближно пре хиљаду пет стотина година Словени су живели територијално близу једни другима. Током времена, због повећања броја становника и потребе да се освоје нове територије, Словени су се расељавали све даље једни од других, мешајући се са локалним становништвом и све су више губили заједничке црте. Али, народно стваралаштво које је дошло до нас, посебно бајке, дају нам могућност да разумено заједничке корене ових народа. Према претпоставци да су Руси и Срби народи истих корена, тада треба да имају трагове сличних карактеристика. Циљ нашег рада је да прикажемо степен сличности руских и српских бајки са елементима руског и српског фолклора.

Кључне речи: толеранција, сличност садржаја, руске и српске бајке, исте моралне вредности.

СЕРБСКИЕ МОТИВЫ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Сегодня мы часто слышим слово «толерантность». В школе нам объясняли, что это значит уважение и правильное понимание и принятие богатого многообразия культур мира, признание того, что люди различаются по внешнему виду и поведению. Но все мы, такие разные, обладаем правом жить в этом мире! Да, мы очень разные, но оказывается, что и очень похожи.

Поляки, чехи, словаки, болгары, сербы, хорваты, боснийцы, македонцы, словенцы, черногорцы, белорусы, русские, украинцы – все это славяне, крупнейшая в Европе общность людей, объединяемая близостью языков и общностью происхождения. Примерно полторы тысячи лет тому назад, славяне были расселены достаточно близко друг к другу. Однако с течением времени, в связи с ростом численности населения и необходимостью освоения новых территорий, славяне расселялись все дальше друг от друга, смешивались с местным населением других территорий и все более теряли общие черты. Но дошедшее до нас народное творчество, особенно сказки, позволяют нам понять общие истоки этих народов.

Мы выдвинули гипотезу: „Если русский и сербский народы имеют одни исторические корни и являются частью славянского племени, то в сказках этих народов должны прослеживаться схожие черты“. Цель нашей работы: выявить степень похожести русских и сербских народных сказок. Вывод. Прочитав и проанализировав сербские и русские сказки, мы пришли к выводу, что творчество славянских народов, в том числе русских и сербов, неразрывно связаны между собой. Для исследования мы выбрали следующие сказки: Сербские сказки и Русские сказки:

«Как лиса волку отомстила» - «Лисичка-сестричка и серый волк», «Правда и кривда» - «Правда и кривда», «У лжи ноги коротки» - «Сказка о молодильных яблоках и живой воде».

Мы читали и удивлялись открытиям, которые делали! Вот такая таблица у нас получилась. Сербская народная сказка «Как лиса волку отомстила» и русская народная сказка «Лисичка-сестричка и серый волк». Главные герои в обеих сказках – лиса и волк – наделены одинаковыми чертами: лиса – хитростью, волк – глупостью. Похожи в сказках не только герои, но и их поступки: простодушного волка обманывает хитрая лиса, кроме того, в сербских сказках волк обманул еще и жеребенка (подобный сюжет прослеживается в сказке «Волк и семеро козлят»). Похожи и предметы, которые используют люди и животные – телега, сани, коромысло и т.д. Исконное использование сельскохозяйственных предметов (коромысло, сани, телега) дает возможность проследить общие корни народов и их схожие занятия (сельское хозяйство). Таким образом, в ходе исследования мы сделали вывод, что в русской и сербской сказках одни и те же персонажи наделены одними и теми же характеристиками (лиса – хитрая, волк простодушный, глупый), они заняты одними и теми же проблемами, главная из которых – поиск себе пропитания. И, если, у волка главное оружие в поиске пищи – сила и быстрые ноги, то у лисы – хитрость и двуличие. Кроме того, сказка «Как лиса отомстила волку» напоминает еще и сказку русского народа «Волк и семеро козлят», где волк также обманом проник в жилище козы и съел всех семерых козлят.

Как у сербского, так и у русского народа принято олицетворять животных с определенными характеристиками, наделять их душой и человеческими качествами. Характер повествования тоже достаточно схож: сказка начинается с какого-то яркого события, вокруг которого идет повествование, потом идет кульминация, следом – логическое завершение сказки, в результате которого, каждый получает по заслугам. Оба этих славянских народа достаточно мудры – несмотря на то, что в ходе повествования и так понятно, кто прав, кто виноват, кто плохой, а кто хороший, все-таки выводы читателю предоставляется сделать самому. Автор сказок (народ) всегда находит способ наказать хитрого и жадного, и помочь бедному, но наделенному положительными качествами герою. Сербская народная сказка и русская народная сказка «Правда и кривда» удивительно похожи друг на друга. Прежде всего, они имеют одинаковое название. В основе сюжета – решение серьезного и важного во все времена вопроса - что сильнее: правда или кривда, как легче и правильнее жить. Главные герои сказки – это Правда и Кривда, в сербской сказке они предстают в образе двух братьев, в русской – в образе двух купцов. Они не могут сами решить свой спор, поэтому обращаются к другим за советом. И в результате, поспорив, Правда лишается всего своего имущества, да еще ей и выкалывают глаза. В обеих сказках, брошенная Правда становится свидетелем ночных разговоров темных сил (в сербской сказке – это виллы, в русской – черти) и узнает способ излечения своей слепоты (в сербской сказке – вода, в которой купались виллы, в русской – определенная трава). Используя это «лекарство», Правда излечивает и царскую дочь, за что и награждается по-царски. В обеих сказках, Кривда, прослышавшая о богатстве Правды, лишается покоя и пробирается на то самое место, где Правда услышала разговор. Здесь ее и настигает возмездие: русский и сербский народы единодушны в своем отношении к несправедливости, жадности, злу, и поэтому Кривда разорвана на мелкие части.

В сербской народной сказке «У лжи ноги коротки» главные герои: Царь, три сына и Синеглазка, в русской народной сказке «О молодильных яблоках и живой воде» главные

герои: Царь, три сына и Царевна. «У лжи ноги коротки» название похоже на поговорку. Передаются взаимоотношения старших и младших (отец – сыновья, братья)

Отец просит сыновей отправиться за волшебными предметами, которые дадут ему здоровье. Старшие хотят присвоить подвиги младшего. Каким образом усваиваются героями ценностные нормы? Старшие братья, оказавшись перед героями, подвергшими их испытанию, ведут себя неучтиво. За что оказываются в неволе. Попытавшись присвоить подвиги своих младших братьев, оказываются изгнанными из царства.

Общее в сказках (зачин – концовка, последовательность действий, результат действий)

Зачин и концовка сказок одинаковы: в обеих сказках повествование начинается с того, что престарелый царь – отец, став старым и больным, созывает к себе трех своих сыновей, которые по очереди отправляются в путь, чтобы добыть для своего отца здоровье и молодость. Заканчиваются сказки тем, что меньшие братья находят себе и славу, и любовь, а старших, пытавших обмануть отца и совершить подлость в отношении младших братьев, с позором изгоняют из дома. Добро, честность, справедливость побеждают в сказках. Герои этих двух сказок похожи по характеру и поступкам. Например, в одной и в другой сказках есть два хитрых брата, которые мечтают присвоить себе чужие подвиги, и младшие, которые совершают подвиги, терпят несправедливость и подлость от старших. Младшие, оказавшись в такой же ситуации, как и старшие братья, ведут себя по-другому, говорят вежливо, учтиво. Поэтому их не только отпускают, но еще и помощь оказывают. Сравним: «А гость неучтиво отвечает, что он, мол, царевич и никто не может задавать ему вопросы. Царь разгневался, велел заковать дерзкого и бросить в темницу», «Царь отпустил царевича по-хорошему...» (сербская сказка) и «Много молодцев проезживало, да не много вежливо говаривало. Возьми, дитяtko, моего коня. Мой конь будет бойчее, довезет он тебя до моей средней сестры, она тебя научит» (русская сказка).

В обеих сказках спасительная вода и яблоки находятся в городе за высокими стенами, охраняют этот город в сербской сказке двенадцать львов, а в русской – тридцать богатырей. Охраняют волшебные предметы – девушки: в русской сказке – Синеглазка, в сербской – царевна. И Синеглазка, и царевна через некоторое время вместе со своими детьми разыскивают героя, разоблачают ложь и подлость его старших братьев. Обе сказки заканчиваются свадебным пиром. Зло наказано.

Различия в сказках: в сербской сказке – источник молодости и здоровья – живая вода из колодца, в русской – яблоки, вода же нужна для того, чтобы вернулось зрение. В сюжете с выбором героями пути – дороги есть отличие. В обеих сказках выбор младшего сына позволяет ему не только исполнить пожелание отца, но и спасти старших братьев. Но «Сказке о молодильных яблоках и живой воде» таким местом выбора становится плита – камень, у которого каждый из путников выбирает себе дорогу. В сербской же сказке «У лжи ноги коротки» таким местом выбора становится дворец иноземного царя. Выбравшие дорогу попроще, в результате, оказываются в темнице, а меньший брат, выбрав наиболее опасную дорогу, не только исполняет наказ отца, но и вызволяет своих нерадивых братьев. Те из братьев, кто не смог побороть свою гордость и учтиво и правдиво разговаривать с персонажами, которые встречаются на их пути, попадают в темницу.

Урок, который мы можем извлечь, познакоившись с этой сказкой, состоит в том, что если человек будет относиться к окружающим с добротой и заботой, то они обязательно отплатят ему благодарностью, и если человек трудолюбив, он всегда получит свою награду.

Прочитав и проанализировав сербские и русские сказки, мы пришли к выводу, что творчество славянских народов, в том числе русских и сербов, неразрывно связаны между собой. Сербские мотивы активно входят в русскую литературу в начале XIX в. На протяжении всего XIX и в первые десятилетия XX в. этот процесс идет вглубь и вширь, охватывая творчество все большего числа русских писателей, разных по мировоззрению, таланту, стилю. Достаточно сказать, что сербская проблематика — в той или иной форме — нашла отражение в творчестве крупнейших русских писателей: А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, М. Е. Салтыкова-Щедрина, Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского, А. И. Куприна. Вопросы исторического и культурного развития сербского народа получили освещение в публицистике, критике, переписке В. Г. Белинского, А. И. Герцена, Н. Г. Чернышевского, В. Г. Короленко, Н. К. Михайловского, С. М. Степняка-Кравчинского, А. Блока и др. Сербские сюжеты вошли в жизнь и творчество А. И. Одоевского. Александр Фомич Вельтман (1800—1870), ныне почти забытый русский писатель, был очень популярен в 30—40-х годах прошлого столетия. Поэт, прозаик, историк, этнограф, лингвист, он создал более 45 художественных и научных сочинений. Его своеобразное дарование сразу же было замечено, о нем писали В. Г. Белинский, Н. А. Добролюбов, Ф. М. Достоевский, В. Г. Кюхельбекер и многие другие известные писатели и критики.

Немалое место в творчестве Вельтмана 30—40-х годов занимали славянские, и прежде всего сербские, сюжеты. В основу их легли материалы и впечатления, полученные им еще в 20-е годы. Процесс духовного созревания Вельтмана совпал с Отечественной войной 1812 г. и победами русского оружия в Европе, закрепившими в сознании его поколения русской интеллигенции идеи национальной свободы и национальной самобытности. Именно в них следует прежде всего искать истоки и причины глубокого интереса будущего писателя к национально-освободительному движению югославян, к их жизни, истории, языку. Большое значение в развитии славянских симпатий Вельтмана сыграло его непосредственное участие в русско-турецкой войне 1828—1829 гг.³, а также близкое общение с югославянами в течение его почти десятилетнего пребывания в Бессарабии (1818—1828 гг.).

Говоря о становлении славяноведческих интересов Вельтмана, нельзя обойти и фигуру Юрия Венелина. Личность одаренная, чрезвычайно разносторонняя, Венелин немало способствовал знакомству Вельтмана со славянскими древностями, с народной поэзией южных славян, живыми славянскими языками. Вместе с Вельтманом Венелин составил в Кишиневе «Собрание русских летописей». В 1831 г. Вельтман выходит в отставку в чине подполковника и навсегда поселяется в Москве. Помощник директора Оружейной палаты в Кремле, участник многих научных литературных и исторических обществ, Вельтман быстро завоевывает известность и как писатель. Славу ему приносят исторические и бытовые романы: «Странник» (1831—1832), «Кощей бессмертный» (1833), «Рукопись Мартына Задеки» (1833), «Светославич, вражий питомец» (1835) и многие другие.

В. Г. Белинский, приветствуя рождение самобытного и оригинального таланта Вельтмана, подчеркивает особенность его романов: они «народны», «дружны с духом народных сказок, покрыты колоритом славянской древности»¹⁰. Восторженно отзываясь он и об историко-

приключенческом романе «Кощей бессмертный», в «ряде очаровательных картин» которого поэтически воспроизведен мир Древней Руси. Впервые в творчестве Вельтмана и в русской художественной прозе вообще в этом романе прозвучала сербская тема, своеобразно и необычно связанная с биографией главного героя романа — полуреального, полупоэтического Ивы Олельковича.

Историческим роман Вельтмана можно назвать лишь условно: исторические события XII—XIV вв. (раздоры новгородских бояр, набеги половцев, татаро-монгольское нашествие) и реальные исторические персонажи лишь называются, они играют роль фона и связующего звена в соединении ряда сцен и эпизодов. Автора не интересует ни историческая достоверность событий, ни раскрытие характеров героев. Он стремится к поэтической реконструкции картин старинного быта, старорусских и древнеславянских обрядов и обычаев, языка и тут дает волю своей причудливой фантазии, соединяя прошлое с настоящим, сказку с реальностью, чудеса фантастики с действительной жизнью. Эти черты присутствуют и в обрисовке образов сербов — далеких предков главного героя (Мильца, ее сын Лавр, его невеста Стана), и в описании сербских гайдуков (Младен Черногорский и его дружина), и в раскрытии истории романтической любви Милицы и Младена, Лавра и Станы, составляющих главные сюжетные линии первых двух частей романа.

Сознательно соединив русских и сербов узами кровного родства, Вельтман, очевидно, исходил не только из признания этнической и конфессиональной общности этих народов, но и из весьма распространенной в начале XIX в. теории о том, что древние славяне — это единый народ, от которого впоследствии отделились его ветви. Интересовало Вельтмана и боевое содружество русских и сербов, которому близкая и далекая история имела немало свидетельств. Писатель переносит его в далекое прошлое, делая гайдука Младену Черногорского и его боевую дружину защитниками Древней Руси от набегов иноземцев на море и на суше. Борьба с татаро-монгольским игом на Руси ассоциировалась в сознании вельтмановского героя (эта ассоциация была весьма популярной в первой половине XIX в.) с борьбой против османского господства в Сербии. «Далече от отчины родной служу службу ей!—говорит Младен, рассказывая своей возлюбленной Милице историю своей ссоры с сербским воеводой и бегства на Днестр,— Из темного леса, с крутой горы, из глубокой воды, из-за черной тучи крадусь на вражьи нехрестные силы и бяю ханских татар и жадных купцов морских...».

Сведения о гайдуках и других реалиях сербского быта и истории, как видно из подробных примечаний к роману, Вельтман черпал из сербских первоисточников, по всей вероятности известных ему еще в Бессарабии: из «Истории разных славянских народов, наипаче болгар, хорватов и сербов...» (1795) Йована Раича, первый том которой был опубликован в России; «Сербского словаря» (1818) Вука Караджича и издаваемого им же в Вене альманаха «Даница» (1826—1829). Кроме того, он, очевидно, опирался и на реальные события, наблюдателем которых был сам. И. П. Липранди рассказывает в своих воспоминаниях о реальном историческом лице — бывшем сербском воеводе, храбром гайдуке по имени Младен, который со своим отрядом спешил на помощь отрядам этеристов во главе с Г. Кантакузином и мужественно пал в неравной борьбе с турками при Скулянах¹². Будучи в 1820-х годах в Бессарабии, Вельтман мог от Липранди и других своих знакомых слышать о сербском: храбреце и его гибели. Возможно, именно этот реальный герой и: стал прообразом романтического героя Вельтмана, который в романе умирает от ран на руках Милицы.

Ещё один известный русский писатель Гиляровский интересуется сербами, их культурой. В связи с торжествами, посвященными столетию со дня рождения Н. В. Гоголя, он выпускает интереснейшую книгу «На родине Гоголя» и помещает в газете «Россия» статью «Гоголь в Сербии», которая по сути дела представляет его беседу с профессором Белградского университета Стояном Новаковичем. Статья содержала интересные и новые для русских читателей сведения о переводах произведений Гоголя на сербскохорватский язык, о воздействии творчества великого русского писателя на развитие реализма в сербской литературе.

В начале века сербские мотивы звучат и в поэзии Гиляровского. Стихотворение «Сербия» он включил в небольшой поэтический сборник «Грозный год» (1916), написанный в память жертв первой мировой войны. Поэт рисует трагедию сербского народа, принявшего на себя грозные удары австрийских войск. Звучит в стихотворении и социальный мотив «измученного, израненного, ограбленного народа», пережившего бремя османского и австрийского рабства. Звучит вера в победу «великолепной и гордой страны»:

«Нет Сербии, но Сербия живет!

Залечится дымящаяся рана,

Великим будет доблестный народ

Потомки сильного Душана!»

После войны Гиляровскому не довелось побывать в Сербии, но память крепко хранила воспоминания прошлого. Вновь и вновь возвращаясь к сербским событиям далеких 90-х годов, к своим двум поездкам в Белград, Гиляровский делает достоянием и советских читателей свои сербские впечатления (очерки «Москва газетная», рассказ «Моя табакерка» и др.).

Отражение мотивов исторического прошлого сербского народа и его борьбы за свободу в творчестве Гиляровского, писателя, обладавшего «разносторонней бурной талантливостью» (Паустовский), чрезвычайно популярного и в дореволюционные годы и в современной России вплоть до наших дней, свидетельствует о неуклонном расширении русской литературой ее познавательного содержания, ее международных связей, и прежде всего исконных связей с культурой народов братской Сербии.

24. УТИЦАЈ И ЗНАЧАЈ ПЛЕСА НА ПСИХОСОЦИЈАЛНИ РАЗВОЈ ДЕТЕТА ПРЕДШКОЛСКОГ И РАНОГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Жарко Апостоловић¹, Ксенија Лојпур¹, Дијана Брусин²

¹ Едукативно-креативни центар за децу и младе „ТриоАрт“, Ниш

² Предшколска установа „Пава Сударски“, Нови Бечеј

Резиме: Од постанка људске цивилизације до данашњих дана, плес, музика и покрет чине саставни део културе сваког народа и појединца. Музика и покрет прате нас од малих ногу током читавог живота. Утичу на експресију емоција, изражавање и обликовање наше личности, социјализацију, развијају наш интелект. У ту сврху, у оквиру овог рада бавићемо се главним чиниоцима утицаја плеса на психосоцијални развој детета у предшколском и раном школском добу. Главни елементи изградње структуре личности детета кроз плес и његовог психосоцијалног развоја на које је стављен фокус јесу: емоционална интелигенција, утицај плеса на развој маште детета, јачање мотивације код деце уз помоћ плеса и јачање личности детета, плес и његов социјални аспект. Теоријске поставке свих поменутих аспеката, приказали смо и емпиријски потврдили кроз практични пример на одабраној групи деце Едукативно-креативног центра за децу и младе „ТриоАрт“ из Ниша.

Кључне речи: плес, мотивација, социјализација, личност, интелигенција.

Теорије дечјег развоја

Теорије дечјег развоја кретале су се у оквиру крајњих супротности. На једној страни биле су теорије према којима је мозак детета на рођењу *tabula rasa* (празна плоча) и целокупни развој је последица учења и искуства. На другој страни налазе се теорије које говоре о томе како су све способности детета урођене, унапред садржане у мозгу, а њихово разоткривање настаје спонтано у току природног процеса развоја и сазревања мозга (Гасел). Успут ћемо поменути да такође постоје теорије које развој детета посматрају као континуирани или као дисконтинуирани процес. У том смислу оне се деле на: не-стадијумске и стадијумске теорије. Најпознатији представници стадијумских теорија су Пијаже и Фројд. (1) У њихову детаљнију анализу овог пута нећемо улазити. Савремена схватања ипак психосоцијални развој детета посматрају као резултат свеукупне интеракције биолошких фактора и фактора средине. Управо као један од битнијих фактора средине са којим се дете сусреће и под чијим је утицајем свакодневно, поред осталог, јесу музика и покрет преточени у плес и плесне кораке. Савремена средства комуникације, медији интернет, који су све доступнији, утичу на то да се дечји мозак од првих дана навикава на разне звучне, музичке и визуелне стимулансе. У складу с тим он се обликује на себи својствен начин, што се у каснијем периоду развоја детета може пратити путем бројних манифестација.

Плес и емоционална интелигенција детета

„Музика помаже деци да се развију, да схвате свет који их окружује, али и да искажу своја лична искуства. Пошто је музика интегрални део културе, детету је лакше да уз њену помоћ разуме себе и свој однос са другима, као и да успостави везу између дома, школе и околине.“

(2) Да бисмо боље разумели вредност музике, плеса и ритмичких игара, потребно је да сагледамо разне врсте њиховог утицаја на психосоцијални развој детета. Као нпр.: музикалност, ритмика, затим лакша комуникација са окружењем, развој говора, успешна и квалитетна социјализација, боље разумевање околине и друштва и на крају крајева значајан је утицај плеса на развој интелигенције детета. Опште је познато да ритмичке игре погодно делују на целокупну психофизичку структуру личности детета. Оне утичу на целокупну личност, а не само одвојено на нека чула и неке способности. У току саме игре, уз музику и покрет учествује више функција детета, које можемо разврстати на когнитивне тј. сазнајне, емоционалне, друштвене, телесно -физичке. Поменућемо неке од њих: спознаја, памћење, мишљење, машта, креативност итд. Са друге стране, такође се развијају: координација, равнотежа, осећај за сналажење у простору и осећај за просторне димензије, затим брзина, издржљивост, спретност, прецизност и контрола над сопственим деловима тела; што представља моторички аспект развоја детета. Исто тако, не смемо изоставити оно најзначајније, а то је осећај за ритам. Наиме, правилно слушање музике и тачна интерпретација ритма, уз све претходно поменуте развојне факторе, је основни задатак васпитача, учитеља, односно плесног тренера, који он треба да успешно оствари код деце. Спознаја и интелектуални развој детета најдинамичније се одвија у периоду од рођења до 5. год. живота. У том периоду дете научи много више него одрасла особа на факултету за исто толико времена. Као посебном виду интелигенције човека, посветићемо нешто више пажње емоционалној интелигенцији. У свакодневном животу о њој се доста говори, али се не посвећује довољно пажње њеном развоју током детињства. Кроз ритам и плесне кораке активно се дешава и емоционални развој детета. Кроз плес дете осећа одређену врсту личне слободе и може несметано изражавати разне аспекте својих емоционалних доживљаја који би у свакодневним активностима можда изостали јер није било одређених стимуланса попут музике, ритма и одређених корака који су у складу са тим ритмом. Чак и ако их је било, и дете је реаговало на њих, додатни незаобилазни фактор који помаже да се емоционална интелигенција јасније и изражајније испољи јесте тај што се плесна активност одвија у групи са осталом децом, где су сви чланови групе у међусобној интеракцији. Уз плес дете развија све саставне елементе емоционалне интелигенције као што су: емпатија, изражавање и схватање властитих емоција, самосавладавање, независност, прилагодљивост, омиљеност, способност решавања проблема у сарадњи са другима, упорност, пријатељско понашање, љубазност, поштовање. Сви елементи које смо навели представљају заправо нужне чиниоце, који у свом синергијском деловању утичу на психосоцијални развој детета и формирају га као емоционално и друштвено биће.

Плес и машта детета

Још један аспект, који не смемо превидети, јесте утицај плеса на развој маште детета. Дете се приликом извођења плесних корака уживљава у одређене улоге које од њега захтева конкретни плес и плесна кореографија и на тај начин остварује своје жеље, наиме, да је оно већ одрасло и да ради као одрасли. Ипак, његове снаге и душевне способности су још увек

недовољно јаке и зато дете не може узимати учешће у животу одраслих, иако их свакодневно посматра. Испуњавање таквих жеља, детету омогућава његова машта.

Плес поспешује мотивацију и јача личност детета

У току учења и савладавања плесних корака и кореографија, дете са својим доживљавањем ритма и покрета, ради интензивно и истрајно, радује се свакој савладаној препреци на том путу увежбавања и тако јача своју самосвест и учвршћује мотиве за своју даљу активност. На том путу значајно му помаже признање других, пре свега признање свог васпитача, учитеља, плесног тренера. Као и при радним задацима, дете се у плесу, приликом извођења плесне кореографије, сусреће са разним тешкоћама, изазовима, препрекама, па их на својствен начин савладава. Наилази на сналажење у новим ситуацијама, па тако долази до изражаја интелигенција детета, о чему је већ било речи. Дете са учвршћеним мотивима много успешније савлађује разне тешкоће, него дете које нема довољно снажне и учвршћене мотиве. Зато из претходно реченог закључујемо да плес није само активност приликом које дете треба да се забави, размрда своје мишиће и покрене своје тело. Поред тога што плес то неоспорно јесте, плес такође има много шири психолошки и социјални аспект на развој личности детета. Он јача вољу, упорност и истрајност, јача карактер детета и чини га сигурнијим и ментално стабилнијим. Једном речју, кроз плес се одвија и физички и психосоцијални развој детета истовремено.

Плес и његов социјални аспект

„Осим што је изузетан доживљај, музиком родитељи могу да подстакну интелектуални развој свог детета, увећају његов капацитет за учење и на диван начин обогате њихов живот.“ (3) У наставку, обратимо пажњу на социјални аспект утицаја плеса у процесу развоја детета. Приликом игре, уз музику се код детета развијају и социјална осећања као што су: симпатија, наклоност, обзирност, солидарност, пожртвованост, самосавлађивање. Дете се приликом извођења плесне кореографије уверава да му је потребан плесни друг, партнер/партнерка. У тој интеракцији стиче осећај заједништва и тимског духа. Наиме, ми заједно савладавамо плесне кораке и наш плес зависи од обоје. Стога смо међусобно упућени и наклоњени један другоме. Дете се такође навикава, у интеракцији са осталим члановима који учествују у плесној тачки, да се савлађује, да поштује друге чланове из групе па чак и да се потчини, онда када је то у интересу колектива. Тиме се дете оспособљава за социјални живот без којег се не може ни замислити савремено друштво. Баш ову чињеницу добро осветљава Д.Б. Ељкоњин на основу својих испитивања и посматрања у дејем вртићу (4). Он констатује да у свакој заједничкој игри постоје једна или више улога које су посебно привлачне, док су остале мање привлачне јер остају у позадини. Разумљиво је да би свако дете желело најпривлачнију улогу, али је то немогуће. Када су привлачне улоге подељене, деца међусобно поделе и оне мање привлачне. Онда долази до следећег развоја ситуације: заправо, она деца која су добила мање привлачне улоге, за њих то постаје неки вид ограничења њихових жеља. У том ограничењу она ипак истрају јер то захтева ситуација у игри (5). У плесној игри тј. кореографији, жеље детета се најслободније изражавају, али у исто време дете своје жеље свесно ограничава јер се добровољно потчињава правилима кореографије и задацима које намећу одређене улоге у њој. Морамо, међутим, са друге стране, поменути да жеље детета нису константна величина. Оне се мењају под утицајем музике и ритма, и дете се стално изнова проналази у новим

улогама. Управо је то чињеница која је врло важна за развој детета као друштвеног бића, у складу сасвим већ поменутих елементима урођене, емоционалне и социјалне интелигенције.

Пример из праксе Едукативно-креативног центра за децу и младе ТриоАрт из Ниша

У даљем тексту приказаћемо плесни рад на примеру најмлађе групе деце, узраста од 5 до 9 год. у Едукативно-креативном центру за децу и младе „ТриоАрт“ из Ниша. Едукативно-креативни центар за децу и младе „ТриоАрт“ из Ниша, који се у оквиру свог делокруга рада бави правилним психо-физичким развојем деце и младих кроз музику, покрете, сценски наступ, поседује деčју плесну групу предшколског и раног школског узраста која броји 17 чланова. Рад са овом групом почео је пре непуних годину дана и за то време врло успешно је остварена интеграција чланова унутар групе, који су до сада савладали значајан део предвиђеног плесног програма, и имали четири јавна наступа пред публиком. Морамо напоменути да је ово значајан успех у раду у овој области за релативно кратак временски период. У прилог томе иде и чињеница да ниједно дете није одбило учествовање на наступу. Напротив, утркивали су се ко ће стајати ближе гледалишту, како би их родитељи и пријатељи боље видели. Како бисмо јасније, на практичном примеру, емпиријски, потврдили резултате научних истраживања, осврнућемо се на кључне моменте у плесном раду ове групе.

Слика бр.1



Слика бр.2



Један од тренинга

Од момента почетка рада, у групи су се налазила деца са више музикалности, као и она која су мање склоности имала ка музици и ритму. У циљу бољег повезивања међу њима и жеље да се у плесној кореографији што мање виде разлике у квалитету извођења корака, тренери су подстицали додатним плесним вежбама све чланове групе, не наглашавајући поименце да је додатно понављање корака због одређених чланова. Највећи број деце је ово прихватао без икакве резерве и негодовања. Случајеви одбијања су били спорадични, али су на крају и они пристали да понове оно исто што и њихови другари раде. Ово је само један од многобројних емпиријских доказа о потчињавању групи. Другим речима, прилагођавању групи када је то у интересу колектива, што дете несвесно прихвата јер већина другова и другарица пристају да изведу одређену радњу. Већ након неколико групних понављања, уочено је од стране тренера да је и ритам и корак био чистији и уследила је похвала целој групи, такође без истицања појединаца, на шта су малишани реаговали са осмехом на лицу. На питање тренера: „Да ли

сада желите да ову кореографију одиграте још једном, али сами, без бројања тренера?”, уследио је одговор у глас: „Да!

Слика бр.3



Слика бр.4



Генерална проба пред новогодишњи шоу 'The Lords of dance'

Са одушевљењем су сада реаговала и она деца која су у почетку исказивала незадовољство због вишеструког понављања корака. На овај начин јасно видимо учвршћивање мотива за акцију и савладавање нових изазова. Код оних чланова код којих је у старту постојала јака воља за учењем корака се та воља само додатно учврстила (након похвале тренера), а они који су били мање мотивисани и несигурни у почетку, постали су охрабрени да и они то могу чинити успешно, као и њихови другови из групе. Иако још увек нису били довољно успешни у извођењу корака, ипак се нису повлачили у току кореографије. Овај ментални пут од одбијања суочавања са препреком до њеног савладавања од суштинске је важности за психосоцијални развој детета. Проласком кроз ове фазе рада код детета се јача самопоуздање и сигурност у сопствене снаге које су још увек недовољно јаке и треба им додатни стимуланс средине како би ојачале. На овим наизглед малим стварима постижу се велики резултати на које смо ми у „ТриоАрту“ изузетно поносни. Са друге стране, када говоримо о утицају плеса на развој интелигенције детета, урођене и емоционалне, у пракси то сагледавамо кроз међусобну интеракцију чланова у току игре и кроз сложеност саме кореографије и њене репродукције. Успешност у репродукцији кореографија су готово сва деца показала на високом нивоу, па чак и она која су природно у себи имала мање урођене ритмике, успешно су памтила редослед плесних корака и фигура. Повремено, тренер би намерно упитао, претварајући се да је заборавио кореографију, „Који је следећи корак?“ или: „Којом ногом крећемо сада?“ Већина деце би говорила у глас, а најгласнији би били они у првим редовима, који су се већ на неки начин поставили као лидери, схватајући то као своје улоге у тиму, и који се осећају сада потпуно сигурно и мотивисано. Како је време пролазило, тренери су постављали захтевније, сложеније програме и на тај начин, поред физичког, подстицали и умни напор чланова, ангажујући њихову меморију кроз музику и покрет. Сатисфакција групе била је очигледна и неоспорна након сваког новог савладаног дела кореографије. Упоредивши рад из периода новембра и децембра 2015.год. са периодом у априлу и мају 2016.год. уочава се напредак групе у квалитативном погледу извођења плесних кореографија. Поред тога, постигнута је већа дисциплина чланова и озбиљнији однос према раду на тренингу. Нарочито

се запажа код свих да је озбиљност и посвећеност израженија приликом припреме јавних наступа, што додатно јача мотив за даљи рад на себи.

Закључак

Плес, као саставни део људске природе, прати човека од најранијег детињства. Игра је фундаментална активност деце и има значајну улогу у психосоцијалном развоју деце. Кроз музику, ритам и покрет дете упознаје себе, стиче свест о свом телу и развија моторичке способности. Плешући, дете савладава нове изазове, јача мотивацију, естетски се изражава покретом и остварује бољу комуникацију са околином. Музика и плес нас оплемењују и подстичу наш развој личности током читавог живота. Управо ово својство музике и плеса нас охрабрује да плес имплементирамо у дечји свет од најранијег узраста.

Списак литературе:

1. Вероника Ишпановић-Радојковић, *неуропсихијатар, Редовни професор Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију у Београду; Психомоторни и психосоцијални развој у детињству; Београд, децембар 2007.године, преузето са: <http://www.vss.edu.rs/nastavnici/draganstrelic/upload/6%20do%208.pdf>* (1)
2. Бојана Јовановић, *Утицај музике на децу; 7. фебруара 2012.год. извор: YUMAMA.COM; Преузето са: <http://www.muzickicentarorfej.com/uticaj-muzike-na-decu/#sthash.8QtJykAD.1QSKq6Xe.dpbs>* (2)
3. Бојана Јовановић, *Утицај музике на децу; 7. фебруара 2012.год., извор: YUMAMA.COM; Преузето са: <http://www.muzickicentarorfej.com/uticaj-muzike-na-decu/#sthash.8QtJykAD.1QSKq6Xe.dpbs>* (3)
4. Др.Иван Толичих *"Дете упознајемо у игри", Завод за издавање уџбеника Београд 1966.год., стр.43* (4)
5. Др.Иван Толичих *"Дете упознајемо у игри", Завод за издавање уџбеника Београд 1966.год., стр.44* (5)

25. TEACHING ENGLISH IDIOMS

Dudina Oxana Aleksandrovna

ГБОУ "Школа № 113", г. Москва, Руска Федерација

Abstract: The English Language is very rich in idiomatic expressions, saying and proverbs which are constantly used in literature, newspapers, films, on TV and radio, along with everyday communication of English, American, Canadian and Australian people. English idioms vary greatly and are quite difficult to be studied. Why should we study and then use idioms? Our speech, even correct, is dry and lifeless without them and tends to be unemotional. Idioms can be defined as a «flash of the language», it is an everyday creative work which enrolls a greater part of English speakers. However, it is possible for every person who studies English to obtain the knowledge of idioms. Idioms are expressions, the meaning of which is not equal to the meaning of the words in them. If you try to translate an idiom word by word it will make no sense. Should we or shouldn't we teach English idioms to ESL students? It stands to reason that idioms should be taught to upper-intermediate or advanced students, individuals who are ready to take their English fluency to the next level. How to study idioms? Provide idioms in context, so students can fully understand the meaning. Teach idioms in spoken form, not written, and explain to students how they are conversational, rather than formal. Have students practice the idioms in dialogue to help them understand they're used in spoken colloquial English.

Keywords: idioms, ESL students, colloquial English

TEACHING ENGLISH IDIOMS

The English Language is very rich in idiomatic expressions, saying and proverbs which are constantly used in literature, newspapers, films, on TV and radio, along with everyday communication of English, American, Canadian and Australian people. English idioms vary greatly and are quite difficult to be studied.

There are no languages where there are no idioms, but their number in English is one of the greatest in the world.

Why should we study and then use idioms? Our speech, even correct, is dry and lifeless without them and tends to be unemotional.

Idioms can be defined as a «flash of the language», it is an everyday creative work which enrolls a greater part of English speakers. However, it is possible for every person who studies English to obtain the knowledge of idioms.

First, learn 3 or 4 hundred idioms, and if they are correctly selected, your speech will be vivid and colorful.

What is an idiom?

Idioms are expressions, the meaning of which is not equal to the meaning of the words in them. If you try to translate an idiom word by word it will make no sense, for example:

«You are pulling my leg». If we translate it word by word we will get «Вытянитеменязаногу», but the real meaning is «Выморочитемнеголову». We have similar idioms in Russian as well. For example: «Тыработаешьспустярукава» can cause a misunderstanding for a foreigner.

An idiom is a final result of an expression meaning development.

>I found the job quite difficult at first. But everyone was in the same boat; we were all learning in this case that “be in the same boat” means “to be in the same difficult situation” Proverbs and sayings are the most vivid and colorful idioms.

>a bird in the hand is worth two in the bush. Лучше синица в руках, чем журавль в небе.

Too many cooks spoil the broth. У семи нянек дитя без глаз.

If the whole expression is well known, some part of it can be omitted.

>Well, I knew everything would go wrong – it’s the usual story of too many cooks.

There are a lot of comparative idioms.

as light as air – легкийкаквоздух

as strong as an ox – силенкакбык

as cold as ice – холоденкаклед

as sly as a fox – хитеркаклис

as free as a bird – свободенкакптица

as dark as a night – темныйкакночь

as straight as a line – прямой как стрела (в английском варианте – как линия)

It’s amazing how the same route of language development reflected in idioms is similar to Russians’

How to use idioms.

A dictionary helps us to use idioms as well as to understand them. It also marks what words in an idiom can be changed or omitted. In many idioms we can change pronouns, for ex. “to be in the same boat” can be used in different tenses.

We are all in the same boat.

They were all in the same boat.

But we can’t change boat to ship, otherwise the meaning will be ruined.

Let’s study some of “Animal idioms”- as blind as a bat – слепойкаккрот. I’m as blind as a bat without my glasses. But we must remember – bat – лет. мышь.

As quiet as a mouse – тихий, какмышь. Here we have a full coincidence with Russian.

Everybody was sitting as quiet as a mouse. To smell a rat – чуютьнедоброе. No similar Russian idiom. I could smell a rat. She was too fussy. Япочуялнеладное – онаслишкомсуетилась.

Should we or shouldn't we teach English idioms to ESL students? Although it is uncommon for ESL students to use them comfortably and effectively, if we choose to not teach them idioms, they'll be missing an important cultural element of the language they strive to speak fluently. However, it stands to reason that idioms should be taught to upper-intermediate or advanced students, individuals who are ready to take their English fluency to the next level.

How to study idioms? That's the most complicated problem, because there is no universal system of doing it. The most common way is to practice in class.

Most idioms fall into simple categories, like idioms with animals or parts of the body. Choose 5 to 8 from any category, for example idioms with time. If you choose more than 10, you'll only succeed in overwhelming your students, and they won't remember any of the idioms they saw in class. Before presenting the idioms, make sure students understand that they are usually used in spoken English, and rarely in written form, with some exceptions (they are widely used on the Internet, in blogs but students must understand that their use is informal).

Provide idioms in context, so students can fully understand the meaning. Be sure to provide a sample conversation around it. For example, take the following dialogue featuring the idiom "to be a chicken" when at a local amusement park.

Jack: Ooh, wow. Look at that roller coaster, Jane! It goes upside-down!

Jane: My stomach aches just looking at it. I will not ride that.

Jack: Ah, come on. Don't be a chicken!

Teach idioms in spoken form, not written, and explain to students how they are conversational, rather than formal. Have students practice the idioms in dialogue to help them understand they're used in spoken colloquial English. Divide the class into pairs. Each pair of students gets one or two idioms to work with. They must write a conversation and use this idiom in it. Walk around the classroom to assist students and check for accuracy. After they are ready, students act out their conversations. Every pair stands before their classmates and acts out the conversation they wrote. This way they not only practice using the idiom phrases, but they also hear other examples from classmates, other ways in which these idioms may be included in conversation.

Teach idioms with pictures. Provide a picture to explain the context. This works best if you show an image that humorously illustrates the literal meaning of the idiom. It will make students laugh, but also help them understand or guess what a phrase means. Idioms are full of colorful imagery, perfect for a flashcard or photo. Show the picture to your students and have them guess the meaning of the idiom. Use small groups to present dialogues. Break your class into small groups and have each group look up two idioms. Before they look them up, have the students make an educated guess on what the idiom means, and then let them search for the real meaning. Have students explain the meaning to the rest of the class and use the idiom in a short sample dialogue.

These methods of teaching idioms are quite efficient, but in our school we practice a method of pupils' project work and last year my pupils of the 8th form created a project on English idioms.

Aims:

- to study idioms which are most common to everyday speech.
- to create a project product in the form of a collection of most widely used idioms.
- to produce a number of exercises for practicing English idioms in speech.

Tasks, fulfilled during the work:

- a sufficient amount of literature on the topic was studied.
- categories of idiomatic expressions were defined and structured.

Content of the project.

In this project idioms are united in following categories

- Colorful idioms
- Animal idioms
- Number idioms
- Delicious idioms
- Idioms from people
- Idioms from clothes
- Idioms from time
- Idioms from Household Items and Tools.

We put from 5 to 9 idioms to every category, gave their Russian equivalents and examples of their usage. We also illustrated all examples. For every category we included 2 types of exercises.

The first type practice understanding of the idioms mentioned in our project. We introduced the definitions of the idioms for pupils to give idioms themselves.

The second type is aimed at practicing idioms in speech. Pupils should not only choose a proper idiom, but also give their reasons in English. As a result of this work, a presentation was created showing all examples and exercises. Here are some examples from the presentation concerning idioms with colours and numbers.

In black and white - чёрным по белому, т. е. в написанном или напечатанном виде

I couldn't believe it, but there it was in black and white, as clear as it could be. The letter said that I had won a trip to Europe.

In the black - без убытков, с прибылью

Mike earns a thousand dollars a week. He doesn't have to worry about having enough money. He's always in the black.

Out of the blue - неожиданно-негаданно; как гром среди ясного неба, как снег на голову

The news of the factory's closing came out of the blue. No one was expecting it.

The green light – разрешение

The bank has given us the money. Now we have the green light to start the project.

To be green with envy - снедаемый завистью, позеленевший от зависти.

I was green with envy when I learned that Luis had won a trip to Europe.

In the red - влезший в долги, убыточный

I never have enough money to pay my bills. I'm always in the red.

The red carpet – радушная встреча, торжественный прием

When the movie star visited, our town rolled out the red carpet. There was a parade and a special dinner in her honor

Red tape - волокита; бюрократизм

Every time you want to get a new passport, you have to go through a lot of red tape. It's not easy and it takes a lot of time

A white lie - невинная ложь

I didn't feel like going out. So I told a white lie, and I said I didn't feel well.

Idioms from numbers

At first sight - с первого взгляда, сразу; на первый взгляд

I don't know what to think about the new boss. At first sight, she seems okay, but I may change my mind later.

Forty winks - короткий (послеобеденный) сон

I sometimes take forty winks on Saturday afternoon, so that I can continue working around the house afterward.

In seventh heaven – очень счастлив, на седьмом небе от счастья

Maxwell was in seventh heaven when he learned he had gotten the job.

Of two minds – колеблющийся

Betty was of two minds about her future: Should she study to be a teacher or an actress?

On cloud nine – очень счастлив

Juanita was on cloud nine when she graduated from college at the top of her class.

On second thought – подумав хорошенько, пораскинув умом

You know that large-screen TV I was going to buy? On second thought, I decided to keep my old TV for a while.

To put two and two together - сообразить, что к чему

We saw our neighbors putting suitcases into their car. So we put two and two together and concluded that they were going away on a trip.

Second to none - никем не превзойдённый

The food in that restaurant is second to none. You really get the best meals there.

Sixth sense - шестое чувство, интуиция

Lisa has a sixth sense for directions. She always knows which road to take to get where she wants to go.

Exercises

Colourful Idioms

Look at the definitions and write the idiom next to each definition.

- _____ very clear and easy to understand;
- _____ owing money, in debt;
- _____ something that is not true but causes no harm;
- _____ complicated official procedures and forms;
- _____ special honors for a special and important person;
- _____ the okay to start something;
- _____ jealous of someone else's fortune;
- _____ having money;
- _____ to feel sad

Answer each question with yes or no. Explain your answer.

1. My boss just gave me a raise in salary. Am I feeling blue?
2. I took my driver's test and passed. Then in less than half an hour I had my driver's license in my hand. Was there a *lot* of red tape?
3. My friend Jack asked if I liked his new purple tie. I didn't really like it, but I said that the tie was nice. Did I tell a white lie?
4. I always like to keep some extra money in the bank for an emergency. Am I in the black?
5. My boss said he had *to talk to two other* managers about my project. Did I get the green light?
6. They said it was in the contract, but I never saw it. Was the contract in black and white?
7. If I write this check, I won't have enough money in my account to cover it. Will I be in the red?
8. We had no idea at all. He told us he was leaving the company. Was the news out of the blue?

9. When the famous general came to town last year, we even had a special parade and fireworks show. Did the town roll out the red carpet?

10. When I exchange foreign currency at the bank, do I get it on the black market?

Idioms from numbers

Look at the definitions and write the idiom next to each definition.

_____ a short sleep, a nap

_____ changing one's mind after thinking more about something

_____ extremely happy

_____ a special feeling for something, or a special understanding of things

_____ having trouble making a decision

_____ to finally understand something, to come to a conclusion about something

_____ the very best

_____ after a quick look, before really thinking

Answer each question with yes or no. Explain your answer.

We saw several people kneeling on the ground and touching it. We guessed that they were looking for a lost contact lens. Did we put two and two together?

2. I just had forty winks. Did I sleep all night?

3. Sal's hamburgers are the best in the world. Are they second to none?

4. If you never change your mind, can you say that you are always of two minds?

5. Richard got a speeding ticket. Was he in seventh heaven?

6. Marilyn won the lottery. Was she on cloud nine?

7. When I first looked at my English homework, I thought that it would take a half hour. But I spent two hours on the homework. Was I right at first sight?

8. Jason wanted that sport jacket, but now he isn't sure. Is he having second thoughts?

9. Mike knew it was me when I phoned him. Does he have a sixth sense?

This presentation can be used in lessons alongside with individual home studies.

The work on this theme isn't, of course, completed, as there are a lot more categories of idioms and we are going to continue our project.

Conclusion.

Learning idioms is appropriate for intermediate to advanced students. If you teach an idiom lesson to beginners or low-intermediate learners, you may well be putting them in the bumbling category mentioned above. Teach idioms wisely and sparingly to ensure your students' success.

They're a lot of fun to teach and to learn, and they'll make your students sound more like native speakers and become better listeners, more in tune with colloquial English. Colorful language and powerful imagery make idioms a lot of fun for ESL learners. When you throw cats and dogs in a scene where they are falling from the sky, it's hard to know exactly what a phrase might mean. It's almost like a code-breaking game, where students must learn that when certain words come together in a phrase, they can mean something very different. It's important to not only teach the meaning of idioms, but to also teach how to use them correctly and effectively. When a non-native speaker uses an idiom correctly, he or she will sound very fluent. But, on the other hand, if they bumble the phrase, they will sound the exact opposite.

ReferenceList

1. 1.Пархамович Т.В. 1000 русских и 1000 английских идиом: Словарь с пояснениями и примерами использования; Худож. обл. М.В. Драко. – 4-е изд. – Мн.: ООО «Попурри», 2003. – 128 с.
2. 2.Сухорукова Т.О 1000 английских изречений и крылатых выражений: учеб. пособие. М.: Астрель: АСТ, 2010. – 222, [2] с.: ил;
3. 3.Milada Broukal. Idioms of everyday use. 1994. National Book Company;

26. ОТВОРЕНА ДУХОВНОСТ ИГРЕ

Lality Csaba

Резиме: Васпитни циљ игре пре свега јесте стварање пријатне, безбрижне атмосфере. Током игре се ослобођају емоције које у великој мери доприносе развоју иницијативе, менталних и других активистичких способности. Повећава се и испуњава физичка и креативна снага. Игра, као врста доживљаја, има моћ да се у било ком тренутку апсорбује у нову игру. У игри је свако веран себи, током ове активности формира се личност и показује њена склоност.

Кључне речи: снага заједнице, универзална организаторска и стваралачка способност, слободна воља као извор среће

THE OPEN SPIRITUALITY OF GAMES

Summary: The educational aim of games is mainly to create a delightful and careless atmosphere. While games are played, the players release emotions which greatly contribute to the development of their initiative, mental and other activity powers. The physical powers rise and strengthen as well as the creative abilities. A game, as a sort of experience, has the power to transform itself at any moment, it may be absorbed by a new game. During playing games everybody is faithful to themselves, their personality is formed and all its likings clearly appear.

Keywords: universality, the power of community, organizing ability, creative capability, free will as a source of happiness.

„За сат времена игре више можемо сазнати о особи него након годину дана разговора” Платон

Само у речницима Мађарског језика реч „игра” има 38 различитих записаних облика. Поред саме активности тим појмом означава се и сам предмет (играчка), музичка и актерска делатност, спортско дешавање. Присутна је и у науци као: педагогија и психологија игре, а такође се јавља у психодиагностици током формирања дијагнозе, а користимо је и у алтернативној медицини као терапија игром. Ову реч коситимо и када описујемо игру форми, светлости и сенке. Реч игра обухвата целокупну забаву, ту врсту изворне радости која потиче из саме њене суштине, стварајући позитивне емоције.

Дететово искуство постаје све богатије и богатије, тако што кроз игру упознаје свет који га окружује. Ова безбрижна ативност нам у великој мери помаже да боље уопзнамо своје вршњаке, њихове особине, па и сами себе. Учесници у игри, током те активности, показују своју реалну, објективну страну личности, оно што заправо јесу. Паралелно са дететовим развојем, развија се и њена активност, потреба за игру. Временом, дететова игра постаје све организованија, сложенија и добија богатији садржај. Дете тек после прве године живота, почиње заправо да се игра, узима предмете у руку, анализира па их баци. У раном детињству још не можемо говорити о игри као свесној активности, то животно доба називамо

рефлексним или инстинктивним периодом. За једно дете предшколског узраста игра није само забава већ елементарна потреба кроз коју стиче своје животна искуства.

Током развоја људске цивилизације, игра је имала кључну улогу у формирању човекове личности. Археолошка ископавања и бројни писани извори из прошлости указују нам на то да је игра од саме човекове цивилизације била присутна у различитим формама и садржајима. Прве играчке су нам преостале још из каменог доба: верне минијатурне копије тадашњих алата, оружја, као што су, на пример, камене секире. Кроз пронађене предмете се верно одражава васпитна пракса некадашњих друштава. Поред оружја и алата, уз помоћ којих је дете развијало своје способности, пронађене су и резбарене животињске фигуре, звечке и слично.

У историји игре, прва издата стручна литература, „Школа за маме”, везана је за Коменијусово име и бави се питањима дечјег васпитања. У свом педагошком систему он поставља родитељима 10 правих начина за правилно васпитање деце, међу којима игра заузима престижно место. Уколико дете жели да се игра са неким предметом, које му не може штетити, паметније је бити толерантан у томе и дозволити му да се игра него ограничавати га, јер ненактивност може бити штетна и телу и духу. Коменијус игру класификује, и тако класификовану је саветује одговарајућим узрастима. У првој години саветује плескање, певање и коришћење звечке, затим све до четврте године заједничке активности са родитељима, али он игру сматра веома важном у читавом детињству због доброг дејства на здрав организам и душу. „Играјмо се на тај начин да нам игра буде стварност у малом.”

Игра се појављује и у Ј. Ј. Русовим списима, на исти начин као и покрет. Он тврди да је у васпитању битно да створимо прилику да дете „осети слободу у својим покретима”. Игра није само помоћно средство, она чини основни елемент учењу. Ф. Фребел, педагог из 19. века, дели Платоново мишљење које каже да је игра појединца показатељ његове касније активности и ангажованости. „Игра је извор свега што је добро.” Сигурно је да од детета које самоиницијативно, расположено, тихо и од срца врши ову активност, може постати човек који на исти такав начин врши свој посао и живи живот. Естетска теорија игре, доминантну улогу даје емоцијама и машти. (Ф. Шилер, В. Вунт, Семере Шаму). Представници биолошких теорија се баве анализом физиолошки утицаја игре и играчке (Х. Спенсер, М. Лазарус, К. Грос, С. Хал, М. Монтесори). Представници историјско културне теорије игре су: Ј. Хузинга и Е. Торндајк, они су игру сматрали основним културним елементом човека. Крајем 19. века појавили су се различити реформпедагошки правци, вртићи и школе чији метод васпитања је базиран на игри, као што су Марија Монтесори, Клестин Фрејнер, Рудолф Штајнер Валдорф. С. Л. Рубинштејн и Ј. Пијаже су представници педагошке и психолошке теорије игре, по њима је игра битна због општег развијања човекове личности, великих могућности примењивости у васпитној пракси, и због дететовог психичког развијања. Цицero игру сматра елементарним деологом целог живота. Квинтилијан је један од првих који примењује игру као дидактички метод. Он предлаже да деца до своје шесте и седме године врше искључиво активности којима је игра основа. Русо говори да се играти треба на тај начин да та активност буде мимо каснијих озбиљних активности одраслих. Најлепши пример те активности у историји уметности је цртеж „Дечје игре” Петера Бругела, где можемо видети како две стотину деце игра осамдесет различитих игара. Дочаравајући нам та стара времена када су „игра, плес и музика” од палата до колиба биле заједнички језик веселих народа, колико је то био дечији толико и језик одраслих. Сила која је спајала и била део свакодневног живота. Био је то сам живот. Ричард

Мулбергер поставља питање, од чега је Бругел, Бругел? Бругел нам је нацртао читав вртићки градић који има отприлике 200 малих становника. На први поглед нам се чини као да су весели малишани на излету, али нама је јасно да дело представља енциклопедију дејчјих игара. Свако дете има свој карактер, не понавља се ниједан у композицији, оно што је заједничко у свакој фигури јесте да је свака у покрету, свака врши неку активност, представља нам једну игру.

Савремени теритичари

Херберт Спенсер (1898) и Л. С. Виготски (1968) игру сматрају средством путем које се претвара у наталожени вишак креативне енергије, за коју се креативно стварање, и та катарза која се јавља након стварања, сматра најадекватнијима. По Карлу Гросу (1899) игра је припремна активност. Током игре млади организам стече и вежба оне функције које ће у зрелом периоду служити као његове основне и неопходне функције за живот. Дакле игра би била средство кроз којег млади организам развија и увежбава своју вербалну и невербалну комуникацију. По Грашћану (1985) постоји једна чврста веза између игре и нивоа креативности. Истражено је да деца, чија је активност у игри била велика у периоду детињства, показују надпросечну креативност.

Грашћан нас упозорјује да не бисмо схватили погрешно ову појаву, како он каже игра не узрокују креативност, већ је игра у детињству оно што код одраслих називамо креативност. Ако желимо дефинисати игру, потребна нам је комплексна анализа њених активацио-мотивационих механизма, познавање неуробиологије, функције дечије психе, као и понашање животиња. Јудит Пали (1995) дефинише игру као „најкомплекснију друштвено историјску појаву”. По Госпоши Штекеру (1997) Психологија дејчу игру испод седам година сматра апсолутним животним стилем, понашањем, првенственом животном категоријом детета, а не само једном делатношћу међу осталима. Ева Анчел има слично, али за нијансу лиричније мишљење: „Игра и није ништа друго него пројекција душе, кроз њу душа постаје читљивија”, Ендре Грашћан нам приближава игру кроз жижу неуропсихологије и дефинише функције у којима организам самоиницијативно креира игру, препреке и циљ. На овај начин загарантован је успех, а организам постаје извор своје среће. Теорија је интересантна из разлога што подједнако важи и за људе и за животиње. Дефиниција појаве се наставља на следећи начин: „Заједничка функција активационих, мотивационих и хомеостатичних система омогућавају експлорацију, где је игра екстремно отворена на интегрисање, прераду, организацију информација.” На овај начин игра добија облик основне активности организма. Схватање Јозефа Нађа није далеко од Грашћановог: „Игра је способна да потребу за осећајем задовољи стварајући осећања.” За дете од годину дана, било какав предмет и његово поновно и поновно упознавање, мислим ту на димензије, облике, боје, укусе, путем манипулације смањује жеђ за информацијом. Само себи ствара импурсе. Ствара изворе за активност тако што је активно. Стално се опробава у неким ситуацијама, и ради сопствене среће само креира своје циљеве. Све ово на један такозвани симулативни начин где је ослобођено од било каквих оптерећења. Ова споменута шема објашњава зашто човек воли толико да се игра, „потреба за импулсима”, тврди Јозеф Нађ, стварање или ти ослобађање тих позитивних импулса обезбеђује два-три пута веће креативно тло за игру. Организациона, интеграцијска хијерархија на неуроналном пољу нам говори зашто су толико друштвеноцентричне те активности у детињству. Ова теорија из корена мења функцију и свестраност игре, тако што је део тог регулативног система који је срж мотивације, емоције као и саме воље. Грашћан заједно са колегама тврди да је игра универзално регулациона и организациона сила.

Списак литературе:

1. Dr. Ágoston György (2001): *Neveléstudományok. Tankönyvkiadó Budapest.*
2. Bruegel <http://www.teszvesz-alapitvany.eu/Brueghel/imgmap.html>
3. B. Méhes Vera (1993): *Az óvónő és az óvodai játék. Calibra Kiadó, Budapest.*
4. Cole, M. - Cole, S.R (1997): *Fejlődéslélektan. Osiris Kiadó, Budapest.*
5. Elkonyin, D.B. (1983): *A gyermeki játék pszichológiája. Gondolat, Budapest.*
6. Gabnai Katalin (1999): *A játék nevelő értéke. Corvina Kiadó.*
7. Hajdu György (1971): *Magyar népi játékok gyűjteménye. Sport Kiadó, Budapest.*
8. Karlócainé Kelemen Marianne (1976): *Kisgyermekek játékoskönyve. Medicina Könyvkiadó, Budapest.*
9. Kovács György (1992): *A játék elmélete és pedagógiája. Tankönyvkiadó, Budapest.*
10. Mérei Ferenc (1973): *A játék értelme és öröme. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.*
11. Millar, Susanna (1997): *Játékszociológia. Maecenas Kiadó, Budapest.*
12. Montessori, Maria (2002): *A gyermek felfedezése. Cartaphilus Kiadó, Budapest.*
13. Nanszák Ilona (2002): *A játék irányításának általános kérdései. Főiskolai Tankönyvkiadó, Debrecen.*
14. Piaget, Jean (1987): *Szimbólumképzés a gyermekkorban. Gondolat Kiadó, Budapest.*
15. Piaget, Jean (1978): *A szimbolikus játékok osztályozása és fejlődése. Gondolat, Budapest.*
16. Stöckert Károlyné (1995): *Játékszociológia. Szöveggyűjtemény, Eötvös József Kiadó, Budapest.*
17. Stöckert Károlyné - Zilahi Józsefné (1996): *Óvodai nevelés játékkal, mesével. Elmélet és módszertan, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.*
18. Dr. Takács Bernadett (2002): *Gyermek-játék-terápia. Okker Kiadó, Budapest.*
19. Páli Judit: *Játék, tanulás, játékos tanulás: Óvodai nevelés, 1990/6. Katedra Kiadó, Sepsiszentgyörgy.*
20. Nagy József (1986): *Mi lesz veled óvoda? Óvodai nevelés, 2000/8. Katedra Kiadó, Sepsiszentgyörgy.*
21. www.jatek.hu

27. МОДЕРНИ ПРИСТУПИ У ПЛАНИРАЊУ ЧАСОВА БИОЛОГИЈЕ СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К КОНСТРУИРОВАНИЮ УРОКОВ БИОЛОГИИ

Карпова Јулија Јевгењевна

ГБОУ „Школа № 113”, г. Москва, Руска Федерација

Резиме: Стратегија модернизације образовања у Русији намеће нове захтеве који одређују главни циљ у савременој школи - формирање личности која зна како да постави себи циљеве, како да их оствари, како да ефикасно комуницира са људима, да живи у информационом и мултикултуралном свету, да направи разуман избор и преузме одговорност за то, да решава проблеме, укључујући и нестандартне, да буде господар свог живота. Нови приступ у планирању часова омогућује решавање задатака уз компетентни приступ наставника. Аутор предлаже коришћење менталних мапа које се примењују у различитим областима: образовању, пословању и професионалном животу, личном и породичном животу човека.

Кључне речи: настава, компетентни приступ, менталне мапе, мишљење.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К КОНСТРУИРОВАНИЮ УРОКОВ БИОЛОГИИ

Формирование творческой и активной личности ученика - главная цель современной школы, которую определяют новые требования, предъявляемые стратегией модернизации образования в России. Перед школой ставится задача формировать ключевые, межпредметные, предметные компетентности. Школа не знаниями должна обеспечить ребёнка – она должна подготовить его к жизни. Идеальный выпускник – это не эрудит с широким кругозором, а человек, умеющий ставить перед собой цели, достигать их, эффективно общаться, жить в информационном и поликультурном мире, делать осознанный выбор и нести за него ответственность, решать проблемы, в том числе и нестандартные, быть хозяином своей жизни. Сегодня ученик должен уметь самостоятельно приобретать знания, применять их на практике для решения разнообразных проблем, работать с различной информацией, анализировать, обобщать, самостоятельно критически мыслить, искать рациональные пути в решении проблем. Задача учителя – вовлечь обучающихся в активную творческую деятельность, где участники процесса обучения взаимодействуют друг с другом, строят диалоги и самостоятельно получают знания. В формировании выше сказанных умений может помочь новый подход к конструированию уроков биологии, а именно, использование интеллект - карт.

Внешне интеллект - карта напоминает нейроны головного мозга во взаимосвязи. Получается идеальное соответствие визуального восприятия с основой, заложенной в построении этой информации. Интеллект-карта – это графическое выражение процесса мышления.

Метод интеллект - карт предложен американским психологом Тони Быузеном. Изучением метода и разработкой технологии в России занимаются профессор Санкт-

Петербургского университета Бершадская Елена Александровна и Бершадский Михаил Евгеньевич.

Интеллект - карты — это способ представления процесса мышления или структурирования информации в графической, визуальной форме. Карты могут пригодиться для разных целей: прояснение для себя какого-то вопроса, сбор информации, принятие решения, запоминание сложного материала, передача знаний ученикам или коллегам и еще множество других. В основе создания интеллект - карт лежит процесс радиантного мышления. Суть его заключается в следующем: берется какая-то определенная основная тема, а затем от нее, как лучи от солнца или ветви от ствола дерева, строятся различные идеи, так или иначе связанные с основной идеей. Устанавливаются также связи между различными ветвями. Каждая новая идея (ветвь) становится исходной точкой для продолжения этого процесса, то есть вновь от нее отходят связанные с ней идеи. В принципе, этот процесс может быть бесконечным.

Эффективность карт связана с устройством человеческого мозга, отвечающего за обработку информации. Левое полушарие отвечает за логику, анализ, упорядоченность мыслей. Правое полушарие – за ритм, восприятие цветов, воображение, представление образов, размеры, пространственные соотношения. Обучающиеся, усваивая информацию, используют преимущественно левополушарные ментальные способности. Это блокирует способность головного мозга видеть целостную картину, способность ассоциативного мышления. Интеллект - карты задействуют оба полушария, формируют учебно-познавательные компетенции обучающихся, развивают их мыслительные и творческие способности.

Приоритетом современного образования является обучение, ориентированное на саморазвитие личности школьника. Поэтому использование интеллект - карт при изучении нового материала в качестве повторения и основы для составления презентаций очень хорошо вписывается в учебный процесс и, если используется в системе, будет оказывать большую помощь в изучении предмета в старших классах. Т.к. учащиеся приобретают навык самостоятельного структурирования информации, поток которой возрастает от курса к курсу. Работа с интеллект – картами приемлема для индивидуальной работы, работы в парах, группах, коллективно с помощью учителя, при использовании интерактивной доски.

Использование этого метода способствует:

1. **Обучению.** Избавляет от огромного количества лишней работы. Хорошая помощь при подготовке к экзаменам. На запоминание ключевой информации тратится меньше времени, но наибольший эффект получается при последующем воспроизведении;
2. **Концентрации.** Внимание концентрируется на задаче естественным образом, без принуждения. Не надо тратить дополнительные усилия на удержание своего внимания;
3. **Запоминанию.** На запоминание ученик затратит значительно меньше усилий, чем при обыкновенном заучивании. У учеников возникает как бы «видение» информации внутренним мысленным взором;

4. **Мышлению.** Мышление становится более четким и гибким. Творческие способности также активизируются.

Чему учат интеллект - карты:

- изучать личность учащихся и обнаруживать причины их учебно - познавательных и эмоциональных затруднений;
- вести мониторинг учебно-познавательных и личностных изменений, происходящих с учащимися в образовательном процессе;
- развивать креативность школьников;
- формировать коммуникативную компетентность в процессе групповой деятельности по составлению интеллект - карт;
- формировать общеучебные умения, связанные с восприятием, переработкой и обменом информацией (конспектирование, аннотирование, участие в дискуссиях, подготовка докладов, написание рефератов, статей, аналитических обзоров, проведение контент - анализа и т. д.);
- улучшать все виды памяти (кратковременную, долговременную, семантическую, образную и т. д.)

Интеллект - карты на уроках может использовать учитель:

1. При изучении нового материала.
2. При закреплении или обобщении изученного материала.

Интеллект - карты на уроках и при подготовке домашнего задания может использовать ученик:

1. При написании доклада, реферата, научно-исследовательской работы;
2. При подготовке проекта, презентации;
3. При конспектировании.

Алгоритм действий при построении интеллект - карты:

1. В центре – основная идея, объект изучения.
2. Ветвление (более значимые идеи – толстые ветви ближе к центру, менее важные – тонкие, на периферии).
3. Группировка ассоциаций (не более 7 главных ветвей).
4. Использование ключевых слов.
5. Использование ассоциаций, образов-символов.
6. Связи разных ветвей обозначаются пунктиром.
7. Визуализация.
8. Цветовое выделение.

Традиционные способы переработки информации трудоёмки и неэффективны. Бьюзен утверждает: «Традиционное конспектирование ведет к неоправданным потерям времени», а именно:

- записывается много ненужной информации;
- теряется время на прочтение впоследствии этой ненужной информации;
- теряется время на повторное прочтение ненужной информации;
- теряется время на поиск ключевых слов.

Интеллект - карта имеет ряд преимуществ перед традиционной, линейной формой представления информации:

- легче выделить основную идею, если она размещена в центре листа в виде яркого графического образа;
- внимание концентрируется не на случайной информации, а на существенных вопросах;
- четко видна относительная важность каждой идеи. Более значимые идеи находятся ближе к центру, а менее важные – на периферии;
- быстрее и эффективнее запоминается и воспроизводится информация за счет ее разноцветного и многомерного представления;
- структурный характер карты позволяет без труда дополнять ее новой информацией (без вычеркиваний, вырезаний, вставок и т.п.);

Кроме этого, процесс построения интеллект - карт делает обучение творческим и увлекательным. Составляя мыслительные карты, т.е. рисуя мысли, учащиеся демонстрируют индивидуальный способ восприятия, обработки и представления информации. Деятельность становится наблюдаемой, более того, наблюдаемыми становятся и умения, формирующиеся у обучающихся в процессе деятельности.

Метод интеллект - карт позволяет формировать коммуникативную компетентность в процессе групповой деятельности, улучшать все виды памяти (кратковременную, долговременную, семантическую, образную и т.д.) обучающихся; ускорять процесс обучения.

Мыслительные карты можно составлять традиционным способом (цветные карандаши), с помощью презентации или специальной программы ConceptDraw.

Обучение составлению интеллект - карт необходимо проводить постепенно: сначала совместное составление с учителем на уроке, затем работа в группе, в паре и, наконец, индивидуальная работа дома. С помощью карты можно определять тему, цели урока, анализировать материал и делать выводы, что требует компетентностный подход.

Как показал опыт, использование этого метода позволяет проводить систематизацию и обобщение знаний динамичнее, а проверку уровня знаний и умений быстрее, а главное - эффективнее для самих обучающихся.

Считаю, что применение интеллект - карт в обучении школьников дает только положительные результаты, поскольку дети учатся выбирать, структурировать и запоминать ключевую информацию, а также воспроизводить ее. Мыслительные карты помогают сделать процесс обучения интереснее, занимательнее и плодотворнее. С помощью интеллект - карты обучающиеся учатся пересказывать, выделять ключевые слова, моменты, систематизировать, группировать.

Метод обладает уникальной особенностью – позволяет сворачивать огромные массивы информации, не теряя при этом её элементов. Свёрнутая информация, представленная в графической форме, – хорошая опора для развития монологической речи. При работе с текстом с помощью карты школьники учатся как сворачивать, так и разворачивать информацию.

Интеллект - карты можно применять в разных областях:

- *образование* (развитие мышления, конспектирование, аннотирование, подготовка к экзаменам, повторение, организация коллективной деятельности);
- *бизнес и профессиональная жизнь* (мозговой штурм, деловые встречи, презентации, менеджмент);
- *личная жизнь человека* (самоанализ, анализ и разрешение проблемных ситуаций, ведение дневника с помощью интеллект - карт);
- *семейная жизнь* (учёба и сочинительство в кругу семьи, анализ взаимоотношений, планирование бюджета, планирование отдыха...)

Таким образом, внедрение метода интеллект - карт в практику преподавания биологии способствует развитию предметной компетенции обучающихся, повышению мотивации, активизации деятельности, развитию интеллекта, познавательной активности, пространственного и творческого мышления, самостоятельному выявлению слабых мест в знании учебного предмета.

Интеллект - карта легко усваивается человеческим мозгом, который мощнее любого компьютера.

Списак литературе:

1. *О методе интеллект-карт* http://bershadskiy.ru/index/metod_intellekt_kart/0-32. - сайм Бершадского Михаила Евгеньевича
2. Тони и Барри Бьюзен. *Супермышление = The Mind Map Book*. — М.: Попурри, 2007. — С. 320.
3. Сергей Бехтерев. *Майнд-менеджмент. Решение бизнес-задач с помощью интеллект-карт*. — М.: «Альпина Паблишер», 2011. — С. 312.
4. <https://ru.wikipedia.org/wiki/B9>
5. http://www.cfin.ru/management/controlling/mind_map.shtml
6. <http://www.psychologos.ru/articles/view/intellekt-karta>

28. ПРИМЕНА САВРЕМЕНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ У УЧЕЊУ ГЕОГРАФИЈЕ

Попова Маргарита Јефимовна

ГБОУ „Школа № 113”, г. Москва, Руска Федерација

Резиме: У вези са увођењем стандарда у државне образовне установе Руске Федерације, појавила се потреба за преиспитивањем метода и начина учења, посебно географије, стварање основе за нова теоријска истраживања из области методике изучавања географије које захтевају друге прилазе у образовном процесу. У методологији је настало прилично проблема. Међу њима су: на који начин одредити у садржају предмета однос стварних и теоријских питања, проблем интеграције географије са другим наукама (биологијом, физиком, историјом), реализацију садржаја предмета који се односи на дату регију, обнову метода, средстава и облика учења. Дете се губи међу мноштвом информација. Застареле наставне методе нису више могуће у новим условима. Али не треба одбацити све што је до сада створено. Вешто треба комбиновати нове и традиционалне облике учења. Овај проблем је уско повезан са развојем и имплементацијом у процесу образовања нових образовних технологија. Савремено образовање млађих генерације захтева употребу нетрадиционалних метода и облика обуке. Не може се само ослањати на широко распрострањену праксу у настави: на тумачење, илустративан и репродуктиван метод. Савремени дидактички принцип учења захтева узимање у обзир психо-физиолошких карактеристика ученика, активан приступ учењу, посебну организацију узајамног рада наставника и ученика која осигурава постизање добро планираних исхода учења. У центру пажње едукатора су резултати учења. Овај проблем се активно развија на основу најновијих достигнућа у психологији, информатици, теорији управљања когнитивним активностима. Међутим, примена технологија за учење не значи да оне замењују традиционални начин учења. Технологија се примењује не уместо наставних метода него заједно са њима, јер су они саставни део методике предмета.

Кључне речи: педагошке технологије, пројектне технологије, технологије критичког мишљења, универзалне предметневештине, универзални образовни процеси.

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ГЕОГРАФИИ

В связи с введением в образовательные учреждения России Федерального Государственного Образовательного Стандарта появилась необходимость пересмотреть методы и формы обучения, в частности географии, создать базу для новых теоретических исследований в области методики изучения географии, требующих иных подходов в организации учебного процесса. В методике накопилось достаточное количество проблем. Среди них такие, как определение в содержании предмета соотношения фактических и теоретических положений, проблема интеграции географической науки с другими науками (биологией, физикой, историей), реализация в содержании предмета страноведческого подхода, обновление методов, средств и форм обучения. Ребенок теряется среди огромного количества

информации, обрушавшейся на него. Устаревшие методы преподавания уже не возможны в новых условиях. Однако не стоит отвергать все, что накоплено. Нужно умело сочетать новые и традиционные формы обучения.

Последняя проблема тесно связана с разработкой и внедрением в учебный процесс новых педагогических технологий. Обновление образования подрастающего поколения требует использования нетрадиционных методов и форм организации обучения. Нельзя опираться только на широко распространенные в практике обучения объяснительно-иллюстративные и репродуктивные методы.

Современный дидактический принцип личностно-ориентированного обучения требует учета психофизиологических особенностей обучаемых, использование системного, деятельного подхода, особой работы по организации взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, которая обеспечивает достижение четко спланированных результатов обучения.

В центр внимания работников образования поставлена результативность обучения. Эта проблема активно разрабатывается на основе использования последних достижений психологии, информатики, теории управления познавательной деятельностью. Однако внедрение технологий обучения не означает, что они заменяют традиционную методику предметам. Технологии применяют не вместо методов обучения, а наряду с ними, так как они являются составной частью методики предмета.

Технологии обучения.

Под технологией обучения понимают способы повышения эффективности обучения, такое проектирование учебного процесса, который имеет четко заданный результат. Различают два понятия термина «технология»:

- а) технология обучения, что означает разработку оптимальных методик обучения;
- б) технология в обучении, то есть использование технических средств обучения (компьютерных программ, в том числе новых мультимедийных учебников географии).

Применение технологий направлено на совершенствование приемов обучения данной дисциплине. С помощью технологий учителя стремятся превратить обучение в своего рода «производственно-технологический процесс с гарантированными результатами» (Кларин М.В.).

Педагогическую технологию определяют как оптимально организованное взаимодействие учителя и обучающихся. Специфика технологии в том, что в ней гарантируется достижение поставленных целей. При этом деятельность учителя и учащихся планируется в определенной последовательности (через алгоритмы деятельности), а их выполнение предполагает достижение ожидаемых результатов, которые можно заранее проектировать. Главное, чтобы технология детально определяла все, что способствует реализации заданных целей.

Технологическая цепочка взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся выстраивается в соответствии с целями предмета (отдельного курса, темы, урока) и должна гарантировать всем учащимся достижение и усвоение обязательного минимума содержания

общего образования по предмету. При этом обязательная часть любой технологии обучения — диагностические процедуры, применение различных измерителей результатов обучения.

Технологии трудно внедряются в учебный процесс, так как педагогическая деятельность — это сплав нормы и творчества, науки и искусства. Педагогическая технология — это совокупность методов, приемов, форм организации учебной деятельности, опирающихся на теорию обучения и обеспечивающих планируемые результаты. Основная цель педагогических технологий — обеспечение планируемых результатов. К главным признакам технологии обучения относят:

- четкую постановку перед учащимися учебных целей и задач, осознание значимости лично для каждого из них изучаемого материала, мотивацию учебной деятельности школьников;
- построение последовательной поэтапной процедуры достижения целей и задач с помощью определенных средств обучения, активных методов и форм организации учебной деятельности школьников;
- обучение по образцам (по учебным тетрадям, практикумам, учебникам);
- организацию самостоятельной работы учащихся, направленную на решение проблемных учебных задач;
- широкое применение различной формы тестовых заданий для проверки результатов обучения.

В дидактике выделяют три основные группы технологий:

- технология объяснительно-иллюстративного обучения, суть которого в информировании обучающихся и организации их репродуктивной деятельности;
- технология личностно ориентированного обучения, направленная на выявление индивидуального субъектного опыта ребенка;
- технология развивающего обучения, в основе которой лежит способ обучения, направленный на включение внутренних механизмов личностного развития школьника.

В условиях современной школы наиболее востребованными считаются следующие технологии:

- технология организация самостоятельной деятельности;
- технология проектной, исследовательской и творческой деятельности;
- технология проблемного обучения;
- технологии работы с различными источниками информации.

К современному образованию сегодня предъявляются новые требования, связанные с умением выпускников средней школы ориентироваться в потоке информации; творчески решать возникающие проблемы; применять на практике полученные знания, умения и

навыки. Возникает задача формирования метапредметных умений и навыков и универсальных учебных действий.

Мета (с греческого meta-между)-промежуточность, следование за чем – либо. Выход за пределы учебных предметов, но не уход от них. Под метапредметными умениями понимаются обобщенные способы деятельности, применяемые как в учебном процессе, так и в жизненных ситуациях.

Примеры метапредметных умений:

- способы преобразования теоретических знаний в практические;
- умение планировать свою деятельность в соответствии с поставленными задачами;
- умения контролировать и оценивать свои действия, вносить коррективы;
- способность проявлять самостоятельность и инициативу;
- умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логические рассуждения.

Универсальные учебные действия-умения учатся:

- умение поставить учебную задачу, выбрать способы ее решения и информацию;
- постановка и решение проблемы;
- коммуникативные – умение вступать в диалог и вести его;
- умения анализировать и синтезировать новые знания, делать выводы.

Остановимся на некоторых педагогических технологиях, на технологии проектной деятельности школьников и компьютерные технологии.

Проектные технологии позволяют интегрировать географию с другими учебными дисциплинами, соединять научные сведения из самых разных областей знаний для более полного их осмысления и объяснения, построения логических цепочек и нахождение причинно-следственных связей. Смысл этой технологии состоит в организации исследовательской деятельности. Лучше, если эта деятельность будет опираться на собственный опыт и свои наблюдения. В программе по 7-го класса, в курсе « География материков и океанов», в разделе население Евразии, есть тема урока : страны Восточной Европы. Ребята сами выбирают страну , о которой хотят рассказать. После посещения учащийся в 6-м и 7-м классах Сербии у них появилась мысль разработать свою экскурсионную программу по стране, опираясь на собственные фото и видеоматериалы. Цель такой работы – формирование у обучающихся комплексного представления о природных, исторических, социальных, экономических явлений. Обучающимися выявлена проблема : составление учебной экскурсии, интересной именно подросткам 13-14 лет. Для создания экскурсионной программы не достаточно только личных впечатлений необходимо собрать , проанализировать и систематизировать информацию. Результатом работы явилось:

создание экскурсионного маршрута, электронной карты для будущих туристов, каталога экскурсии. Создание электронного продукта предусматривает использование умений работать с интернет - источниками, программами PowerPoint, Word, Excel составлять диаграммы, создавать гиперссылки. Презентация работы включает в себя и логичный рассказ, демонстрацию электронной карты, каталога экскурсии, а также аргументированных ответов на вопросы одноклассников, что развивает коммуникативные компетенции.

Технология развития критического мышления – это одна из основных целей технологии критического мышления - научить ученика самостоятельно мыслить, осмысливать структурировать и передавать информацию, чтобы другие узнали о том, что новое они открыли для себя. Технология развития критического мышления, это разновидность личностно ориентированного обучения. Раскрывая особенности технологии развития критического мышления как интегрированного способа учения, Е.О. Галицких выделяет четыре существенных компонента группового задания для самостоятельной работы учащихся:

- оно содержит ситуацию выбора, которую делают учащиеся, ориентируясь на собственные ценности;
- предполагает смену ролевых позиций учащихся;
- настраивает на доверие участников группы друг к другу;
- выполняется приемами, которыми человек пользуется постоянно (сравнение, систематизация, анализ, обобщение).

Выполняя групповое задание, общаясь между собой, ученики участвуют в активном построении знаний, в добывании необходимой информации для решения проблемы. Школьники приобретают новое качество, характеризующее развитие интеллекта на новом этапе, способность критически мыслить. Примером является урок в 7 классе по теме: «Происхождение материков», обучающиеся делятся на группы, каждая из которых рассказывает о происхождении и в связи с этим особенностях отдельного материка, используя карты атласа, соответствующие параграфы учебника, предыдущие знания. План характеристики группа составляет самостоятельно. Но вначале сложив отдельные части карты, ученики определяют, какой материк им достался. В итоге каждая группа защищает свою работу, приводя доказательную базу (атлас, учебник, справочники и т. д.) Критическое мышление начинается с вопросов и проблем, а не с ответов на вопросы учителя. Человек нуждается в критическом мышлении, которое помогает ему жить среди людей, социализоваться. Основу модели развития критического мышления составляет трехфазный процесс: вызов – реализация смысла (осмысление содержания) – рефлексия (размышление).

Стадия вызова предназначена для того, чтобы настроить учащихся на достижение целей урока или его отдельного этапа. Им предлагается вернуться к уже накопленным знаниям по предложенной теме, дается возможность проанализировать свои мнения или чувства относительно какого-то вопроса, связанного с целями обучения. Стадия вызова логически приводит к следующей, содержательной стадии.

На стадии реализации смысла (осмысления содержания) учащиеся занимаются новым материалом, которому посвящен урок. Они активно конструируют новую информацию, и

сами отслеживают этот процесс, устанавливают связи между полученными и ранее усвоенными знаниями. Именно на стадии реализации смысла идет работа непосредственно с текстом – индивидуально, в парах, в малых группах или всем классом.

На стадии рефлексии учащимся предлагается проанализировать только что пройденный ими процесс усвоения нового содержания и само содержание. Данная стадия предоставляет возможность оценить себя и товарищей в плане получения знаний: проанализировать процесс, методы и приемы, которые использовались при обучении: определить область, где требуется дополнительная работа. Стадия рефлексии дает реальную возможность и стимул вернуться к стадии реализации смысла, если ученик сам определил необходимость дальнейшей работы с текстом. Кроме того, рефлексия представляет собой новый вызов, если возникают дополнительные вопросы, то потребуется дополнительная учебная деятельность.

Таким образом, современные педагогические технологии предполагают определенную создать такую атмосферу учения, при которой учащиеся совместно с учителем активно работают, сознательно размышляют над процессом обучения, отслеживают, подтверждают, опровергают или расширяют свои знания, новые идеи, чувства или мнения об окружающем мире. Именно этот единый процесс позволяет обучающимся самим ставить перед собой цели и задачи обучения, добывать и обрабатывать информацию, строить умозаключения, логично выражать свои мысли, строить диалоги. Тем самым происходит формирование современного школьника.

Литература:

1. Банков А.М. « Учимся думать вместе». Материалы для тренинга учителей. М.ИНТУИТ.РУ-2009;
2. Коренева Е.В. « Формирование метапредметных умений на уроках географии». М. «Дрофа»-2015;
3. Стадникова В.В. «Современные образовательные технологии»: М. КноРус- 2009;
4. «Требования к результатам освоения основной образовательной программы общего образования» «Федеральный Государственный образовательный стандарт ООО». М. Просвещение - 2011.

29. КУЧЕШКИОТ ПОГЛЕД НА СВЕТОТ (ОСВРТ КОН АНИМАЛИСТИЧКИОТ РОМАН „ОСКАР“ ОД ЖИВКО НОВЕСКИ)

Јованка Д. Денкова

Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“ Штип, Македонија

Сажетак: Анималноста во детската книжевност е една од почестите теми. Авторите на книгите за деца често ги претставуваат животните како главни ликови преку кои искажуваат одредена поука, носат силна порака кон нешто. Им даваат човечки особини на животните со цел да бидат попривлечни кон младите читатели. Животните во делата ги симболизираат човечките особини како што се: добрината, итрината, лакомоста, глупавоста, себичноста и др. Преку ликовите на животните младите читатели можат да осознаат дека доброто е цел на постоењето, добрината се наградува и секогаш победува. Преку ликовите на животните се прикажува дека не секогаш важи она правило „каде што има сила нема правдина“, понекогаш слабите можат да ги победат силните со својата мудрост, дека разумот е поголема сила од физичката.

Кључне речи: животни, анимализам, книжевност за деца, Живко Новески.

1. ВОВЕД

Основен проблем на современата цивилизација, а воедно и поврзан со опстанокот на човековиот вид, е проблемот за заштита на човековата околина. Во тој контекст треба да се разгледува и прашањето за односот на човекот и неговата околина. Во тек на својата еволуција човекот се претвори во најголемиот непријател на својата средина, нејзин најголем загадувач. Неговиот начин на живот влијае врз останатите рамноправни членови на средината. Тој е дел од природата и затоа мора да живее во согласност со нејзините законитости. Со својот начин на живот тој влијае и врз неживиот свет кој го опкружува. Неговиот засилен технолошки развој со кој навидум си обезбедува подобар живот, всушност катастрофално влијае врз загадувањето на почвата, водата, воздухот... Литературниот збор наменет за најмладите во голема мера може да им се препорача и на возрасните. Тој како факел ги воспитува децата и им ја култивира љубовта кон екологијата на животната средина. Македонските писатели за деца и млади сериозно пристапуваат кон ваквата мисија на литературата. Во своите дела наменети за младите читатели, тие имплицираат дека постоењето на еколошката криза може отворено да се поврзе со постоењето на духовната криза (Денкова, 2011).

Книжевноста е уметност која со помош на убавиот збор „на читателот му овозможува когнитивно, социјално и емотивно растоварување, при што читателот во одреден период бега од секојдневието, втурнува во фиктивен свет без граници, ги набљудува проблемите и желбите на измислените ликови, влегува во стадиум на развоја кој веќе го поминал или, гледајќи ја судбината на другите, може да заборави на своите тешкотии“ (Димова, 2007).

2. АНИМАЛИСТИЧКИОТ РОМАН „ОСКАР“ ОД ЖИВКО НОВЕСКИ

Човекот од памтивек бил поврзан со животинскиот свет. И во праисторијата тој ги ловел и припитомувал животните за да опстане. Таа судбинска поврзаност на човекот со животните влијаела на тоа животните многу рано да станат негова важна преокупација и инспирација (Ристановиќ 2010: 47-48). Од редот на многуте приказни што сме слушнале или ни биле прочитани, таму често е онаа приказна која ни зборува повеќе директно на нас од другите, една приказна која допира некој емотивен акорд, некако како одраз на желбата да се чувствуваме потребни, загрижени, или друг збир на вредности. Таа приказна останува свежа како целина нашите умови. Слушајќи ја, таа ги оживува старите искуства и чувства што можеби се имаат заборавено. На тој начин, ние сме во состојба да рекреираме, во детали, кои сме, што сме правеле, вредностите и верувањата кои сме ги развиле, и како се поврзуваме со другите и со нашиот свет (Burk, Copenhagen 2004:205).

Натка Мицковиќ вака ја сфаќа "реалноста" на светот на животните за децата: „Приказните за животни секогаш се атрактивни за децата... Приказните во кои животните се носители и учесници на настаните децата ги примаат со оној интерес што кај нив секогаш го побудува говорот на измисленото ситуиран во една реална и можна опстановка, животните се во детскиот свет присутни на еден посебен начин, децата им ги даваат оние особини кои до нив доаѓаат од приказните, но тоа е свет кој детето не го прима како измислен, зашто во тие приказни настаните се случуваат во рамките на сосема реални односи, на односи кои детето ги разбира и може да ги следи“ (Мицковиќ 1985: 73).

Сликата на кучето во нашиот ум веднаш ја воведува фразата "најдобриот пријател на човекот," тој верен и посветен партнер кој, под слој на крзното и повремени лиги, не осудува или прашува, туку само сака да се гали. Веројатно кучињата с животните со кои децата најмногу доаѓаат во контакт и токму затоа со нив децата се чувствуваат најслободни (Dune, 2011).

Без сомнение антропоморфизмот има големи литературни и практични вредности, затоа што го привлекуваат вниманието на младите читатели и служи како начин за постепено поучување на социјалните односи и запознавање на младите читатели со фантазијата и хуморот во книгите. Исто така, има голем број одлични објавени анималистички приказни, во кои, како што растат читателите, ќе можат на реалистичен начин да ги поправат нереалните слики за животните кои им биле презентирани (Vogl 1982).

Очекувано е дека анималистичката тематика е популарна во детската книжевност децата радо читаат текстови во кои се зборува за животните, па со разни алегориски постапки им се пренесуваат и пораки на младите читатели (Težak, Marušić 2011:55-62).

Најпрвин авторот го воведува ликот на Оскар (ќе го нарекуваме лик, зашто иако е со анимална природа, тој е главен носител на дејството-протагонист и наратор).

Романот се состои од 55 кратки раскази, епизоди од животот на Оскар, од кои втората и претпоследната се од авторот, а останатите ни ги раскажува главниот наратор. Во втората

авторот ни го претставува Оскар, а во претпоследната, тој му остава простор на младиот читател – детето да го нацрта својот миленик и да го наслови самиот расказ.

При запознавањето на младите читатели со ликот на Оскар, авторот имал во предвид дека на децата им се попривлечни и поинтересни работите кои се поврзани со нивното секојдневие, па тоа применува неколку техники за што пореално поврзување со актуелности од животот на денешните деца.

Најпрвин, тоа е во првата епизода, кога Оскар се запознава со децата и тоа го прави не било како туку преку компјутер кој го нарекува Филип (Philips): „На него пишува Philips, а јас го викам Филип“ (Новески 2002:7)¹² и тоа не на начин на кој тоа го прават возрасните, туку децата додека учат како да пишуваат, сето тоа е проследено со многу правописни грешки. Овде авторот воведува уште една актуелност од животот на децата, преку Бушавата азбука: „Е, сега ги откривме сите букви, знаци и бројки“ (8).

Понатаму, откако ќе ја заскокотка љубопитноста на младиот читател, авторот му ја предава улогата на наратор на Оскар, кој се преставува и го кажува своето име, и тоа повторно го прави со поврзување со една актуелност, односно го поврзува неговото име со статуетката Оскар која секоја година се доделува во филмската индустрија. Понатаму, како што е редно, Оскар сам дава свој портрет и својата генеалогичка, потеклото од француски пудлици, кажува дека е роден во време на ајвар (веројатно крај на септември, почеток на октомври, што е уште една актуелност, зашто децата го сакаат ајварот).

Романот започнува со чувството на топлина која малото кученце ја чувствува во мајчината прегратка, со мирисот на мајчиното млеко, со борбата со неговите браќа и сестри за што повеќе храна, нешто што обично го прават и вистинските деца. Ова особено е евидентно во односот кон храната: „Мајка ми Ивка нè топлеше во своите пазуви, мене, мојот брат, и двете сестрички... Тоа беа безгрижни и убави, кучешки, бебешки години. Пиев млеко и јадев сè што ќе ми ставеа во чинијата. Додека другите се мрштеа и се премислуваа, јас веќе се оближував од изедената паштета или од кучешката храна од конзерва“ (13).

Првото запознавање на Оскар со светот, по тринеделното мижење, е едно снежно утро кога почнува да го запознава светот околу себе. Разделбата со неговите е предадена како нешто сосем нормално и поминува без драматични потреси, но сепак со доза на тага: „Потоа госпоѓата Мам ме стави во своите пазуви и ме однесе во нивниот дом. Ме испратија мајка ми Ивка и госпоѓа Елена со навлажнети очи. Три дена и три ноќи тагував по своите најблиски“ (16).

Во новиот дом-стан, е пречекан со добрина и љубов, по што дава опис на станот, на секоја соба одделно, на своите "домашни пријатели" како што ги нарекува кај кои го нема господарскиот однос кон него. Преку главниот протагонист, авторот постојано ја потенцира блискоста и поврзаноста на животните и луѓето, истакнувајќи дека и едните и другите имаат болести, алергии, вакцини. За блискиот однос сведочи и тоа што таткото и мајката во фамилијата Оскар ги нарекува Тат и Мам, нивните ќерки се студентки, кои или спијат, или учат за испит или излегуваат. Затоа, на Оскар најмногу внимание му посветува Тат кој го шета

¹²Понатаму во текстот, цитатите од романот „Оскар“ ќе се означуваат само со број на страница.

надвор, при што кученцето покажува иста љубопитност како малите деца кои сакаат да допрат сè. На пример, кога се шета по снегот, јаде од него, па го боли грлото, но затоа тука е Тат кој поучува да не каснува од сè на што ќе најде, затоа што има и отровна храна: „На прошетките честопати наоѓам коски, како некој да ги посадил во паркот. Уште на првиот гриз, еве го Тат, трча да ми ја земе коската. ...Тој никогаш не гризе коски, туку ги фрла во кантите за отпадоци. Подоцна разбрав дека имало отровни коски во парковите“ (52-53). Денес е пофално и вообичаено чувањето на животни во становите, особено кучиња и мачки, што се прикажува како позитивен соживот на луѓето и животните. Со разни акции и реклами се сензибилизираат децата и возрасните на емпатично однесување кон животните. Од друга страна, на децата им се достапни и информации за разни суровости кои им се случуваат на животните во градот, понекогаш и од самите деца. Ставовите кои ги искажуваат децата насилници кон животните, упатуваат на таа елементарна двојност – едноставно, тие ги сметаат животните за помалку вредни. Затоа, со самото поставување на раскажувањето на романот преку визура на кучето како главен лик е начин на кој се проблематизира тој однос (Težak Marušić 2011: 55-62).

Она што го издвојува овој роман од многуте други анималистички романи е реалистичен приказ на животинските ликови без додавање на човекови особини (Gabelica 2010: 115-125) во нивното однесување или разбирање на светот околу нив. Авторот како да ја пласира мислата „суровоста раѓа суровост“, па животните се користат како примери за луѓето и човековото однесување.

Авторот овде проговорил и за тешки теми како што е темата на смртта, во случајов на едно од кучињата – Белич, кое навикнато на човековата суровост, и самото пројавува недоверба кон луѓето, па тие, третирајќи го како закана, го убиваат. Поврзано со таа тема е сознанието на Оскар за кучињата скитници, кои ги собираат шинтерите: „Значи накусо, сите патишта отсега па натаму водат во куката за кучињата-бездомници. ...Од куќата на кучињата-бездомници досега ниедно куче не се вратило да раскаже како е таму. Од кучешкиот рај нема враќање“ (78-79). Ваквото сознание кое влева страв во кученцето, имплицитно укажува на нехуманиот однос кон кучињата во „кучешкиот рај“, нешто на што во јавноста повремено ќе укаже некој. Во тој контекст, го наведуваме мислењето на Маџјаниќ, која во својата студија (Маџјаниќ 2006: 163-186) зборува за "книжевна анималистика" која ја доведува во врска со екологијата и хуманизмот кон животните. Ова особено го потенцира кога се зборува за нехуманиот однос кон животните кои во денешни услови се подложени на нехуман однос, особено кучињата скитници, како и во експерименталните лаборатории.

Кученцето реално ни ја прикажува суровоста на животот и преку сликата за бездомникот и неговите кучиња: „Тој секој ден во исто време ги пребарува контејнерите каде што се фрлаат отпадоци...По него секогаш одат неговите верни пријатели, кучињата“ (67). Овде авторот уште еднаш ќе проговори за суровоста на одредени луѓе, но и за приврзаноста на кучињата кон оние кои ќе им подадат корка леб: „Дајте им леб и вода на кучињата, о, мои човечки пријатели. Трошките од трпезата за нив се вистинска гозба. Тие се горди кучиња што не сакаат да се вратат кај нивните господари“ (67).

Потоа, впечатлива е сликата за заборавеното, поточно напуштено куче од сопствениците и неговата верност и стрпливост дека ќе се вратат да го земат: „Заборавеното куче со денови и со ноќи ги чекаше своите господари. Кучето не јадеше, пиеше само вода, стрпливо чекаше на истото место и секој ден се смалуваше....Заборавеното куче тагуваше за изневереното

пријателство“ (71-72). Па така, овде авторот ја прикажува неблагодарноста на господарите кон остарените и веќе ислужени животни, иако во основа повторува одреден книжевен модел на анималистички роман, овој конкретен роман, сепак претставува новина во смисла на збогатување на бројни статични точки од кои светот може да се набљудува и да се расудува. Во оваа книга под знак на сомнение се ставаат некои општоприфатени норми и се назначува можноста за поинакво, похумано вреднување на сè што постои (Ристановиќ 2010: 47-54).

Друга впечатлива трагична, но и многу силна слика е онаа за смртта на кучката Леси од болест и старост, нејзиното усмртување со инјекција и тагата на човекот – пријател по неа: „Со неа, на последното патување, дојде да ја испрати нејзиниот најдобар пријател...Првпат во животот плачеше човекот што го сакаше Леси. Човекот плачеше за својата пријателка (110)“.

Ги прикажува животните анималистички, а не антропоморфно. Оскар живее со луѓето, но не ги разбира сосем нивните постапки. Преку наивна зооморфизација дава реална слика за човековото живеење, што делува и како еден вид критика (Težak Marušić 2011:55-62). Така, Оскар наивно, но многу реално ја открива оддалеченоста меѓу луѓето во зградата, кои не се познаваат меѓу себе, на што ја спротивставува топлината во нивниот дом, особено во недела за време на неделниот ручек и вечерите кога неговите домашни пријатели гледаат во „слики во стаклената кутија“ или читаат книги.

Во романот не е исклучен светот на децата, како најдобри пријатели на кучињата. Во неколку наврати се даваат дидактични поенти, за девојчето Искра кое јадело цреши и не сакало да ги подели со другите деца, па татко ѝ молчешкум ја исправил, кога Оскар дава еден вид осуда на родителите кои немаат време да им посветат на своите деца и нивните зимски игри: „Снешковците личеа на родителите кои затрчани по пари и успех во животот ги подзаборавиле своите родени деца. Децата на тој начин им кажуваа нешто важно на своите родители. И навистина родителите, особено татковците не видоа како растат нивните деца. Татковците, со мобилките на ушите, заборавија на мајките, на своите деца“ (43).

Кученцето ќе проговори не само за отуѓеноста на луѓето едни од други: „Забележувам дека луѓето од нашата зграда не се познаваат доволно меѓу себе“ (19), но и од природата, при што зазвучуваат и предупредувачки тонови за уништувањето на природата: „Шумата секој ден се намалува и патува со камиони во непознат правец. ...Срните и елените завршуваат на трпеза, сервирани со варени суви сливи....Печурки нема ни за лек. ...Чуварите на природата облечени во зелено дремат под буковиот лад и ждригаат гласно...(82-83); „Реката умира пред наши очи, отруена од разни хемикалии“; „Ѓубрето фрлено од балкон, треба да му се врати на тој што го фрла“; „Купувајте македонски производи, ама прашајте каде пораснале“ (108).

Се разбира, Оскар на децата им го претставува и останатиот животински свет, почнувајќи од неговите пријатели на улицата –другите кучиња: Лукс, Еди Кускулето, Барон, хаската Аба, бернандинец, далматинец, потоа го претставува и другиот животински свет: ежето кое го среќава на улицата додека се шета, мачките во маалото со кои нема пријателски односи. Од односот на Оскар кон маалските мачки, видлив е вечниот антагонизам меѓу кучињата и мачките: „Мачките многу лошо мирисаат...Можеби тие со јазикот се чистат, но мене тоа ми изгледа како плазење....Јас сум страв и трепет за мачките од нашата зграда“ (76).

Преку комично гледање на работите, главниот наратор и протагонист, кученцето остварува извонредно сликовити естетски резултати, кои истовремено се и привлечни за младиот

читател. Светот на кучињата е претставен како нешто посебно, но многу сличен на светот на луѓето. И кучињата имаат избор на најубава кучка, кога сите кучки на улицата ќе се дотераат, па како да се поставува прашањето: Кој кого имитира?(Gabelica 2010: 115-125). И Оскар е вљубен во Леа, воодушевен од нејзината убавина: „Заљубените деца и кучињата имаат чудни желби и соништа. Јас, Оскар, во доверба ви кажувам дека ја сакам Леа. Нејзиниот лик без причина ми трепери пред очите...ја сакам Леа и готово, ја сакам скришно со сето срце и кучешка верност“ (95).

Интересно е што за разлика од повеќето анималистички романи, во овој роман, нема комуникација меѓу животните и човекот, нема антропоморфизам. Комуникација дури нема ни меѓу различните животински видови: ежето, мачките и др., туку ја има само меѓу кучињата, а за полесна комуникација со човекот, Оскар го објаснува начинот на кој кучињата повикуваат на игра и начинот на покажување наклоност кај кучињата, па дури имаат и свој кучешки јазик: „Нежниот угриз во играта ги поврзува човекот и кучето со невидливи нитки. Да се гризат прстите на човекот а притоа да не се повредат, значи љубов“ (88); „Кучешкиот јазик е многу едноставен. Тој се искажува со лаење, мирисање и движење на телото“ (105).

Посетата на Зоолошката градина, кај Оскар ќе предизвика тажни чувства, зашто ги сожалува заробените животни, ја насетува нивната жед за слобода: „Сонот за одземената слобода трае непрекинато. Убав сон, што не се раскажува никому, од страв да не пресуши“ (104). Во овој контекст би ја навеле и мислата на Paul Hazard, дека "секој кандидат за успешна книжевност за деца, мора барем неколкупати годишно да ја посетува зоолошката градина" (Hazard 1970). Се чини, дека авторот тоа добро го разбрал, па за разлика од поголемиот број автори кои идеалистички и наивистички ги претставуваат животните, тој многу реално ја согледува нивната жална положба.

Сите тие настани за тешката положба на животните, кај ќе предизвикаат желба за слобода, па во една прилика скришум ќе го напушти родителскиот дом, но сепак се враќа со радост во себе: „Не сетив дека следејќи го срцето, се движам во голем правилен круг. Ах, доме, слатки доме...“ (114)

Романот завршува со список на десет кучешки желби, од кои интересно е дека сите се поврзани со човекот и со неговиот однос кон неговиот најдобар пријател, со што авторот уште еднаш како да сака да ја потенцира вековната поврзаност меѓу кучето и човекот.

Во ваквите текстови животните-ликови укажуваат на сериозниот, хуман третман на животните, воопшто, но сепак, таквите текстови, со присуството на човечките ликови, како да го намалуваат животинскиот аспект, ги сведуваат ликовите-животни до декоративна функција. Во таквите текстови поаѓалиштето, позицијата од која се набљудуваат нештата, фокализацијата е човечка. Таквата позиција не е исклучена (таквото исклучување е сосем невозможно) ни од текстовите кои во литературата говорат само за ликови-животни, бидејќи јазичниот медиум во кој се реализирани текстовите, е *човечки*, но сепак, симулирањето на *вербализираниот свет на животните*, животинската фокализација во текстот го онеобичува текстот и го оправдува терминот животинска приказна во вистинската смисла на зборот (Владова 2001: 78-79).

ЗАКЛУЧОК

Во романот се предадени внатрешните монолози на Оскар во кои на многу натуралистички начин е опишан светот на животните (на улицата, во Зоолошката градина), но и светот на луѓето, гледано низ визурата на кучето. Оскар не ги затвора очите пред негативните карактеристики на неговите животински пријатели (Еди кускулето), но знае да им замери и на луѓето, особено кога го казнуваат за некоја направена белја (Nagamija 2011: 118-119).

Што би рекла Марина Габелица, во овој роман, авторот остварил „уметнички, сентиментални, но и етички пристап во третирањето на темата на животните“ (Gabelica 2010:123), кои имаат чувство за правда и морал (Težak, Marušić 2011:55-62).

Детето е суштество кое силно ја чувствува природата и нејзините законитости. Таа ги буди најнежните чувства во него. Всушност, детето ја чувствува љубовта кон сè што живее и пулсира, а таа љубов најдобро се изразува како грижа за својата околина, кон растителниот и животинскиот свет, а пред сè, покажавме дека книжевноста и тоа како може да биде начин за хуманизација на детската личност, зашто низ персонифицираните животински ликови, кои ги имаат сите човечки особини, авторите го прикажуваат односот меѓу доброто и злото, меѓу љубовта и омразата, меѓу суровоста и пожртвуваноста, меѓу пријателството и себичноста, меѓу хуманоста и универзалната солидарност (Денкова 2011).

При тоа, евидентно е дека на децата им се најинтересни оние книги во кои има авантура, искушение, патувања, и слично. Најчест придружник на детето во тие авантури се животните. Натка Мицковиќ го истакнува фактот за присуството на фауната во современата македонска книжевност за деца и млади: „Во македонската современа книжевност за деца скоро да и не постои некое дело без присуство на животните кои се централни фигури како во басната, или имаат активна улога. Затоа персонификацијата е многу вообичаена фигура во нашата книжевност за деца. На нашата книжевност за деца тоа ѝ дава посебен печат. Сите деца, во сите времиња, поседуваат еден специфично детски однос кон животните, кои им се интересни на децата како дел од светот воопшто, кој е близок на нивниот свет бидејќи ги има сите атрибути на живиот свет – тој се движи, расте, комуницира, со еден збор, има многу атрактивни можности“ (Мицковиќ, 1988).

Милан Црнковиќ (Crnković 1980:174-186) ја изрекува мислата дека природата е присутна во сите видови на детска книжевност, бидејќи детето сака да ја доживее природата. Авторот ја расчленува претходно наведената поделба на расказите и романите за животни, па наведува четири пристапи на прикажување на животинскиот свет во книжевноста, од кои ние го наведуваме оној според кој може да се разгледува романот „Оскар“, а тоа е антропоморфно прикажување на животните, но каде антропоморфноста нема за цел да ги истакнува реалните особини на животните, туку има други цели (Crnković 1980:174-186). Во случајов на овој роман, антропоморфноста е само начин авторот да им пренесе богати пораки на младите читатели, преку перспективата на кученцето. Од таа причина, антропоморфноста останува на ниво на книжевна/уметничка нарација, а прикажаните човечки ликови немаат увид во мислите и чувствата на кученцето. Напротив, од човечка гледна точка (која во романот не ни се прикажува), кученцето добива сосема нормален/еднаков третман како и било кое домашно милениче. Односно, како што и претходно се кажа, отсуствува комуникацијата човек-куче, а видлива е само на релација меѓу животните.

Списак литературе:

1. Burke, Carolyn L. , Copenhaver, Joby J. *Animals as People in Children's literature*, *Language Arts*, Vol. 81 No. 3, January 2004, стр.205, <http://www.ncte.org/library/nctefiles/store/samplefiles/journals/la/la0813animals.pdf>, преземено на 10.01.2016.
2. Crnković, Milan. *Dječja književnost*, Zagreb: Školska knjiga, 1980. http://www.ufri.uniri.hr/files/Maja_Verdonik_Djeja_knjievnost.pdf, пристапено на 15.01.2016
3. Dune, Elizabeth. *A. Talking animals: A Literature Review of Anthropomorphism in Children's books*, A Master's paper for M.S. in L.S degree, may 2011, <https://cdr.lib.unc.edu/indexablecontent/uuid:627a29d7-25f1-4481-9363-72e74c0c4b3f>, пристапено на 22.12.2015
4. Gabelica, Marina. *Oživljene životinje: životinje kao likovi u pričama Nade Iveljić, Zlatni danci 11*, Osijek: Filozofski fakultet, Zbornik radova, 2010.
5. Haramija, Dragica. *Animalistički roman "Don od Tromeđe" Višnje Stahuljak*, Zbornik radova Zlatni danci 12, Osijek: Filozofski fakultet, 2011.
6. Marjanić, Suzana. *Književni svjetovi s etnološkom, ekološkom i animalističkom nišom*, *Nar. umjet.* 43/2, 2006.
7. Paul Hazard, *Knjige, djeca i odrasli*, , Zagreb: Stylos, 1970 (1923).
8. Težak, Dubravka, Marušić, Patricia. *Životinjski likovi i usmena književnost unutar djela Višnje Stahuljak*, Zbornik radova Zlatni danci 12, Osijek: Filozofski fakultet, 2011.
9. Vogl, Sonya. *Animals and Anthropomorphism in Children's literature*, пристапено на 10.01.2016, <http://images.library.wisc.edu/WI/EFacs/transactions/WT1982/reference/wi.wt1982.svogl.pdf>
10. Владова, Јадранка. *Учење на слободата, Литература за деца, Скопје: Ѓурѓа, 2001.*
11. Денкова, Јованка. *Еколошке књиге за децу и младе, Научни скуп "Школа у природи као фактор социјализације и могућност сузбијања насиља у школи"*, 4/12/2009, Учитељски факултет: Врање, Србија, 2011.
12. Денкова, Јованка. *Хуманизам према животињама као могућност за хуманизацију децје личности, Зборник радова са скупа, Васпитање за хумане односе-проблеми и перспективе, Ниш: Филозофски факултет, 2011.*
13. Димова, Виолета. *Литературното дело и рецепиентот, Скопје: Македонска реч, 2007.*
14. Мицковиќ, Натка. *Детето и литературата за деца, Скопје: Македонска книга, 1985.*
15. Мицковиќ, Натка. *Литературата за деца и нејзините воспитни можности. Скопје: Самоуправна практика, 1988.*
16. Ристановић, Цвијетин. *Анимални свијет као општа тема у књижевности за дјецу, Нови Сад: Детињство, 2010.*

30. АНАЛИЗА КОРИШЋЕЊА ИНТЕРНЕТА И РАЧУНАРА КОД УЧЕНИКА НА ТЕРИТОРИЈИ АПВ ВОЈВОДИНЕ

Силвија Тапишка, Виолета Петковић

Педагошки завод Војводине, Нови Сад

Резиме: Развој информационих технологија доводи до могућности увођења савременије наставе, што даље доприноси побољшању усвајања нових знања. Циљ овог истраживања је био да се испита у којој мери ученици користе интернет и рачунар у школи и код куће, као и у које сврхе користе поменуте технологије. Резултати истраживања су показали да ученици више користе рачунар код куће. Анализе такође показују да ученици 7. разреда много више користе интернет и у школи као и код куће, у односу на ученике 8. разреда. Највећи број ученика интернет користи за игре, између осталог да би дошли и до нових информација које не постоје у постојећој литератури. Такође, истраживањем смо сазнали да интернет код куће у највећој мери користе ученици који живе у већим градовима. Добијени резултати упућују на већу потребу информационих технологија у образовне сврхе.

Кључне речи: ИТ, рачунари, интернет, иновације, ученици

ANALYSIS OF THE USE OF INTERNET AND COMPUTERS AMONG STUDENTS IN APV VOJVODINA

Abstract: The development of information technology has brought about the possibility of introducing modern teaching methods, which further on contributes to the improved adoption of new knowledge. The aim of the study was to examine the extent to which the students use the Internet and computers at school and at home, as well as to examine the purpose of its use. The results showed that the number of students using computers at home is higher than the number of students using computers at school. The analyses also show that the 7th grade students spend much more time on the Internet both at school and at home, in comparison to the 8th grade students. The largest number of students use the Internet to play games, and less students use it to search for new information that does not exist in their textbooks. The research also showed that the Internet is used at home by the students living in larger cities. The results highlight the need to increase the educational character of the abovementioned technology.

Keywords: ITC, computers, Internet, innovation, students

Увод

Веома је важно истаћи да је примена информационих и мултимедијалних технологија у образовању од великог значаја за образовни систем, као и за поједница у перманентном процесу учења. Савремено образовање налаже промене традиционалног образовног система

и из тог разлога веома је важно обезбедити услове за активно учење ученика, као и за адекватно усавршавање наставника.

Циљ истраживања је био да се испита колико често ученици користе рачунаре у школи и код куће, као и у које сврхе их највише користе. Такође, циљ је био да се испита и учесталост коришћења интернета и утврди постојање разлике у учесталости коришћења интернета, према полу, узрасту и месту становања ученика.

У овом раду ћемо вам представити део резултата из анкете коју су попуњавали ученици. Хтели смо да видимо какве разлике у коришћењу интернета и рачунара постоје код ученика. Занимљив податак је да школе не дозвољавају коришћење интернета на одморима по школским кабинетима, што је управо и ставило нагласак на разлику коришћења интернета код куће и у школи. Из тих разлога нас је занимало у којој мери ученици користе интернет и рачунар у школи и код куће. Запажено је да ученици, поред горе наведеног, воле да играју игре и да проводе много времена на разним друштвеним мрежама дописујући се са другарима, што указује на недостатак времена за лично дружење, јер им је омогућено да од куће комуницирају са другарима. Такође, коришћење интернета утиче на психомоторни и когнитивни развој ученика да: стекну способност да дођу до одређене информације, брже реше одређени проблем, развију апстрактно и логичко мишљење, повећају сазнање и искуство у проналажењу потребних информација, усаврше вештину писања и читања, тј. разумевања прочитаног, што свакако утиче на ученичку мотивацију. Запажа се да посредством интернета ученици долазе до нових сазнања сопственим темпом, у складу са узрасним добом и потребом ученика.

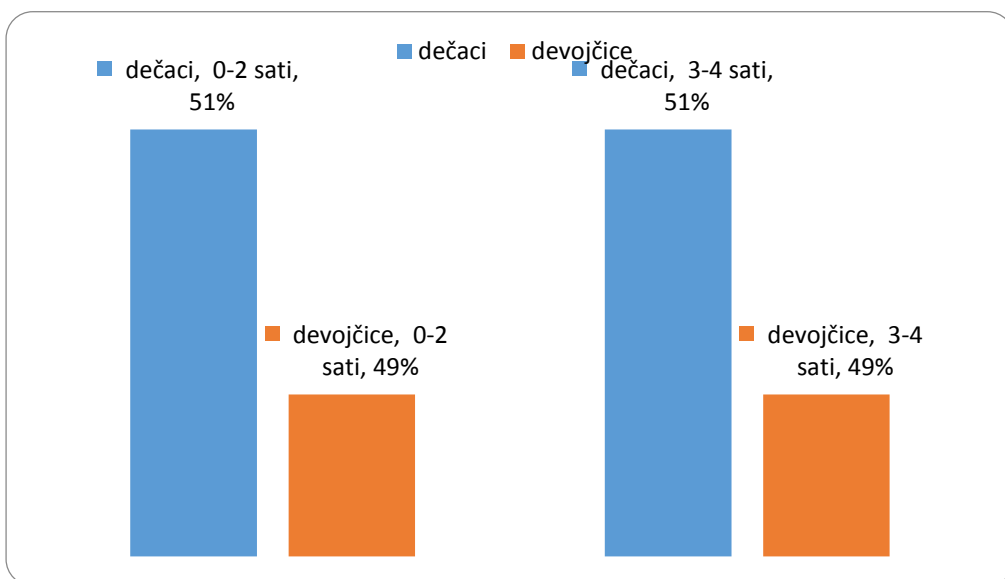
Методологија истраживања

Истраживање је спроведено током 2012/13. и 2013/14. школске године у 66 основних школа широм АП Војводине. У истраживању су учествовали ученици једнојезичних, двојезичних и тројезичних школа. Познато је да је АП Војводина мултиетничка средина у којој живи мноштво националних мањина, између осталих пет званичних националних заједница (Мађари, Румуни, Русини, Словаци и Хрвати) и из тог разлога смо желели да проширимо истраживање и на националне заједнице и на тај начин сагледамо стање коришћења информационих технологија у АП Војводини.

Само истраживање се вршило традиционалним начином анкетирања путем упитника који је садржао укупно 20 питања. Циљна група су ученици виших разреда основних школа. Конкретно, само ученици седмог и осмог разреда су попуњавали упитник. Основне информације о реализованом узорку представљене су путем класичне дескриптивне статистичке анализе и „cross tab“ анализе графичким приказом. Како су се основна истраживачка питања односила на испитивање разлика учесталости коришћења интернета према полу, узрасту ученика, месту становања, примењен је hi квадрат тест независности. Ниво значајности је 0.05.

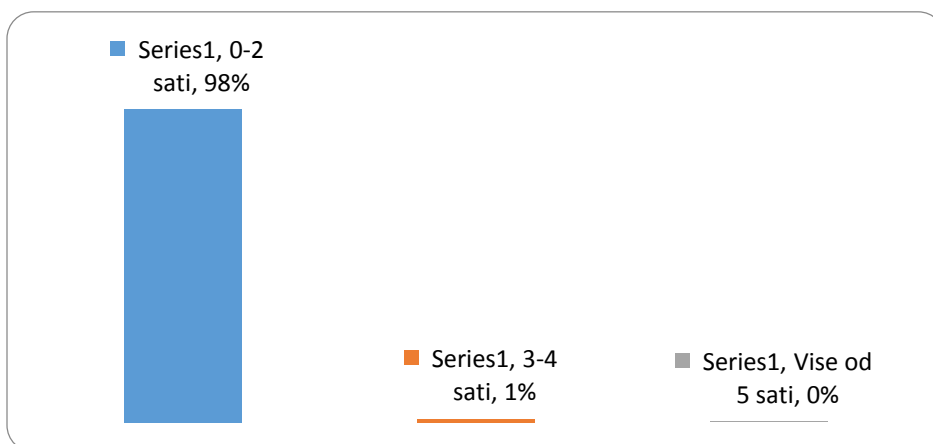
Резултати

Упитник је попунило укупно 7007 ученика. Ученици седмог разреда чине 52% реализованог узорка, док су 48% ученици осмог разреда. Када је реч о структури реализованог узорка према полу ученика, 51% узорка чине дечаки док преосталих 49% чине девојчице. Полна структура узорка према узрасту, односно разреду ученика, приказана је на Дијаграму 1.



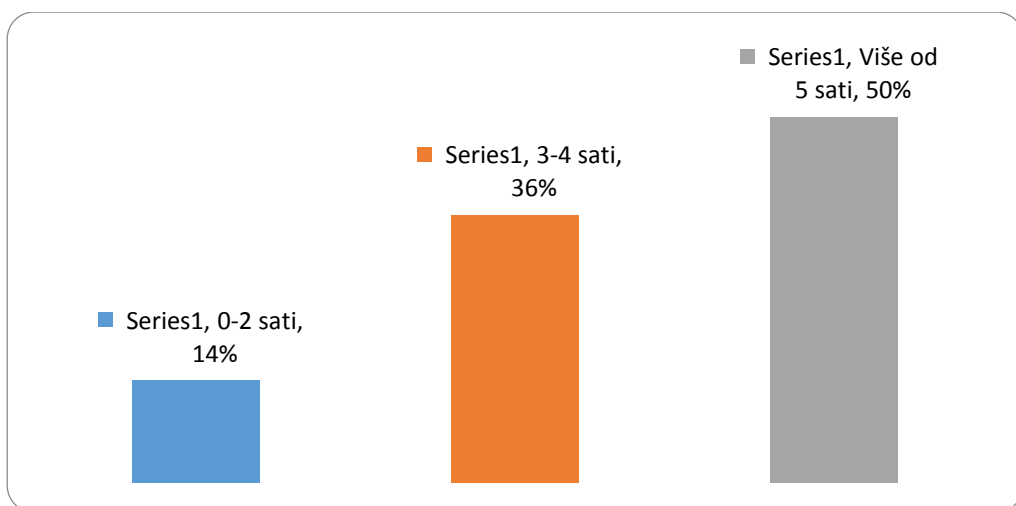
Дијаграм 1. Полна структура реализованог узорка према разреду

Ученици су били питани о могућностима коришћења рачунара како у школи, тако и код куће, али и о времену које дневно проведу користећи рачунар. Охрабрујући податак је да 81% ученика основних школа у Војводини има могућност да свакодневно користи рачунар у школи. Велика већина ученика има рачунаре на располагању највише 2 сата током школског дана, док само занемарљив део (1%) ученика има могућност да користи рачунаре у школи више од 2 сата (Дијаграм 2).



Дијаграм 2. Колико сати дневно користите рачунар у школи?

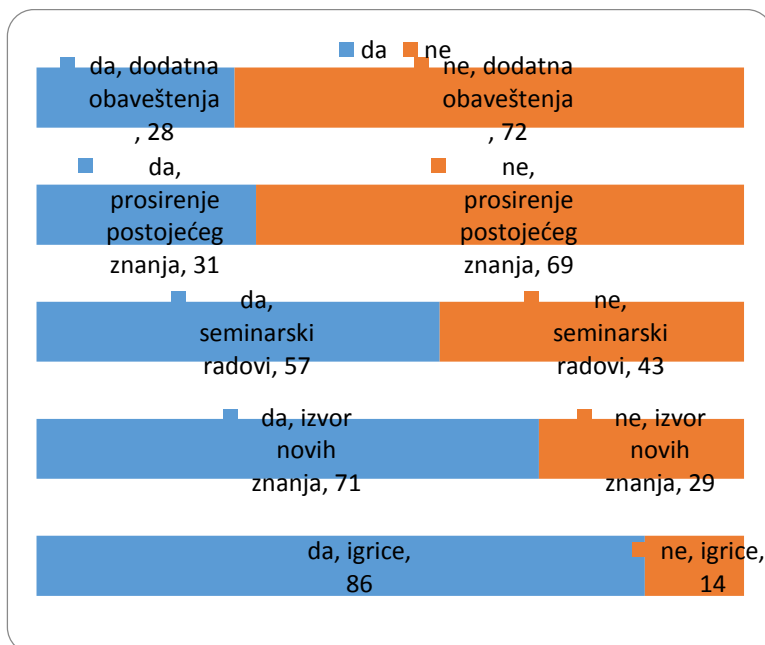
Када је реч о коришћењу рачунара код куће, чак 98% испитаних ученика има рачунар код куће и у могућности је да га свакодневно користи.



Дијаграм 3. Колико сати дневно користите рачунар код куће?

Време проведено за рачунаром код куће је, као што је очекивано, поприлично дуже него време које ученици проводе за рачунаром у школи. Више од половине испитаних ученика дневно проведе чак више од 5 сати за рачунаром код куће, док само 14% ученика проведе мање од 2 сата дневно уз рачунар (Дијаграм 3).

Запажа се да ученици највише користе рачунар за забаву - конкретно за on line игре.

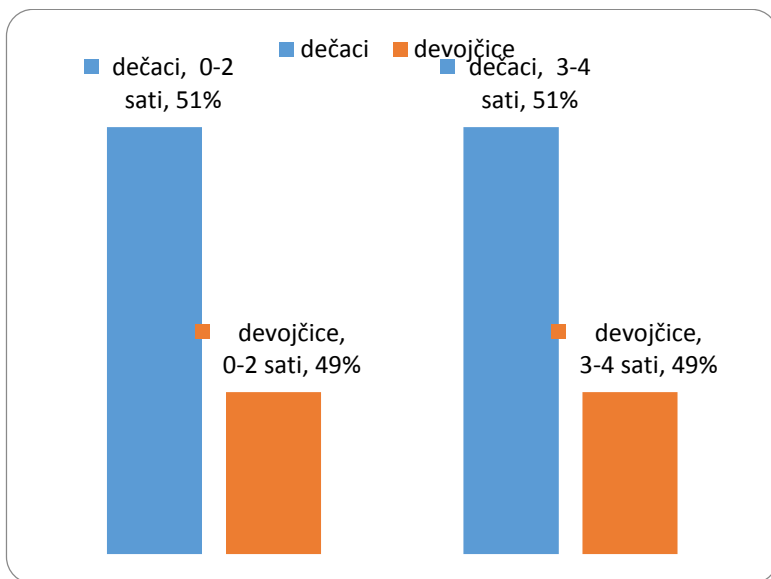


Дијаграм 4. Сврха коришћења рачунара

На питање да ли рачунар и интернет користе као извор нових знања, потврдан одговор добили смо од 71% ученика. Свега 57% ученика користи рачунар за писање семинарских радова, 31%

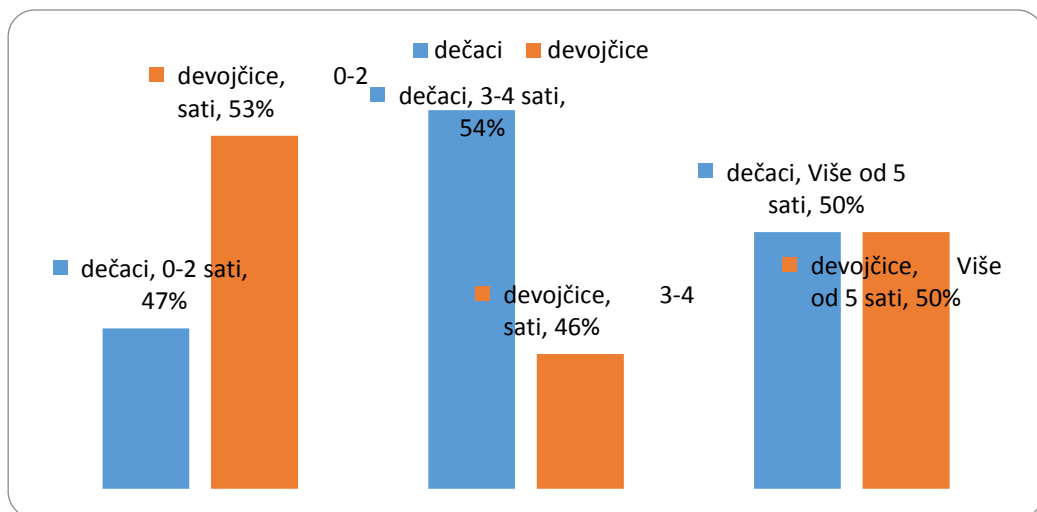
за проширивање постојећег знања, а тек 28% ученика користи рачунар за додатна објашњења у вези са наставним градивом (Дијаграм 4.).

Даље, желели смо да испитамо могућности коришћења интернета у школама током наставе, као и код куће. Резултати су слични и када је у питању приступ интернету како у школама, тако и код куће. Велика већина, 95% ученика има приступ интернету у школи, док 98% ученика има приступ интернету код куће. Током школског дана, 97% ученика користи интернет дневно мање од 2 сата, док 3% ученика проведе више од два сата дневно користећи интернет. Добијен је занимљив податак да половина испитаних ученика дневно у кућним условима користи интернет више од 5 сати.



Дијаграм 5. Колико сати дневно ученици користе интернет у школи према полу?

На Дијаграму 5 представљено је време које ученици проводе користећи интернет у школи према полу. Од свих испитаних ученика који интернет користе највише до 2 сата дневно у школи, 51% су дечаки. Иста расподела је и за коришћење интернет од 3-4 сата дневно у школи.



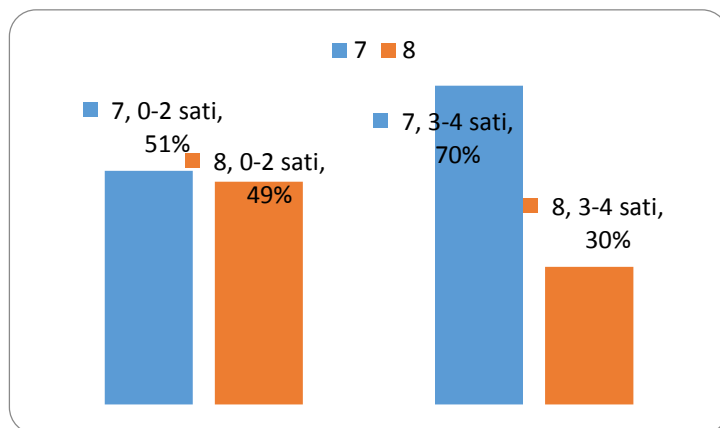
Ні квадрат тестом утврђено је да не постоје статистички значајне разлике у времену проведеном користећи интернет у школи и полу ученика.

Дијаграм 6. Колико сати дневно ученици користе интернет код куће према полу?

Међутим, резултати су другачији када је у питању време које ученици проводе користећи интернет код куће према полу.

Ні квадрат тестом је утврђено да постоји статистички значајна разлика у времену проведеном на интернету код куће између дечака и девојчица. Добијени резултати указују да код куће, више времена користе интернет управо дечаки (Дијаграм 6.).

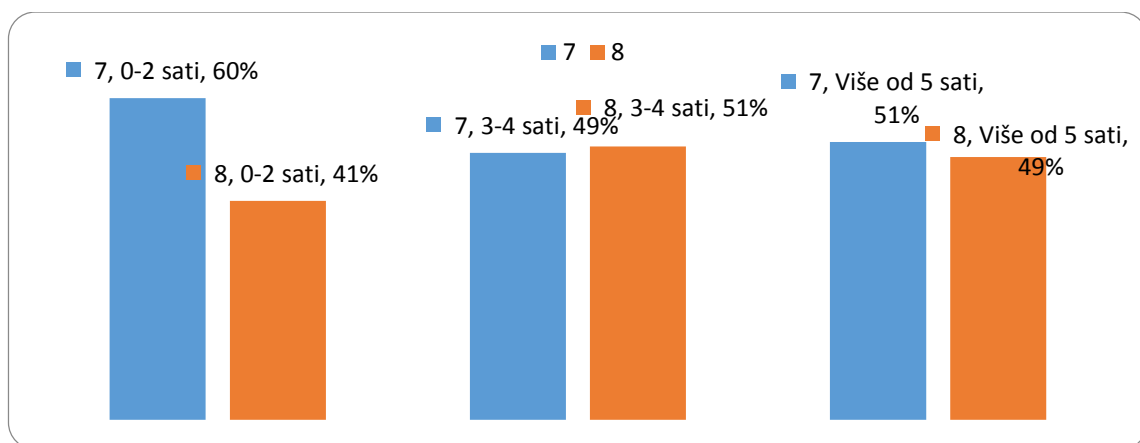
Резултати анализе времена проведеног користећи интернет у школи и код куће према полу дати су на Дијаграму 7 и Дијаграму 8.



Дијаграм 7. Коришћење интернета у школи према узрасту ученика

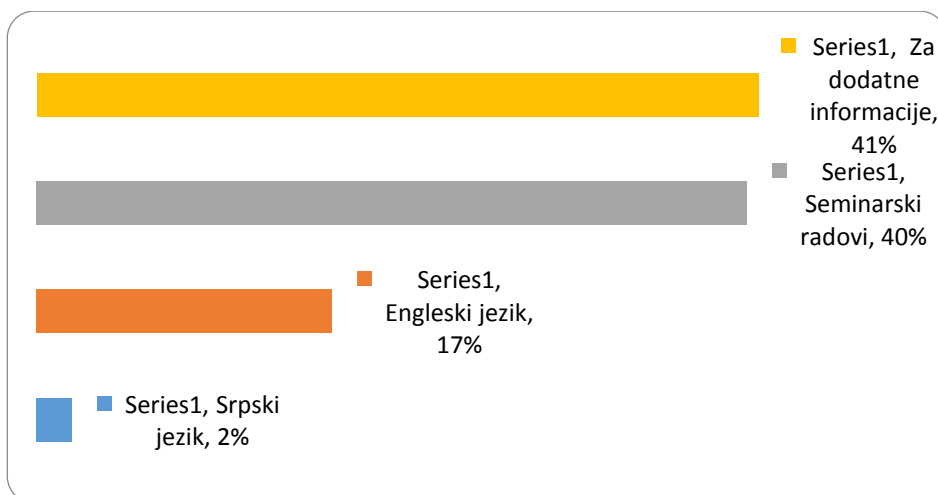
Резултати указују да постоје статистички значајне разлике у коришћењу интернета у школи према узрасту ученика. Ако посматрамо групу ученика који дневно користе интернет у школи до највише 2 сата дневно, видимо да су једнако расподељени ученици 7. и 8. разреда. Међутим када је реч о ученицима који проводе од 3-4 сата дневно интернет у школи, чак њих 70 % су ученици 7. разреда (Дијаграм 7.).

Резултати показују да постоје статистички значајне разлике и у коришћењу интернета код куће према узрасту ученика. Најупечатљивије разлике уочавамо у групи ученика који интернет користе од 0-2 сата дневно код куће. Око 60% ученика из те групе похађа 7. разред, док се у осталим групама запажају мале разлике, када је у питању коришћење интернета код куће (Дијаграм 8.).



Дијаграм 8. Коришћење интернета код куће према полу

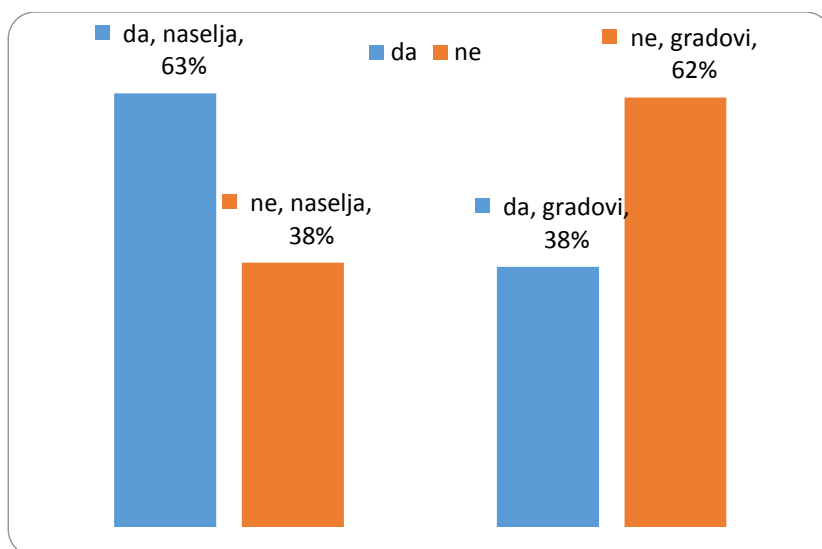
Занимљиво је да је 99.2% ученика изјавило да интернет користи и у сврхе учења, док 98.5% користи рачунар у сврхе учења (Дијаграм 9).



Дијаграм 9. Сврха коришћења интернета

Највећи број испитаних ученика користи интернет како би дошли до одређених информација које не могу да пронађу у постојећој литератури или како би увећали знање везано за одређено наставно градиво или израду домаћих задатака (42%). Нешто мањи проценат, 40% испитаних ученика, интернет користи у сврхе писања семинарских радова. Преостали ученици интернет у сврхе учења највише користе како би савладали стране језике (17%), док се само 1% ученика изјаснило да користи интернет како би боље савладали лектире предвиђене планом и програмом за предмет Српски језик (Дијаграм 9.).

Такође, подаци показују да постоји статистички значајна разлика у приступу интернету код куће у зависности од места становања. Хтели смо да испитамо да ли постоји статистички значајна разлика у коришћењу интернета који користе ученици код куће, у зависности од тога да ли ученици живе у градовима или насељима (Дијаграм 10.).



Дијаграм 10. Коришћење интернета према месту становања

Дошли смо до закључака да 62,5% ученика који имају приступ интернету живе у градовима, док је преосталих 37,5 % из насеља.

Закључак

На основу изложеног закључује се да ученици у великој мери користе интернет и рачунар у 7. и 8. разреду основне школе. У раду смо дошли до закључака да ученици који похађају 7. разред основне школе знатно више користе интернет у односу на ученике који похађају 8. разред основне школе (70%). Добијени резултати указују на податак да дечаци више користе интернет код куће (54%). Исто тако, увиђа се да је ученицима у школи углавном забрањен приступ интернету, што се тиче коришћења истог у школи на одморима, али га зато користе много више код куће. Опште је позната чињеница да су игрице веома популарне међу ученицима, што и резултати истраживања показују (86%). Надаље, ученици највише времена проводе на рачунару играјући игрице, али и да би дошли до нових информација и сазнања (71%), за израду семинарских радова (57%), као и за проширивање постојећег знања (31%). Значајан је и податак да управо ученици који имају бољи приступ интернету живе у већим градовима (62,5 %).

Списак литературе:

1. Dertouzos M. And Moses J. *The Computer Age: A twenty-Year View*. The MIT Press Cambridge, Massachusetts and London, England. 1979.
2. Healt D., Maghrabi R., Carr N. *Implications of information and communication technologies (ICT) for school-home communication*. *Journal of Information Technology Education* 2015 Research, p. 363-396.
3. Yajun L. et al. *Internet Addiction Among Elementary and Middle School Students in China. A Nationally Representative Sample Study*, *Cyberpsychol Behav Soc Netw*. 2014 Feb 1; 17(2) p: 111–116.

31. ФОРМИРАЊЕ НАЦИОНАЛНЕ СВЕСТИ СТУДЕНАТА НА ОСНОВУ ФРАЗЕОЛОГИЗАМА

Светлана Сысоева ¹, Јелена Ветро ²

¹кандидат педагогических наук, доцент, Россия, Рязанский государственный университет - имени С.А. Есенина

²Висока струковна школа за образовање васпитача и тренера, Суботица

Резиме: У раду се разматра улога пословица и изрека у проучавању историје, живота, моралних и етичких вредности народа. Анализа пословица и изрека показује да је списак моралних вредности приближно исти код свих народа.

Кључне речи: етнокултурна компонента, дијалог култура, језик, пословице, изреке, националне вредности.

THE FORMATION OF STUDENTS' NATIONAL IDENTITY BASED ON THE MATERIAL OF PHRASEOLOGY

Abstract: The article traces the role of proverbs and sayings in learning history and life, as well as morals and ethics of different nations. The analysis of proverbs and sayings shows that sets of morals and ethics respected by this or that nation, are almost the same.

Keywords: ethnic-cultural component, dialogue of cultures, language, proverbs, sayings, national values.

Формирование национального самосознания школьников на материале фразеологии

Процесс глобализации весьма остро поставил человечество перед проблемой сохранения национальной идентичности в новом межкультурном пространстве. Поэтому сегодня жизненно важно формировать у учащихся умение осмысливать явления жизни с точки зрения исконной национальной культуры, нравственности и духовности. Чувство национальной гордости, национального самосознания нужно формировать с младшего возраста.

Формирование национального самосознания невозможно без введения в обучение школьников этнокультурного компонента, без погружения учащихся в стихию родного языка и родной культуры. Этнокультурный компонент обеспечивает включение личности в диалог с полиэтническим окружением, позволяет выявить в народных культурах не только национально особенное и уникальное, но и общее и универсальное. Таким образом, национально-региональный компонент позволяет обучаемому «жить в родной культуре», а этнокультурный компонент обуславливает знание других национальных культур. Этнокультурный компонент предполагает организацию образования на основе диалога культур, выступающего важным условием как национального развития, так и гармонизации межнациональных отношений.

Наиболее эффективный путь включения учащихся в родную этнокультуру – это изучение языка и литературы. В языке отражаются опыт народа, его история, материальная и духовная культура. Русский филолог-славист И.И. Срезневский писал: «В языке народ выражает себя полнее и многостороннее, чем в чём-либо другом... Всё, что есть у народа в его быте и понятиях, и всё, что народ хочет сохранить в своей памяти, выражается и сохраняется языком...» [3]. С усвоением норм речевого поведения и структуры языка усваиваются исторически сложившиеся нормы социального поведения и морально-этические принципы своей семьи, своей социально-этнической группы, происходит постепенное приобщение к культурно-историческому опыту своего народа.

В отечественной фольклорной культуре можно обнаружить явления, которые отражают основные особенности мировоззрения народа. Привить детям интерес, вкус к образному, украшенному метафорами высказыванию помогают малые жанры фольклора: поговорки, пословицы, загадки и следующие этим традициям литературные жанры. В их основе – более или менее развёрнутое сравнение, речевой образ в чистом виде. Фразеологизмы составляют национальное богатство языка, они точно, метко и очень образно характеризуют или называют все стороны окружающей действительности. Помочь учащимся овладеть этим богатством хотя бы частично, приобщить их к истокам народной мысли, дать детям почувствовать себя наследниками национальных традиций – задача начальной школы.

Издавна русские люди дорожили пословицами и поговорками, темы которых бесчисленны: трудолюбие, дружба, семья, учение, хлебосольство и другие. «И пословицы, и поговорки возникли в отдалённой древности и с той поры сопутствуют народу на всём протяжении его истории. Особые свойства сделали пословицы и поговорки столь стойкими и необходимыми в быту и речи», – писал В.П. Аникин во вступительной статье к «Словарю русских пословиц и поговорок» В.П. Жукова [1, с. 6]. Н.В. Гоголь, пленённый удивительной ёмкостью смысла пословиц, отмечал: «В них всё есть: издёвка, насмешка, попрек – словом, всё шевелящее и задирающее за живое» [2].

В. Даль, собиратель и большой знаток русского фольклора, выделил для собранных им пословиц 179 рубрик. В этих устойчивых сочетаниях русского языка отразилось отношение народа к человеческим ценностям и недостаткам. Пословицы *Раз солгал – навек лгуном стал; У лодырей всегда отговорки находятся; Недоученный хуже неучёного; Дурак всегда лезет вперёд* порицают ложь, лень, глупость и безграмотность. А пословицы *Друзья познаются в беде; Один – за всех, все – за одного; Артельный горшок гуще кипит; Один в поле не воин; Работай до поту, поешь в охоту; Терпение и труд всё перетрут; Труд человека кормит, а лень портит* прославляют дружбу, единение народа, его трудолюбие. Благодаря глубокой философской обобщённости и художественной ценности, мир народных пословиц может формировать моральные убеждения, чувства и привычки в соответствии с определёнными нравственными принципами: *Своя земля и в горсти мила; С родной земли умри – не сходи! Родимая сторона – мать, чужая – мачеха; Как аукнется, так и откликнется; Не имей сто рублей, а имей сто друзей*. Следовательно, изучение пословиц способствует обогащению речи учащихся фразеологизмами нравственной тематики и воспитанию таких качеств личности, как патриотизм, трудолюбие, взаимопомощь, чувство долга, смелость, умение ценить дружбу и осуждать лень, упрямство, жадность.

Пословицы и поговорки охватывают проявления жизни человека и природы в некоторых существенных для народа смысловых узлах. Человек хочет прояснить, уточнить в сравнении такие предметы, как родина, природа, наружность и поведение человека и т.п. Каждое понятие, в свою очередь, раскрывается в оппозиционной паре: родина – чужбина, движение – неподвижность. Благодаря этому мы узнаем и этические, и эстетические предпочтения народа, что любит и ценит народ, что отвергает и осмеивает. Так, осуждаются неловкие, бессмысленные движения, суета, вертлявость: *в него и в ступе пестом не угодишь*; обманчивый покой, затаивание: *сидит тихо, как мышь под веником*. В сравнительных оборотах очень тонко, иронично, с психологическими оттенками и нюансами отражаются внешность и характер человека: *красуется, как мухомор под кустом*; *справный, как вол у корыта*.

В пословицах отражаются важнейшие исторические события, оставившие глубокий след в сознании народа, «а потому они – устно-поэтическая летопись страны» (В.В. Волина): *Незванный гость хуже татарина*; *И Мамай правды не съел*; *Москва не сразу строилась*; *Жалует царь, да не жалуется царь*; *Москва от копеечной свечки сгорела*; *Вот тебе, бабушка, и Юрьев день*.

На уроках литературного чтения целесообразно познакомить детей с Библией как хранителем мудрости и нравственного опыта человечества. Кроме того, Библия – это средство расширения лексического запаса учащихся и получения знаний об этимологии ряда фразеологических единиц (*бросить камень, глас вопиющего в пустыне, избивание младенцев, казни египетские, камень преткновения, камня на камне не оставить, манна небесная*).

Важно, чтобы фразеологическая работа проводилась не только на уроках литературного чтения, а носила характер интегрирования, заключала в себе поиск, посильный учащимся начальной школы. Так, на уроках окружающего мира целесообразно познакомить учащихся с выражениями, в которых нашли отражение народные приметы: *Много снега – много хлеба*; *Поздний листопад – на тяжёлый год*; *Лето собирает, а зима поедает*; *День летний год кормит*. При изучении темы «Наш край» младшим школьникам можно дать задание подобрать пословицы и поговорки о родине (*Своя земля и в горсти мила*; *Всяк кулик своё болото хвалит*; *Где кто родился, там и пригодился*). Некоторые пословицы могут стать девизом учебного дня или урока. Девизами для уроков изобразительного искусства могли бы быть, например, пословицы *Поспешишь – людей насмешишь* и *Не боги горшки обжигают*, а для уроков трудового обучения – *Семь раз отмерь, один раз отрежь*; *За двумя зайцами погонишься – ни одного не поймаешь*; *Глуп да ленив – одно дважды делает*.

Кроме того, пословицы и поговорки являются ценным дидактическим материалом для изучения грамматики, так как в них находят отражение разнообразные грамматические явления, относящиеся ко всем разделам школьного курса русского языка. Так, при изучении правила написания глаголов 2-го лица можно использовать пословицы *Любишь кататься, люби и саночки возить*; *Что посеешь, то и пожнёшь*; *Работай до поту – поешь в охоту*; *Слово не воробей, вылетит – не поймаешь*. Учитель может сгруппировать пословицы по темам, изучаемым в начальной школе («Склонение имён существительных»; «Правописание безударных окончаний глаголов»; «Правописание НЕ с глаголами» и т.п.).

Важной формой прочного усвоения устойчивых сочетаний и активизации деятельности учащихся является индивидуальная фразеологическая работа. Сегодня много говорится о необходимости семейного воспитания. Можно предложить детям вместе с родителями составить индивидуальные фразеологические словарики, в которые будут записываться устойчивые выражения на темы нравственного характера (о мире, труде, товариществе, родине), характеризующие то или иное качество человека, например: лень – трудолюбие, трусость – смелость. Наверное, кого-то заинтересуют и библейские или мифологические фразеологизмы.

«Соседство» двух (а порой и нескольких) культур в одном классе целесообразно использовать на уроках русского языка, причём и русские, и нерусские учащиеся узнают много нового и интересного. После знакомства с русскими пословицами и поговорками учащиеся под руководством учителя могут составить словарь сходных по смыслу пословиц разных народов, отражающих общечеловеческие ценности и национальные особенности. Анализ пословиц и поговорок показывает, что набор жизненных ценностей, почитаемых тем или иным народом, примерно одинаков: *Не рой другому яму – сам в неё попадёшь* (в русск., чеченск., осет., сербск.); *Дружба дружбой, а служба службой* (в русск., сербск.); *Народ, который не знает своё прошлое, не заслуживает будущего* (в русск., сербск.).

Уважение к живущим рядом, понимание их души, жизни, быта – надёжный путь к национальному согласию, которое надо воспитывать с детства. И это тоже отражено в пословицах и поговорках народов мира: *В чужой монастырь со своим уставом не ходят; В какой народ придёшь, такую шапку и наденёшь; С волками жить – по-волчьи выть* (русс.); *В чей воз сел, те песни и пой* (абхазск.); *На чьей телеге едешь – того песни и пой* (чеченск.); *Отправляясь в чужую страну, узнай, что там запрещено* (японск.); *Когда находишься в Риме, поступай как римлянин* (англ.); *В стране, в которой бываешь, соблюдай обычай, который встречаешь* (итал.).

Как показывает опыт, изучение пословиц и поговорок вызывает интерес учащихся, в значительной степени способствует развитию их речи и воспитанию духовно-нравственных ценностей, а следовательно, и становлению национального самосознания школьников.

Список литературы:

1. Жуков В.П. Словарь русских пословиц и поговорок. – 6-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1998. – 544 с.
2. Гоголь Н.В. Сочинения. С. 921. <https://books.google.ru/books?id=TqF6kyYAPDQC&pg>
3. Срезневский И.И. Мысли об истории русского языка. <http://www.ruthenia.ru/apr/textes/sreznevs/srezn1.htm>

32. РАЗВОЈНИ ФАКТОРИ КРЕАТИВНОСТИ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА РЕАЛИЗАЦИЈОМ УСМЕРЕНИХ АКТИВНОСТИ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ У ДЕЧЈЕМ ВРТИЋУ

др Марија Александровић¹, др Живорад Миленовић², спец. Илдико Ђокић¹,
спец. Ева Вишњић¹

¹Висока школа струковних студија за образовање васпитача и тренера у Суботици

²Учитељски факултет у Призрену Универзитета у Приштини

Резиме: Да би се схватио и разумео стваралачки развој личности, неопходно је да се одговори на питања шта је васпитаник био на почетку, које су његове стваралачке активности и шта је резултат те стваралачке активности. Зато је за стваралаштво деце од значаја изграђивање критеријума за вредновање њихових стваралачких продуката за све области. Да би се утврдило у којој мери подстицање креативности у реализацији усмерених активности ликовне културе у деčјем вртићу доприноси свестраном развоју личности код деце предшколског узраста, у првој половини 2016. године, на узорку од 116 васпитача запослених у деčјим вртићима на подручју Града Ниша спроведено је истраживање приказано у овом раду. Подаци прикупљени истраживањем обрађени су факторском анализом, којом су издвојене три компоненте: 1) допринос развоју, 2) допринос искуству и 3) допринос разумевању света око себе (КМО = 0,802, $p = 0,00$) (Табела 3, Дијаграма 1).

Кључне речи: ликовна култура, стваралачки развој, стваралачка активност, креативност, иновативност

DEVELOPMENT FACTORS OF CREATIVITY IN PRESCHOOL CHILDREN REALIZING DIRECTED ARTS ACTIVITIES IN KINDERGARTENS

Abstract: In order to grasp and understand the creative development of personality, it is necessary to answer the question of what the pupil was at the beginning of his creative activities, and what is the result of that creative activity. That's why building criteria for the evaluation of their creative products for all areas is significant for children's creativity. To determine the extent to which encouragement of creativity in the implementation of directed arts activities in kindergarten contributes to the universal development of personality in preschool children, in the first half of 2016, on a sample of 116 teachers employed in kindergartens in the city of Nis, research was conducted, and is presented in this paper. Data collected by the survey were analyzed by factor analysis, which separated three components: 1) the contribution to development, 2) the contribution to experience and 3) contribution to the understanding of the world around oneself (KMO = 0,802, $p = 0,00$) (Table 3, Figure 1)

Keywords: visual arts, creative development, creative activity, creativity, innovation

УВОД

Креативност деце предшколског узраста препознаје се на различите начине. На то указују и њихова необична и оригинална питања. Односи се и на њихове креативне одговоре, мудре изјаве и маштовитост. Зато је и потребно развијати њихову оригиналност подстицајима и мотивисањем. То доприноси развоју њиховог критичког мишљења, као и њиховом свестраном развоју као васпитном идеалу којем се тежи.

Уочљиво је да се креативност деце предшколског узраста развија њиховим иновативним стваралаштвом. На исти начин се развија и њихово креативно мишљење. Савремена сазнања позитивне психологије, међутим, упућују на закључак да код деце млађег школског узраста нема развијеног апстрактног мишљења које се појављује тек у дванаестој, изузетно код изнадпросечних ученика најраније у једанаестој години живота (Whitehead et. al., 2014; Villar et. al., 2013; Foster, 2010). То истовремено не значи да се оно не може развијати. Критичко мишљење деце млађег школског узраста се може и потребно га је развијати иницирањем и мотивисањем деце на мисаоне операције, али и стваралачким и истраживачким активностима у којима до изражаја долази њихова мисаона активност и креативно стваралаштво.

Све то постиже се у реализацијом усмерених активности у децјем вртићу. Оне се реализују у свим областима. Заједничко свим активностима је подстицање креативности деце предшколског узраста и развој њихове креативности. Паралелно се развија и децје искуство. Све то доприноси њиховом свестраном развоју. У овом раду истражују се фактори креативности деце предшколског узраста који доприносе њиховом свестраном развоју. Они су истражени у реализацији усмерених активности у ликовној култури.

МЕТОД

Циљ истраживања је да се идентификују процене васпитача о доприносу подстицаја деце у креативном понашању у реализацији усмерених активности ликовне културе у свестраном развоју њихове личности. У истраживању се пошло од опште претпоставке да креативност деце у реализацији усмерених активности ликовне културе у децјим вртићима значајно доприноси свестраном развоју њихове личности и од посебне претпоставке да ће истраживањем бити издвојене компоненете које према проценама васпитача указују на то. Да би се то утврдило, у првој половини 2016. године на узорку од 116 васпитача запослених у децјим вртићима на подручју Града Ниша, спроведено је истраживање приказано у овом раду.

Коришћене су дескриптивна и трансферзална метода. Истраживачка техника је скалирање. Спроведено је применом Скалера – ПКПДЛКСР, који је конструисан за ово истраживање. Састоји се од 10 ајтема са тростепеном скалом интензитета сагласности. Поузданост скалера испитивана је Кронбаховим алфа коефицијентом ($\alpha = 0,991$). Подаци прикупљени истраживањем обрађени су факторском анализом са Варимакс ротацијом. Резултати истраживања приказани су табелама и дијаграмом.

РЕЗУЛТАТИ

Да би се идентификовале компоненте које према проценама младих људи указују да институти тужилаштва могу бити фактор подстицаја младих у вршењу кривичних дела, подаци прикупљени истраживањем најпре су били подвргнути анализи главних компоненти факторском анализом према Варимах критеријуму.

Табела 1. КМОи Бартлетов тест сферичности

КМО		0,502
Бартлетов тест сферичности	χ^2	831,956
	df	45
	p	0,000

КМО тест је показао врло добру вредност (КМО=0,502). Бартлетов тест сферичности је достигао статистичку значајност на нивоу $p < 0,001$ ($p = 0,000$) и указује на факторабилност матрице и оправданост факторске анализе (Табела 1).

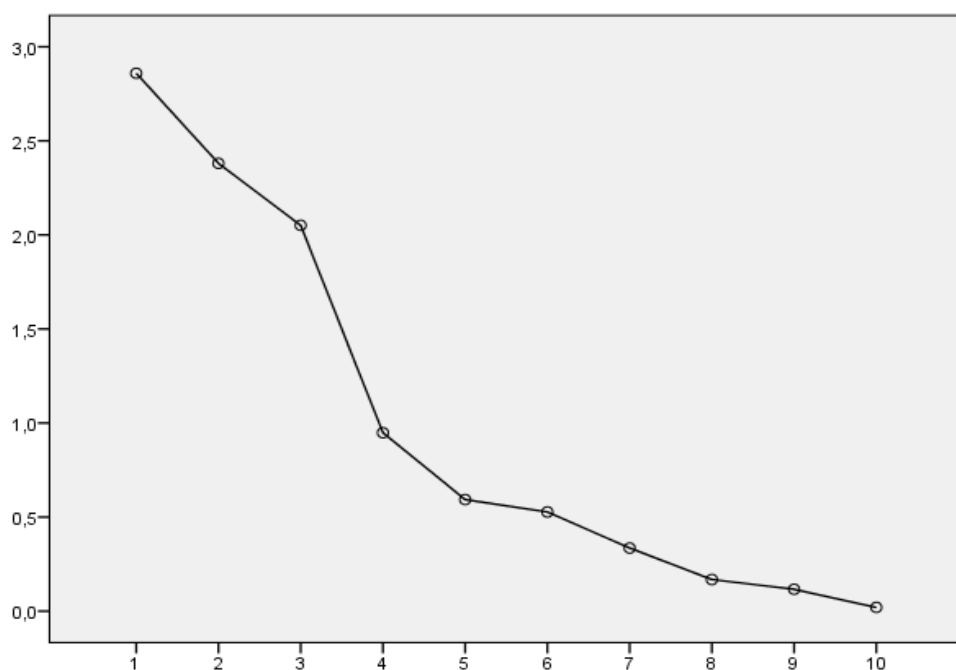
Табела 2. Карактеристични коренови и проценти објашњене варијансе након Варимах ротације

Главне компоненте	Карактеристични корен	% објашњене варијансе	Кумулативни% објашњене варијансе
1.	2,485	24,852	24,852
2.	2,484	24,840	49,692
3.	2,321	23,212	72,904

Применом Гутман-Кајзеровог критеријума добијене су три главне компоненте са карактеристичним кореном већим од један, које укупно објашњавају 72,904% заједничке варијансе (Табела 2).

Прегледом Дијаграма 1 се јасно може уочити прелом код трећег ајтема. То потврђује опредељење о избору три компоненте издвојене Гутман-Кајзеровим критеријумом.

Дијаграм 1. Фактори креативности у методици ликовне културе у свестраном развоју личности деце предшколског узраста



Ајтеми	Компоненте			h
	I	II	III	
а3 Креативност у ликовној култури доприноси свестраном развоју деце предшколског узраста.	0,942			0,856
а1 Моторичком развоју деце доприносе њихове активности у ликовној култури.	0,877			0,752
а2 Мада немају развијено критичко мишљење, деца у ликовној култури стичу бројна искуства.		-0,839		0,909
а8 Једном научено доприноси учењу осталог.		0,819		0,779
а9 Деца предшколског узраста одлично разумеју оно што уче.	-0,432	0,608		0,906
а6 Искуство деце стиче се учењем.		0,582		0,363
а4 У ликовној култури деца науче много тога.	0,539	-0,539	0,445	0,584
а10 Цртајући природу деца уче о свету који их окружује.			0,917	0,704
а5 Деца са уживањем цртају природу.	0,480		0,812	0,568
а7 Најчешћи мотиви децих цртежа су из природе.			-0,748	0,868

Табела 3. Ротирана матрица факторске структуре према Варимакс критеријуму са комуналитетима

Издвојене су три компоненте. Прву објашњава 24,852% укупне варијансе; одређују је 2 ајтема: 3 и 1 и названа је *допринос развоју*. Другу објашњава 24,840% укупне варијансе; одређују је 5 ајтема: 2, 8, 9, 6 и 4 и названа је *допринос искуству*. Трећу објашњава 23,212% укупне варијансе; одређују је 3 ајтема: 10, 5 и 7 и названа је *допринос разумевању света око себе* (Табела 3).

ЗАКЉУЧЦИ И РАСПРАВЕ

У теоријском приступу проблему овог спроведеног истраживања је указано да на свестрани развој личности деце предшколског узраста утичу бројни фактори. Они су објективне и субјективне природе. Фактори који у највећој мери зависе од саме личности деце предшколског узраста односе се на њихово креативно понашање. Односе се и на развој њиховог критичког мишљења и на рфазвој искуства. Све то несумњиво доприноси свестраном развоју њихове личности.

Резултати истраживања су показали да су васпитачи обухваћени овим истраживањем највише вредновали ајтеме који одређују компоненте: допринос развоју, допринос искуству и допринос разумевању света око себе. Стваралашка и иновативна активност деце предшколског узраста у реализацији усмерених васпитнообразовних активности у ликовној култури доприноси њиховом свестраном развоју. Свестрани развој деце подразумева развој њихових оптималних физичких, интелектуалних, моралних, радно-техничких, естетских и пре свега људских квалитета и вредности. На то упућују новија истраживања спроведена у свету и публикована у водећим светских часописима (Ilmeideh, 2015; Philpott&Oates, 2015; Roegman et al., 2015). Реализујући активности ликовне културе, деца предшколског узраста у великој мери развијају моторичке способности (Jasmin et al., 2009). То им касније највише доприноси у учењу. При том се пре свега мисли на учење писања, које у великој мери поред интелектуалних, зависи и од моторичких способности деце (Favazza et al., 2016; Dinehart & Manfra, 2013).

Активности ликовне културе доприносе њиховом стицању знања о различитим елементима ликовне културе. Код узраста предшколске деце, то се пре свега односи на њихово цртање и сликање. Односи се и на развој интелектуалних способности деце предшколског узраста. При том се нарочито мисли на њихово учење о појавама и догађајима у друштву (Choy & Karuppiyah, 2016), о природи (Klaar & Öhman, 2014), о животињама (Allen, 2015), биљкама (Baretoszeck et al., 2015) и остало. Све то доприноси свестраном развоју личности детета.

У току реализације усмерених активности ликовне културе, деца предшколског узраста учећи о друштву, природи, биљкама и животињама, стичу позитивне вредности и однос према њима. Развијају и склоности које се односе на њихово понашање у друштву и природи (Tsiakara&Digelidis, 2015). Стичу и позитивне људске особине и вредности (Loprinzi et al., 2013). То се посебно односи на њихово лепо понашање и поштовање других људи (Lundqvist et al., 2016). Све то праћено је њиховим искуством које стичу у току реализације ликовне културе.

Радне активности деце предшколског узраста се такође развијају у реализацији усмерених активности ликовне културе. Деца цртајући и сликајући развијају склоност према раду (DeLay et al., 2016). То се пре свега мисли на њихову одговорност у току цртања и

сликања. Односи се и на преданост и истрајност у раду (Li & Ying, 2015). Свакако да све то доприноси развоју радно-техничких способности деце предшколског узраста.

Активности у ликовној култури доприносе и развоју естетских квалитета деце предшколског узраста. То се пре свега односи на лепоту покрета (Sylva et al., 2011). Даље се односи и на уочавање и доживљавање лепог (Okongo et al., 2015). Односи се и на развијање способности деце да вреднују и стварају лепе и квалитетне ствари (Nath, 2012). Све то доприноси њиховом свестраном развоју.

Креативно понашање деце предшколског узраста у реализацији усмерених активности ликовне културе у децем вртићу доприноси развоју њиховог искуства. То је већ поменуто у претходним анализама. Искуство се иначе генерално сматра значајним фактором образовања. Да је тако потврђују и резултати истраживања у којима се као фактор образовања, поред стицања знања, умећа, вештина и способности, помињу и искуства (Olsson & Roll Pettersson, 2012). То су показали и резултати овог спроведеног истраживања у коме су васпитачи високо вредновали ајтеме који указују на допринос креативног понашања деце предшколског узраста у активностима ликовне културе у развоју њиховог искуства.

Трећа по значају компонента издвојена овим истраживањем односи се на дорпинос разумевању света деце предшколског узраста који их окружује. Ова компонента се првенствено повезује са првом издвојеном компонентом. Све то нарочито се односи на њихово учење о друштву, природи, биљкама и животињама. То потврђују и резултати који су претходно поменути у приказаним анализама. Приказане анализе су, дакле, несумњиво показале да креативно понашање деце у реализацији активности ликовне културе значајно доприноси развоју њиховог искуства и свестраном развоју њихове личности.

Списак литературе:

1. Allen, M. (2015). *Preschool Children's Taxonomic Knowledge of Animal Species*. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(1), 107-134.
2. Bartoszeck, A., Cosmo, C., Da Silva, B. & Tunncliffe, S. (2015). *Concepts of Plants Held by Young Brazilian Children: An Exploratory Study*. *European Journal of Educational Research*, 4(3), 105-117.
3. Villar, F., Fabà, J. & Celdrán, M. (2013). *Using Older People's Life Stories to Teach Developmental Psychology and Aging: Benefits and Difficulties*. *Educational Gerontology*, 39(12), 867-877.
4. DeLay, D., Hanish, L., Martin, C. & Fabes, R. (2016). *Peer Effects on Head Start Children's Preschool Competency*. *Developmental Psychology*, 52(1), 58-70.
5. Dinehart, L. & Manfra, L. (2013). *Associations between Low-Income Children's Fine Motor Skills in Preschool and Academic Performance in Second Grade*. *Early Education and Development*, 24(2), 138-161.
6. Ihmeideh, F. (2015). *Assessment of Children's Digital Courseware in Light of Developmentally Appropriate Courseware Criteria*. *British Journal of Educational Technology*, 46(3), 649-663.

7. Jasmin, E., Couture, M., McKinley, P., Reid, G., Fombonne, E. & Gisel, E. (2009). Sensori-Motor and Daily Living Skills of Preschool Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(2), 231-241.
8. Klaar, S. & Öhman, J. (2014). Doing, Knowing, Caring and Feeling: Exploring Relations between Nature-Oriented Teaching and Preschool Children's Learning. *International Journal of Early Years Education*, 22(1), 37-58.
9. Li, Y. & Ying; H. (2015). Does Preschool Education Exposure Predict Children's Academic and Behavioural Outcomes in China? *Early Child Development and Care*, 185(1), 121-137.
10. Loprinzi, P., Schary, D., Beets, M., Leary, J. & Cardinal, B. (2013). Association between Hypothesized Parental Influences and Preschool Children's Physical Activity Behavior. *American Journal of Health Education*, 44(1), 9-18.
11. Lundqvist, J., Westling, M. & Siljehag, E. (2016). Characteristics of Swedish Preschools That Provide Education and Care to Children with Special Educational Needs. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 124-139.
12. Nath, S. (2012). The Role of Pre-School Education on Learning Achievement at Primary Level in Bangladesh. *International Journal of Early Years Education*, 20(1), 4-14.
13. Okongo, R., Ngao, G. & Nyongesa, W. (2015). Effect of Availability of Teaching and Learning Resources on the Implementation of Inclusive Education in Pre-School Centers in Nyamira North Sub-County, Nyamira County, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 6(35), 132-141.
14. Olsson, I. & Roll Pettersson, L. (2012). "No No, You Cannot Say that!" Perceptions and Experiences of Parents of Preschool Children with Intellectual Disabilities in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 69-80.
15. Philpott, C. & Oates, C. (2015). Learning Rounds: What the Literature Tells Us (and What It Doesn't). *Scottish Educational Review*, 47(1), 49-65.
16. Roegman, R., Hatch, T., Hill, K. & Kniewel, V. (2015). Relationships, Instruction, Understandings: One District's Implementation of Rounds. *Journal of Educational Administration*, 53(5), 625-641.
17. Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj Blatchford, I. & Taggart, B. (2011). Pre-School Quality and Educational Outcomes at Age 11: Low Quality Has Little Benefit. *Journal of Early Childhood Research*, 9(2), 109-124.
18. Tsiakara, A. & Digelidis, N. (2015). Learning Environment and Type of Goals: How It Affects Preschool Children's Performance and Their Perceptions of Their Performance? *Early Child Development and Care*, 185(3), 464-474.
19. Favazza, P., Siperstein, G., Ghio, K., Wairimu, J. & Masila, S. (2016). The Young Athletes Curriculum: Impact on Children with Disabilities in Kenya. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(1), 113-127.
20. Foster, M. (2010). Causal Inference and Developmental Psychology. *Developmental Psychology*, 46(6), 1454-1480.
21. Choy, M. & Karuppiah, N. (2016). Preparing Kindergarten Two Children for Primary One in Singapore: Perceptions and Practices of Parents, Kindergarten Teachers and Primary Schoolteachers. *Early Child Development and Care*, 186(3), 453-465.
22. Whitehead, G., Smith, S. & LosonczyMarshall, M. (2014). A Pilot Study of Core Topics in Introductory Social Psychology and Developmental Psychology Textbooks. *Teaching of Psychology*, 41(1), 78-82.

33. RAZVIJANJE SAMOREGULACIJE KOD DECE NA PREDŠKOLSKOM UZRASTU

dr Jasmina Knežević, dr Nadežda Rodić

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača i trenera, Subotica

Rezime: Rad se bavi samoregulacijom kao neophodnom osnovom uspešnog učenja, primerenog vladanja i obrazovnog uspeha uopšte, i ispituje mogućnosti vežbanja i unapređenja samoregulatornih oblika ponašanja kod dece u vrtiću. Suštinu samoregulacije čini sposobnost kontrole i obuzdavanja automatskih impulsa i navika u svrhu postizanja postavljenog cilja, ali se samoregulacija, opšte posmatrano, odnosi na mnoge procese koji se koriste za upravljanje ponašanjem, mislima i emocijama. Sposobnosti samoregulacije su dispoziciono uslovljene, međutim, u literaturi postoji obilje istraživanja koja ukazuju da se samoregulacija uspešno može vežbati i usavršavati. Kao najčešći oblici unapređenja samoregulacije na predškolskom uzrastu prepoznaju se: verbalizovanje postignutog uspeha deteta vezanog za samoregulaciju, postavljanje ciljeva i vremenskih rokova koji podstiču samoregulaciju, davanje povratne informacije i realizovanje aktivnosti i igara kojima se podstiče samoregulacija.

Ključne reči: samoregulacija, aktivnosti vaspitača

DEVELOPING SELF-REGULATION IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

Abstract: The paper deals with self-regulation as a necessary basis for learning, good behavior and educational achievement in general, and examines the possibilities of training and improving the self-regulatory behaviors of children in kindergarten. The essence of self-regulation is the ability to control and curb the automatic impulses and habits in order to achieve the set goal, but generally speaking, self-regulation refers to the many processes that are used to control the behavior, thoughts and emotions. Ability of self-regulation is dispositional conditioned, however, in the literature there are plenty of studies that show that self-regulation can be successfully practiced and perfected. The most common forms of self-regulation improvement that are recognized at the pre-school age are the following: verbalization of the results achieved related to self-regulation, setting goals and timelines that encourage self-regulation, feedback and implementation of activities and games that encourage self-regulation.

Keywords: self-regulation, the teachers' activities

Samoregulacija kod dece

Deca i odrasli imaju sposobnost da svoje akcije i ponašanja usmeravaju u željenom pravcu (samousmeravanje), da istraju u svojim naporima i da motivaciono vode sebe putem misaonih procesa koji često uključuju pojam o sebi. Samoregulacija je izraz koji se odnosi na procese ličnosti koji čine samousmerenu motivaciju ponašanja. Ovaj izraz uključuje sposobnost za samomotivisanje, za postavljanje ličnih ciljeva, planiranje strategija, vrednovanje i modifikaciju trenutnog ponašanja. Samoregulacija je neophodna osnova uspešnog učenja, primerenog vladanja i obrazovnog uspeha uopšte. Od kvaliteta samoregulacije zavisice da li će dete uspeti da održi svoju pažnju na zadatku

koji mu nije interesantan, da li će istrajati u aktivnosti koja mu ne ide na način na koji bi želeo, da li će završiti započetu aktivnost i kada je umorno ili pospano i slično. Uprkos velikoj važnosti, ona je često zapostavljena u vaspitno-obrazovnom radu i nedovoljno poznata i priznata od strane vaspitača i učitelja. Iskustva iz prakse pokazuju da je školska sredina najčešće prva u kojoj se od dece zahtevaju samoregulatorne sposobnosti i veštine.

Samoregulacija ima dve strane: prvo, ona uključuje sposobnost da se kontrolišu impulsi i da se prestane sa određenim ponašanjem ili reakcijom, ukoliko je to potrebno; drugo, ona uključuje kapacitet osobe da pokrene određeno ponašanje, da se započne aktivnost koja je potrebna. Drugim rečima, samoregulacija je sposobnost da se kontroliše ponašanje. Samoregulacija, kao duboki, interni mehanizam, obuhvata pet različitih nivoa: *biološki* - koji uključuje temperament i njegovu regulaciju, *emocionalni* - regulacija emocija i raspoloženja; *kognitivni* - održavanje pažnje, preusmeravanje pažnje, inhibicija impulsa, prevladavanje i nošenje sa frustracijom, greškama, distrakcijom itd.; *socijalni nivo* - upravljanje socijalno poželjnim ponašanjem i *moralni* - razvoj empatije, vrednosti, itd.

Sposobnost kontrole i obuzdavanja automatskih impulsa i navika u svrhu postizanja postavljenog cilja najčešće se navodi kao srž samoregulacije (Miyake et al., 2000), ali se samoregulacija, opšte posmatrano, odnosi na mnoge procese koje osoba koristi za upravljanje ponašanjem, mislima i emocijama (Fujita, 2011), pa se, opšte posmatrano, samoregulacija određuje kao sposobnost regulacije sopstvenog emocionalnog i socijalnog ponašanja (Ryan, La Guardia, Solky-Butzel, Chirkov & Kim, 2005).

Istraživanja ukazuju da je kvalitetna samoregulacija bolji prediktor akademskog uspeha nego inteligencija (Duckworth & Seligman, 2005); postojanje samoregulišućeg ponašanja kod dece na ranom uzrastu bio je bolji prediktor njihovog matematičkog postignuća i uspešnosti u čitanju, nego njihova intelektualna sposobnost (Blair 2002; Blair & Razza, 2007). Kako samoregulacija podrazumeva sposobnost dece (i odraslih) da tolerišu senzacije, situacije i stres i da adekvatno odgovore na čulni podražaj, samoregulacija se dovodi i u vezu sa kvalitetom i funkcionalnošću prevladavajućih ponašanja. Istraživanja ukazuju da su niži nivoi samoregulacije povezani sa anksioznošću i oskudnijim prevladavajućim odgovorima u stresnim situacijama (Doron, Stephan, Maiano & Le Scanff, 2011), dok povećana samoregulacija podstiče zalaganje, upornost i aktivniju uključenost u aktivnost, fleksibilnost u prilagođavanju i istrajnost u ciljevima koji su osobi važni (Koestner, Losier, Vallerand, & Carducci, 1996). Neuspešna samoregulacija predviđa i neke oblike nepoželjnih ponašanja, poput: antisocijalnih oblika ponašanja i sklonosti ka zloupotrebi psihoaktivnih supstanci i alkohola (Mischel, Shoda & Rodriguez, 1989).

Samoregulacija kao sposobnost usmeravanja i kontrolisanja ponašanja ima svoj razvojni put kao i svaki drugi razvojni proces. Prvi oblici samoregulacije kod dece uključuju emocionalni i kognitivni nivo, a s obzirom na iste nervne izvore emocionalne i kognitivne samoregulacije, sa razvojem moždanih struktura kod dece se podjednako uvećavaju sposobnosti kontrole kako nad kognitivnim procesima, tako i nad emocijama. Kako deca sazrevaju oni sve više mogu istovremeno da preuzimaju kontrolu i nad svojim mislima i nad svojim osećanjima. Nadalje, ako se nervni sistem samoregulacije ponavljano aktivira, on će nastaviti da se razvija. Na sličan način, ako se deca sistematski ne uključuju u samoregulatorne oblike ponašanja u ranom uzrastu, određena područja u mozgu možda nikada neće razviti svoj puni potencijal. Navedeno ukazuje na neophodnost uvežbavanja samoregulatornih oblika ponašanja kod dece na ranom uzrastu, a ovome u prilog govori

i narastajući korpus naučno istraživačkih radova koji potvrđuju da se samoregulacija može vežbati i učiti i u vrtićkoj grupi dece (Diamond, Barnett, Thomas, & Munro, 2007).

U poznatom tzv. *Marshmallow eksperimentu* (Casey, 2011) ispitivana je sposobnost dece uzrasta 4 i 6 godina da odlažu neposredno zadovoljstvo zarad postizanja dugoročnijeg cilja. U prostoriji bez distrakcija, na stolici su se smenjivala deca ispred kojih se na stolu nalazio slatkiš po njihovom izboru. Deca su dobila instrukciju da imaju dve opcije. Prva je da će, ukoliko sačekaju dok se odrasla osoba vrati u prostoriju nakon 15 minuta, dobiti još jedan slatkiš, dok je druga opcija bila da ukoliko slatkiš odmah pojedu to je jedini slatkiš koji će i dobiti. Ovaj eksperiment bio je podstrek za osmišljavanje raznolikih istraživanja koja su potvrdila da sposobnost da se odupremo trenutnom iskušenju pozitivno korelira sa akademskim uspehom, fizičkim zdravljem, mentalnim zdravljem i socijalnom kompetencijom. Naime, deca koja su bila uspešna u odricanju od trenutnog uživanja u ukusnom slatkišu, da bi nakon određenog vremena mogla da uživaju u duplom zadovoljstvu, u ispitivanju sprovedenom deset godina kasnije su postigla bolje rezultate na maturalnom ispitu, bila su uspešnija u procesu socijalizacije, njihovo samopoštovanje i samopouzdanje su bili značajno veći nego kod dece koja su odabrala da odmah pojedu slatkiš. Njihovi roditelji su ih opisivali kao zrele mlade osobe, koje su u stanju da planiraju unapred, racionalno razmišljaju i koje su uspešno rešavale stresne situacije. Njihovo praćenje tokom perioda adolescencije pokazalo je da je samo u retkim primerima kod njih dijagnostikovano disruptivno poremećaj raspoloženja, visok stepen agresivnosti, impulsivnosti ili hiperaktivnosti. Takođe, praćenje tokom zrelog doba pokazalo je da su osobe koje su bile uspešne u odlaganju zadovoljstva ređe imale bračnih i/ili emotivnih problema, ređe su upotrebljavale opojne supstance (alkohol, cigarete, drogu, itd.) i ređe su im bili dijagnostikovani poremećaji ishrane. Autori eksperimenta zaključili su da veliku ulogu u odlaganju zadovoljstva kod dece igraju kognitivne strategije tj. efikasno upotrebljavanje tzv. „hladnih“ i „toplih“ stimulusa. Deca koja su uspešnije odolevala slatkišima koristila su tzv. „hladne“ stimulse: sakrivanje ispod stola, prekrivanje očiju i usana rukama, gledanje u pravcu svega ostalog u sobi osim slatkiša, pevanje pesmica i slično. Tzv. „hladni“ stimulusi bili su odrednica za sve aktivnosti koje su pomerale pažnju sa trenutnog izazova u cilju većeg zadovoljstva koje naknadno dolazi. Tzv. „topli“ stimulusi su predstavljali sve one impulsivne, iracionalne radnje koje zasenjuju sve ostalo da bi se dostiglo zadovoljenje neposredne potrebe.

U razvijanju sposobnosti samoregulacije, veliku ulogu imaju bliske osobe iz detetovog okruženja - tzv. primarne i sekundarne figure afektivne vezanosti. Bolbi govori o kapacitetu deteta da uspostavi bliske i sigurne interpersonalne odnose putem emocionalne veze koja se razvija tokom perioda primarne interakcije između osobe koja o detetu brine i deteta (Bowlby, 1969, 1982). Značajna dobit od ovih atačment odnosa za decu najranijeg uzrasta upravo se vidi u regulaciji i upravljanju emocijama (Cassidy, 1994; Volling, 2001). Kako deca nisu u stanju da samostalno upravljaju i kontrolišu svoje emocije, značajna podrška obezbeđuje se od primarnih osoba koje o detetu brinu. U sličnom pravcu, rezultati istraživanja (National Scientific Council on the Developing Child, 2007) ukazuju da socijalna iskustva iz detinjstva određuju strukturu mozga u razvoju (tzv. moždanu arhitekturu). Rani socijalni stimulusi kojima se izlaže dete potpomažu uspostavljanje različitih neuronskih mreža; neuronska kola koja se ne koriste, odumiru (sinaptičke pukotine), dok kola koja se ponovo i često aktiviraju postaju jača. U sličnom pravcu, oko nervnih puteva koji se često koriste jačaju omotači nervnih vlakana (mijelin) omogućavajući brži prenos električnih impulsa. Dakle, iako je funkcija afektivne vezanosti pre svega, ostvarivanje psihološke sigurnosti, kvalitetna afektivna vezanost čini neophodnu osnovu kako emocionalne, tako i kognitivne

samoregulacije. Siguran odnos vezanosti omogućava optimalno sazrevanje nervnih struktura zaduženih za afektivnu regulaciju, razvoj selfa i reflektivne funkcije.

Iako je kvalitet samoregulacije kod deteta dispoziciono uslovljen (postoji nasledno data predispozicija), samoregulacija se može vežbati i usavršavati. Uloga vaspitača i u ovom procesu je od velike važnosti, a mogući pravci intervencije vaspitača uključuju: verbalizovanje postignutog uspeha deteta vezanog za samoregulaciju („Bravo, Marko! Iako ne voliš puzzle i često nemaš strpljenja kada ih slažeš, sada si bio uporan i podsticao si sebe da završiš sliku. Odlično!“), postavljanje ciljeva i vremenskih rokova koji podstiču samoregulaciju, davanje povratne informacije (Mićević Karanović i Knežević, 2015) i realizovanje aktivnosti i igara kojima se podstiče samoregulacija (Knežević i Rodić, 2016).

Postavljanje ciljeva i vremenskih rokova koji podstiču samoregulaciju

Iako su obrazovni ciljevi definisani u okviru Plana i programa za predškolsko vaspitanje, decu je neophodno upoznati sa značajem koji tehnika postavljanja ciljeva ima u postizanju obrazovnog uspeha i neophodno je podstaći ih u formulisanju njihovih ličnih ciljeva. U tom pravcu, važno je da vaspitač sa decom razgovara o njihovim željama, planovima i očekivanjima i da ih podstiče da sami sebi postavljaju ciljeve na dnevnom ili drugom vremenskom nivou. Postavljanjem ciljeva i rokova za realizaciju ciljeva podstiče aktivnost deteta i usmerava njegove napore u pravcu ostvarenja cilja - mobiliše i usmerava pažnju deteta. Bliži, kraći rokovi deluju podsticajnije u odnosu na rokove koji su vremenski udaljeni. *Deco, hajde da isplaniramo šta ćemo danas da radimo... Marko, šta bi voleo da radiš danas, kakav će ti biti plan za danas?... Dobro, na osnovu toga što si rekao, da li možemo da kažemo da je tvoj cilj danas da do odlaska na spavanje napraviš kulu od kocaka koja je velika kao i ti?... Ja ću ovaj tvoj cilj da nacrtam i okačim na tablu, da te podseća, pa ćemo na kraju dana proceniti da li si ga i koliko ostvario. (Tokom dana vaspitačica nekoliko puta podseća Marka na njegov cilj (kao i ostalu decu na njihove ciljeve), a pred odlazak kući sva deca zajedno sa vaspitačicom razgovaraju o tome šta su od ciljeva ostvarili i kako se povodom toga osećaju).* Pored individualnih, ličnih ciljeva, koji se odnose na svako dete pojedinačno, vaspitač može da podstiče i formulisanje ciljeva na nivou grupe i da pruži podršku u njihovoj realizaciji (grupni cilj može biti formulisan u sledećem obliku: *Do odlaska na spavanje grupa Pačići osmislila je i napravila mozaik od jesenjih plodova kroz učešće i rad svakog deteta).*

Davanje povratne informacije detetu

Povratna informacija podrazumeva određen način davanja informacija detetu ili grupi; informacije se mogu odnositi na izvođenje određene aktivnosti, ponašanje i/ili uticaj ponašanja deteta ili grupe na druge. Postoji mnogo načina da se da povratna informacija (*feedback*), na primer: klimanjem glave, spontano: „Ovo je bilo odlično!“, aplauzom, tapšanjem po ramenu, zagrljajem i sl. Međutim, svaka uspešno formulisana povratna informacija uključuje dva aspekta: *korektivan i evaluativan*. Korektivan aspekt povratne informacije ukazuje na to šta dete treba da popravi da bi njegovi naredni pokušaji bili uspešniji, dok evaluativni aspekt povratne informacije ukazuje na uspešnost deteta u odnosu na njegovo aktuelno izvođenje (uspešnost aktuelnog pokušaja). Kada vaspitač daje povratnu informaciju tokom procesa podučavanja, prvi deo povratne informacije (deo koji ističe pozitivne elemente procesa učenja kod deteta) može sadržati neke od sledećih informacija: isticanje da je dete prišlo zadatku posvećeno i sa puno pažnje, da je uložilo veliki trud ili strpljenje, da je uspešno rešilo zadatak, dalo kompletan odgovor, imalo punu koncentraciju itd. Drugi deo povratne informacije (deo koji ukazuje na delove koje treba unaprediti) može uključivati neke od sledećih korektivnih

informacija: da je potrebno da se dete fokusira na relevantan deo zadatka, da zadatak uradi brže ili tokom odgovarajućeg vremena, da obrati pažnju na verbalni deo odgovora u kom nedostaju određeni važni detalji/elementi itd.

Realizovanje zabavnih aktivnosti kojima se podstiče samoregulacija

Samoregulacija se može vežbati spontano, putem svakodnevnih aktivnosti u vrtiću i uz igre koje deca vole. Navodimo neke od najčešćih načina vežbanja samoregulacije kod dece (Bodrova & Leong, 2005, 2007, prema Knežević i Rodić, 2016):

1) *U radu sa decom kreiraju se prilike u kojima deca vežbaju da se ponašaju u skladu sa postavljenim pravilima.* Deca se najpre ponašaju u skladu sa pravilima koje je postavio neko drugi (npr. vaspitač koji kreira pravilo da se može govoriti u prostoriji tek kada se podignu dva prsta i kada vaspitač prozove ime deteta). Potom se deca ohrabruju da sama kreiraju pravila za sebe i da prate koliko se ona poštuju (npr. deca koja kreiraju pravilo da se čeka red na toboganu i prate da je svako dete koje se spustilo niz tobogan stalo na začelje reda). Treća faza je ona u kojoj deca kreiraju i primenjuju pravila sama na sebi (npr. dete koje želi da se pridruži drugarima u igri, ali koje odustaje od te želje jer se prisetilo da treba da završi domaći zadatak).

2) *Korišćenje vizuelnih i opipljivih podsetnika za decu kojima se podstiče samoregulacija.* Na primer, deca koja imaju problem da se prisete da napišu svoje ime na radu, postaće mnogo pažljivija kada im se stave tzv. "oči kontrolora" - par naočara sa okvirima koji se podižu i kojima se ona podsećaju da treba da provere svoj rad (napišu ime) pre nego što ga predaju vaspitaču. Drugi primer se odnosi na uspešan način da se reše ili izbegnu svađe oko reda u izvođenju neke aktivnosti. Deci se da određeni opipljiv kriterijum - npr. da se red na aktivnost/igru izvodi prema dužini slamke koju su izvukli - pri čemu će dete sa najkraćom slamkom imati pravo da bude prvo; da bacaju novčić ili kocku i tako utvrde ko će biti prvi u igranju neke igre ili ko je sledeći na kompjuteru itd.

Sličan primer odnosi se na uvežbavanje scenske aktivnosti u vrtiću, pri čemu se samoregulacija kod dece vežba i podstiče npr. uz pomoć crteža predmeta koji ih podsećaju koja je njihova uloga u određenoj aktivnosti (kod čitanja u paru, recimo, jedno dete dobija karticu sa slikom usta, a drugo sa slikom uveta da bi se znalo na koga je red da čita a na koga da sluša).

3) *Igranje igrica kojima se vežba samoregulacija.* Određene igrice mogu biti vrlo korisne u vežbanju samoregulacije. U igri „Leti, leti...“ učestvuje dvoje ili više dece. Deca sede i kažiprstima lupkaju o sto ili kolena. Jedan govori: „Leti, leti, leti... olovka!“ ili „Leti, leti, leti... avion!“ itd. Ako igrač izgovori nešto što leti, deca dižu kažiprst u vazduh, a ako kaže nešto što ne može leteti, ruke ostaju mirne. Igra se na ispadanje.

Igra „Dan – noć“ je igra za dvoje ili više igrača. Bira se igrač koji izgovara reči „dan“ ili „noć“. Kad igrač kaže „dan“ - drugi igrači treba da ustanu, a kad kaže „noć“ - treba da čučnu. Ko pogreši ispada iz igre, a onaj koji ostaje je pobednik.

Na osnovu navedenog, može se zaključiti da rad vaspitača pruža izuzetnu priliku da se kod dece podstiču i razvijaju samoregulatorna ponašanja Sve navedene aktivnosti: verbalizovanje postignutog uspeha deteta vezanog za samoregulaciju, postavljanje ciljeva i vremenskih rokova koji podstiču samoregulaciju, davanje povratne informacije i realizovanje aktivnosti i igara kojima se podstiče samoregulacija, pomaganje deci da zadrže misli i emocije na pravom koloseku i da efikasno koriste svoj unutrašnji govor kako bi sebe uspešno samoregulisali. S obzirom na potvrđenu vezu

samoregulacije i obrazovnog uspeha, podsticanje samoregulatornih sposobnosti svakako se nameće kao potreba i obaveza u radu vaspitača na adekvatnoj pripremi dece za polazak u školu.

Spisak literature:

1. Blair, C. (2002). *School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry*. *American Psychologist*, 57(2), 111-127.
2. Blair, C., & Razza, R. P. (2007). *Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten*. *Child Development*, 78(2), 647-663.
3. Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss*, vol. I: Attachment. New York: Basic Books.
4. Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books. (Originally published in 1969).
5. Casey, B. J., et al. (2011). *Behavioral and neural correlates of delay of gratification 40 years later*. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(36), 14998–15003.
6. Cassidy, J. (1994). *Emotion regulation: influences of attachment relationships*. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 59 (2-3):228-49.
7. Diamond, A., W.S. Barnett, J. Thomas, & S. Munro. (2007). *Preschool program improves cognitive control*. *Science* 318 (5855): 1387–88.
8. Doron, J., Stephan, Y., Maiano, C., & Le Scanff, C. (2011). *Motivational Predictors of Coping With Academic Examination*. *The Journal of Social Psychology*, 151 (1), 87–104.
9. Duckworth, A & Seligman, M. (2005). *Self-Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents*. *Psychological Science*, 16, 12, 939-944.
10. Fujita, K. (2011). *On conceptualizing self-control as more than the effortful inhibition of impulses*. *Personality and Social Psychology Review*, 15, 352-366.
11. Mićević, Karanović, J. i Knežević, J. (2015). *Pedagoška psihologija*. Kikinda: Visoka strukovna škola za obrazovanje vaspitača Kikinda.
12. Mischel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M. L. (1989). *Delay of gratification in children*. *Science*, 244, 933-938.
13. Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A. & Wager, T. D. (2000). *The Unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis*. *Cognitive Psychology*, 41, 49–100.
14. National Scientific Council on the Developing Child (2007). *The Timing and Quality of Early Experiences Combine to Shape Brain Architecture: Working Paper No. 5.*, Center on the Developing Child, Harvard University.
15. Knežević, J. i Rodić, N. (2016). *Praktikum pedagoško psihološke aktivnosti sa decom u bolnici*. Subotica: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača i trenera.
16. Koestner, R., Losier, G. F., Vallerand, R. J., & Carducci, D. (1996). *Identified and introjected forms of political internalization: Extending self-determination theory*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1025–1036.
17. Ryan, R., La Guardia, J., Solky-Butzel, J., Chirkov, V. & Kim, Y. (2005). *On the interpersonal regulation of emotions: Emotional reliance across gender, relationships, and culture*. *Personal relationships*, 12(1), 145-163.
18. Volling, B. (2001). *Early attachment relationships as predictors of preschool children's emotion regulation with a distressed sibling*. *Early education and development*, 12, 185-207.

34. BLOGS IN AUTONOMOUS LEARNING ENCOURAGING REFLECTIVE PRACTICES

Бранко Медих, М.А., М.Сс.

Висока школа струковних студија за образовање васпитачаи тренера, Суботица

Блогови у самосталном учењу у функцији охрабтивања рефлексивне праксе

Резиме: Овај рад истраживачки приступа обрађивању научно-стручне литературе на асинхронизовано учење потпомогнуто рачунаром и алаткама попут блогова. Рад изучава утицај блогова на самостално учење као резултат рефлексивне праксе код полазника. Исто тако, врши се преглед садашње литературе на: самосталност у учењу, учење језика, заједничку конструкцију знања, интер-културалну компетенцију. Закључак рада се односи на предности блогова као алата који помажу мета-когнитивне и друштвене компетенције уз могућност приступања интернету, што је од велике важности код полазника страних језика који се користе блогovima у самосталном учењу и оснаживању своје интер-културалне компетенције.

Кључне речи: учење језика помоћу рачунара, самосталност ученика, учење по приступу задатака.

Abstract: This paper provides literature overview on how asynchronous computer-mediated communication (Blogs) impact autonomous learning as the result of reflective practice. The paper presents review of literature on: Learner Autonomy, Language Learning, Social Constructivism, Inter-cultural Competence. Conclusion of this paper refers to advantages of blogs as tools which support meta-cognitive and cognitive abilities with the possibility of accessing the Internet, which is of great importance among foreign language students who use blogs in their autonomous learning and enhancement of their inter-cultural competence.

Keywords: Computer-Assisted Language Learning, Learner Autonomy, Task-based Instruction

Introduction

Teacher-driven classrooms have become pedagogically limited in student-centered instruction that inhibits learners' abilities to learn autonomously. As defined by Little (2003), autonomy deals with decision-making, critical reflection and social interaction. Autonomous learners take responsibility in their own learning and actively engage in learning processes by means of setting personal goals, planning and executing tasks, and reviewing their progress (Dam, 1995; Little, 1996). Teachers support and facilitate autonomous learning by providing guidance and motivating students to make their own decisions and solve problems. As seen from a socially constructive perspective, autonomy results from combining social and reflective processes (Little, 2003). Benson (2003) concluded that

during social collaboration, students work as a team with colleagues through which they cultivate high order cognitive skills by observing, analyzing and evaluating information.

One of the best means to enhance students' autonomy is computer language learning (Benson, 2004; Lee, 2005; Murphy, 2006; O'Rourke & Schwienhorst, 2003). The emergence of Web 2.0 technologies (wikis, blogs, podcastings) completely changed and has improved online learning. The use of blogs on the other hand is closely related to their pedagogical function. Personal blogs are a collection of online journals that contribute to the creation of thoughts and self-reflection (e.g., Lee, 2010; Yang, 2009), while the quality of collective blogs is to encourage joint and interactive learning (Lee, 2009b). Blogging helps students to have their autonomy, to be independent and to, themselves, make their own decisions about what, how long and at what time they will post their work (Lee, 2010). As pointed out by (Baggetun & Wasson, 2006; Ward, 2004), blogging is also contributing to the regulation and planning of students' learning.

Being asynchronous CMC, blogs help students build understanding at their own pace, enabling them to better analyse the content (Armstrong & Retterer, 2008; Campbell, 2003; Murray & Hourigan, 2006; Richardson, 2005). Additionally, Lee (2010) notes that blogs boost students' participation and motivation because they not only target a sole instructor but rather are meant for a broader audience. While blogging introduces pedagogical potentials related to autonomous learning, the access to networking stays in participation levels (Belz, 2002; Lee, 2004). Having no Internet access at home or school creates stress and frustration for students. As a result, the quantity of engagement decreases along with the quality of work done (Peterson, 1997).

With the previously mentioned advantages, blogs have been increasingly added in L2 instruction across subjects. Research studies have shed light on our knowledge of the use of blogs for cultivating reading and writing skills (e.g., Bloch, 2007; Churchill, 2009; Ducate & Lomicka, 2008; Lee, 2010; Murray & Hourigan, 2006). To increase intercultural education, blogs have been mixed into normal classes as well as study abroad programs (e.g., Elola & Oskoz, 2008; Lee, 2009b; Sun, 2009). Current CALL research, however, does not give much attention to problems dealing with autonomy, as suggested by L2 researchers (Benson, 2006; Blin, 2004; Chapelle, 2001; White, 2003). To explore new ideas dealing with the emergence of autonomy outside of the classroom, the current study tested how blogs in addition with ethnographic interviews foster student autonomy. With a socially constructivist approach, the study was composed of 16 American undergraduate students who took part in a blog project to increase their intercultural attitude over the course of one-semester of a study abroad program. As a course prerequisite, the blog project goal was to use (a) individual blogs to give students personal spaces to write and reflect upon their memories with the host culture and people on a regular basis, and (b) a class blog to open a social community where students and L1s shared cross-cultural ideas using teacher-assigned topics. Real-time ethnographic meetings with local L1s as part of the class blog gave students aboard more chances for FTF intercultural exchanges. Combining the two sources of communication (CMC and FTF) further enhanced students' learning potential according to their learning styles and personal interests. Importantly, blogs and ethnographic interviews helped students to enhance their cultural interpretations both independently

and collaboratively outside of class. The research study looked into the correlation between reflective blogs and self-directed learning from students' points of view. Additionally, factors that had an impact on autonomous learning within the online learning environment were further looked into.

REVIEW OF RELATED LITERATURE

Learner Autonomy in Language Learning

Recently, awareness of autonomy in learning has greatly expanded in the area of language education (e.g., Benson, 2003; Hurd & Murphy, 2005; Lamb & Reinders, 2008; Little 2001; White, 2003). Although autonomy has been defined in numerous ways, it came about from the idea that an individual should take ownership of their own learning and is often realized by the ability to take initiative, monitor progress and predict the result of learning (Benson, 2001; Benson & Voller, 1997; Holec, 1981; Little, 2003). As noted by Little (1994), learner autonomy is “the product of interdependence rather than independence” (p. 435), which outlines the relationship between group and personal actions. Correspondingly, Benson (2001) concludes that autonomy is backed by the social constructivism of effective learning. Autonomy doesn't signify that learners work in solitude.

Comparatively, they socially build knowledge by dynamically participating in the process of learning. Through social cooperation, learners foster skills to analyse, reflect upon and synthesize information to develop new views. Taking this into account, Little (1996) signifies that critical reflection builds on “the internalization of a capacity to participate fully and critically in social interactions” (p. 211). Internalization activities makes an individual transition to become an independent learner by taking an eager role in learning progress rather than simply acting on external stimuli (Dörnyei, 2005).

The value of self-management (Rubin, 2001), self-motivation (Dickinson, 1995; Lamb, 2004; Ushioda 2006), self-confidence (Wenden, 2002) and learning strategies (Oxford, 2003) for learning autonomy have also been noted by researchers. The difficult part, however, occurs in learners' interests in the cognitive, metacognitive, social, and affective parts of language learning (Little, 2001; Reinders, 2006). Hard work, accordingly, needs to be initiated on training students to learn autonomously with teacher interference and support (Benson, 2001; Dam, 1995; Little, 2007). As shown in the previously stated concepts and skills, the idea of autonomy is composed of a relatively big total of constructs broadly acknowledged by L2 teachers as pedagogical assumptions. For the direction of the current study, self-directness, critical reflection and cognitive commitment through social communications are the main factors of autonomous learning for the blog project. The next piece of text takes a look at autonomy in CALL for out-of-class learning backed by a social productive method.

Social Constructivism for L2 learning and autonomy in the CALL

As pointed out by (Warschauer, 2003) in time there has been a crossing when it comes to research by CALL, with the students' interaction with computers to human interaction through a computer. In support of the call it has been is employed constructive paradigm of language learning as theoretical

framework by which is achieved mutual construction of knowledge call (e.g., Hauck & Youngs, 2008; Lee, 2007, 2008). Duffy and Cunningham (1996) state that, “Learning is a social and dialogue process of creation of multidimensional selves by using tools and characters created by the communities with whom they are in contact” (p. 181-182). Unlike from the learning, residing is one-way transactions of teachers' knowledge, an active, social and collaborative process in which students through appropriate symbols (language) and material resources (computers) achieve the knowledge building with others, in order to achieve a common task (Lee, 2004; Pavlenko & Lantolf, 2000). Scaffolding which are normally used for the construction of L2 knowledge, allow students to expand their zone of development (Vygotsky, 1978), ie. the distance between what they can achieve by their own actions or with the help of others. The product of this independence is that the student acquires and can operate in a self-regulated circumstances (e.g. Donato, 2000; Lee, 2008).

Researchers agree that CALL offers catalytic conditions in the construction of knowledge, joint interaction with peers and critical insight to content (Benson, 2001, Blin, 2004; Leahy, 2008; Meskill & Rangl, 2000; Murphy, 2006; Schwienhorst, 2008). As Dang (2010) points out, these elements are a prerequisite for the creation of an autonomous learning. In other CALL applications, there can be included electronic tandem of language learning (E-tandem) which allows that L1s two different languages work together with the aim of discovering common cultural and linguistic characteristics. Germany and Spain are the countries that have created E-tandem projects over the years. E-tandem provides mutual benefits of exchange to both parties, relying on the principles of reciprocity and autonomy, and it makes each party responsible for their own learning, bearing in mind what, how and when to carry out the tasks of learning (see Brammerts 2001 for a review). In the context of CMC, online learning is viewed as a supplement to learning in the classrooms, where students are given the opportunity to, to a greater extent, control their learning and thereby increase social interaction and cognitive engagement (eg, Hewitt, 2000; Jeong, 2004; Lee, 2005; Sykes, Oskoz, & Thorne, 2008). When compared to a real time CMC, asynchronous communication allows students to spend more time studying their own ideas which indicate critical thinking (e.g., Abrams, 2005; Arnold & Dozens, 2006; Jonassen, 2003; Lamy & Goodfellow, 1999). As Lee (2009a) points out, the committee has provided greater understanding of the learned principles and practices between students and teachers. For promotion of student autonomy critical attitude towards the content is essential, Lamy and Hassan (2003) emphasize that it should primarily be explained to students. Factors that influence students to join the online teachings are primarily affective as example relations to learning tasks.

Establishing Intercultural Aptitude: Blogs and Ethnographic Interviews

The requirements for language students to build intercultural communicative competence (ICC) was actively proposed as a critical piece in L2 instruction. Byrnes (1997) ICC model outlines a theoretical scheme composed of four-correlated parts—knowledge, skills, attitudes and awareness—happens to be the most popular approach in developing intercultural aptitude (see pp. 50-63 for details). As a part of this scheme, the intention is to bolster cultural schooling that goes beyond a one-dimensional “facts only” path. To excel at being intercultural speakers, students need to be impartial to society of other cultures so that they grasp cross-cultural viewpoints with accepting demeanour and appreciation (Bennett, 1993). When developing ICC, students are pushed to echo

upon the cultural comparisons and discrepancies, and further gain the skills to accept dissimilarities that allow them to deal with situations encountered with L1s. Traditional knowledge advises that formal classroom guidance on its own is not enough and intimate communication with L1s is crucial for learners to develop ICC.

As with other ways of intercultural education, blog technology is being used more to enhance multicultural communication and appreciation (e.g., Carney, 2007; Ducate & Lomicka, 2008; Elola & Oskoz, 2008; Lee, 2009b). Experiments have shown that blogs give learners the chance to develop cultural awareness from a variety of different angles of view (Elola & Oskoz, 2008; Pinkman, 2005). For instance, using task-based exercises, Lee (2009b) in her previous study of Spanish-American remote collaboration showed how group blogs helped students by fostering cultural appreciation through ethnographic discussions. In contempt of desired results, Carney disputes that blogs create a new online conversation forum and not a deeper cultural transfer due to the post-comment architecture of blogs that develops into brief exchanges and missing consistency. Thus, educators need to create methods, such as using guided inquiries, to spark an interest in learners' high order thinking in order to construct upon future conversations.

One more popular method of developing ICC is through the utilization of ethnographic discussions, having been put in place in both CMC and FTF environments. Ethnographic interviews enhance real-world communications where an inner view is uncovered to help better interpret cross-cultural diversity. Critically, ethnography counts chiefly on a consideration of the elemental values, beliefs and attitudes of others through in person investigations (Allen, 2000). Experimental findings in FTF environments depict that ethnography nurtures learners' openness and interest toward the target culture and increases cross-cultural consciousness (e.g., Bateman, 2002). Jackson (2008), for instance, described on a case study of Chinese learners who took part in ethnographic discussions. Outcomes revealed that most students furthered their intercultural sympathy and awareness after a 5-week overseas workshop. Inside the CMC context, Lee (2009b) and O'Dowd and Ritter (2006) announced that students enhanced cross-cultural attitudes through discussions with L1s. Recently, a CMC review held by Jin and Erben (2007) showed that students of Chinese advanced more intercultural sensitivity and displayed appreciation for cultural diversity when using an instant messenger (IM), a text-based messaging tool. IM enabled learners of Chinese and L1s to communicate and transfer ideas in real-time. The procedure of investigating and reflecting on L1 informants' points of view gives students the change as foreigners to learn about the cultural system governing the what, how, and why of insiders' explanations in daily conversations (O'Dowd, 2006).

References:

1. Abrams, Z. (2005). *Asynchronous CMC, collaboration and the development of critical thinking in a graduate seminar in applied linguistics*. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31(2), 23–47.
2. Allen, L. Q. (2000). *Culture and the ethnographic interview in foreign language teacher development*. *Foreign Language Annals*, 33(1), 51–57.
3. Armstrong, K., & Retterer, O. (2008). *Blogging as L2 writing: A case study*. *AACE Journal*, 16(3), 233–251.

4. Arnold, N., & Ducate, L. (2006). Future foreign language teachers' social and cognitive collaboration in an online environment. *Language Learning & Technology*, 10(1), 4266. Retrieved from <http://llt.msu.edu/vol10num1/arnoldducate/default.html>
5. Baggetun, R., & Wasson, B. (2006). Self-regulated learning and open writing. *European Journal of Education*, 41(3-4), 453–472.
6. Bateman, B. (2002). Promoting openness toward culture learning: Ethnographic interviews for students of Spanish. *The Modern Language Journal*, 86(3), 318–331.
7. Belz, J. (2002). Social dimensions of telecollaborative foreign language study. *Language Learning & Technology*, 6(1), 60–81.
8. Bennett, M. (1993). Towards ethnorelativism: A development model of intercultural sensitivity. In M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21–71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
9. Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman.
10. Benson, P. (2003). Learner autonomy in the classroom. In D. Nunan (Ed.), *Practical English language teaching* (pp. 289–308). New York: McGraw Hill.
11. Benson, P. (2004). Autonomy and information technology in the educational discourse of the information age. In C. Davison (Ed.), *Information technology and innovation in language education* (pp. 173–192). Hong Kong: Hong Kong University Press.
12. Benson, P. (2006). (Ed.). *Learner autonomy 8: Insider perspectives on autonomy in language teaching and learning*. Dublin: Authentik.
13. Benson, P. (2006). (Ed.). *Learner autonomy 8: Insider perspectives on autonomy in language teaching and learning*. Dublin: Authentik.
14. Blin, F. (2004). CALL and the development of learner autonomy: Towards an activity-theoretical perspective. *ReCALL*, 16(2), 377–395.
15. Bloch, J. (2007). Abdullah's blogging: A generation 1.5 student enters the blogosphere. *Language Learning & Technology*, 11(2), 128–141. Retrieved from <http://llt.msu.edu/vol11num2/bloch/default.html>
16. Brammerts, H. (2001). Autonomes Sprachenlernen im Tandem: Entwicklung eines Konzepts. In H. Brammerts & K. Kleppin (Eds.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem: Ein Handbuch* (pp. 9–16). Tübingen: Stauffenburg Verlag.
17. Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
18. Campbell, A. P. (2003). Weblogs for use with ESL classes. *TESL Journal*, IX(2). Retrieved from <http://iteslj.org/Techniques/Campbell-Weblogs.html>
19. Carney, N. (2007). Language study through blog exchanges. Paper presented at the Wireless Ready Symposium: Podcasting Education and Mobile Assisted Language Learning, NUCB Graduate School, Nagoya, Japan. Retrieved from <http://wirelessready.nucba.ac.jp/Carney.pdf>
20. Chapelle, C. (2001). *Computer Applications in Second Language Acquisition: Foundations for teaching, testing and research*. Cambridge: Cambridge University Press.
21. Churchill, D. (2009). Educational applications of Web 2.0: Using blogs to support teaching and learning. *British Journal of Educational Technology*, 40(1), 179–183.
22. Dam, L. (1995). *Learner autonomy 3: From theory to classroom practice*. Dublin: Authentik.
23. Dang, T. T. (2010). Learner autonomy in EFL studies in Vietnam: A discussion from sociocultural perspective. *English Language Teaching*, 3(2), 3–9.

24. Dickinson, L. (1995) *Autonomy and motivation: a literature review*. *System*, 23(2), 165–174.
25. Donato, R. (2000). *Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language Classroom*. In J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 27–50). Oxford: Oxford University Press.
26. Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
27. Ducate, L., & Lomicka, L. (2008). *Adventures in the blogosphere: From blog readers to blog writers*. *Computer Assisted Language Learning*, 21(1), 9–28.
28. Elola, I., & Oskoz, A. (2008). *Bloggng: Fostering intercultural competence development in foreign language and study abroad contexts*. *Foreign Language Annals*, 41(3), 454–478.
29. Hauck, M., & Youngs, B. (2008). *Telecollaboration in multimodal environments: The impact of task design and learner interaction*. *Computer Assisted Language Learning*, 21(2), 87–124.
30. Hewitt, B. L. (2000). *Characteristics of interactive oral and computer-mediated peer group talk and its influence on revision*. *Computers and Composition*, 17, 265–288.
31. Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
32. Hurd, S., & Murphy, L. (2005). (Eds.). *Success with languages*. London: Routledge.
33. Jackson, J. (2008). *Language, identity, and study aboard: Sociocultural perspectives*. London: Equinox.
34. Jeong, A. (2004). *The combined effects of response time and message content on growth patterns of discussion threads in computer-supported collaborative argumentation*. *Journal of Distance Education*, 19(1), 36–53.
35. Jin, L., & Erben, T. (2007). *Intercultural learning via instant messenger interaction*. *CALICO Journal*, 24(2), 291–311.
36. Jonassen, D. H. (2003). *Using cognitive tools to represent problems*. *Journal of Research in Technology in Education*, 35(3), 362–381.
37. Lamb, M. (2004). *Integrative motivation in a globalizing world*. *System*, 32, 3–19.
38. Lamb, T., & Reinders, H. (2008). (Eds.). *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses*. *AILA Applied Linguistics Series*, Vol. 1. Amsterdam: Benjamins.
39. Lamy, M. N., & Goodfellow, R. (1999). *Supporting language students' interactions in web-based conferencing*. *Computer Assisted Language Learning*, 12(4), 457–477.
40. Lamy, M. N., & Hassan, X. (2003) *What influences reflective interaction in distance peer learning? Evidence from four long-term learners of French*. *Open Learning*, 18(2), 39–59.
41. Leahy, C. (2008). *Learner activities in a collaborative CALL task*. *Computer Assisted Language Learning*, 21(3), 253–268.
42. Lee, L. (2004). *Learners' perspectives on networked collaborative interaction with native speakers of Spanish in the US*. *Language Learning & Technology*, 8(1), 83–100. Retrieved from <http://llt.msu.edu/vol8num1/lee/default.html>
43. Lee, L. (2005). *Using web-based instruction to promote active learning: Learners' perspectives*. *CALICO Journal*, 23(1), 139–156.
44. Lee, L. (2007). *Fostering second Language oral communication through constructivist interaction in desktop videoconferencing*. *Foreign Language Annals*, 40(4), 635–649.
45. Lee, L. (2008). *Focus-on-form through collaborative scaffolding in expert-to-novice online interaction*. *Language Learning & Technology*, 12(3), 53–72. Retrieved from <http://llt.msu.edu/vol12num3/lee.pdf>

46. Lee, L. (2009b). Promoting intercultural exchanges with blogs and podcasting: A study of Spanish-American telecollaboration. *Computer Assisted Language Learning*, 22(5), 425–443.
47. Lee, L. (2010). Fostering reflective writing and interactive exchange through blogging in an advanced language course. *ReCALL*, 22(2), 212–22.
48. Little, D. (1994). Learner autonomy: A theoretical construct and its practical applications. *Die Neuren Sprachen*, 93(5), 430–442.
49. Little, D. (1996). Freedom to learn and compulsion to interact: promoting learner autonomy through the use of information systems and information technologies. In R. Pemberton, S. L. Edward, W. W. F. Or, & Pierson, H. D. (Eds.), *Taking control: Autonomy in language learning* (pp. 203–219). Hong Kong: Hong Kong University Press.
50. Little, D. (2001). Learner autonomy and the challenge of tandem language learning via the Internet. In A. Chambers & G. Davies (Eds.), *ICT and language learning: A European perspective* (pp. 29–38). Lisse: Swets & Zeitlinger.
51. Little, D. (2003). Learner autonomy and second/foreign language learning. Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies, Guide to Good Practice. Retrieved from <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409>
52. Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14–29.
53. Meskill, C., & Ranglova, K. (2000). Sociocollaborative language learning in Bulgaria. In M. Warschauer & R. Kern (Eds.), *Network-based language teaching: Concepts and practice* (pp. 20–40). New York: Cambridge University Press.
54. Murphy, L. (2006). Supporting learner autonomy in a distance learning context. In D. Gardner (Ed.), *Learner autonomy 10: Integration and support* (pp. 72–92). Dublin: Authentik.
55. Murray L., & Hourigan, T. (2006). Using micropublishing to facilitate writing in the foreign language. In L. Ducate & N. Arnold (Eds.), *Calling on CALL: From theory to research to new directions in foreign language teaching* (pp. 149–179). Texas: CALICO Monograph Series.
56. O'Dowd, R. (2006). Combining networked communication tools for students' ethnographic research. In J. Belz & S. Thorne (Eds.), *Internet-mediated intercultural foreign language education* (pp. 147–176). Boston: Thomsen & Heinle.
57. O'Dowd, R., & Ritter, M. (2006). Understanding and working with 'failed communication' in telecollaborative exchanges. *CALICO Journal*, 61(2), 623–642.
58. O'Rourke, B., & Schwienhorst, K. (2003). Talking text: Reflections on reflection in computer-mediated communication. In D. Little, et al. (Eds.), *Learner autonomy in foreign language classrooms: Teacher, learner, curriculum and assessment* (pp. 47–62). Dublin: Authentik.
59. Oxford, R. L. (2003). Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. In D. Palfreyman & R. C. Smith (Eds.), *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives* (pp. 75–91). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
60. Pavlenko, A., & Lantolf, J. P. (2000). Second language learning as participation and the (re)construction of selves. J. L. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 155–178). Oxford: Oxford University Press.
61. Peterson, M. (1997). Language teaching and networking. *System*, 25 (1), 29–37.

62. Pinkman, K. (2005). *Using blogs in the foreign language classroom: Encouraging learner independence*. *The JALT CALL Journal*, 1(1), 12–24.
63. Reinders, H. (2006). *Supporting self-directed learning through an electronic learning environment*. In T. Lamb & H. Reinders (Eds.), *Supporting independent learning: Issues and interventions* (pp. 219–238). Frankfurt: Peter Lang.
64. Richardson, W. (2005). *Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
65. Rubin, J. (2001). *Language learner self-management*. *Journal of Asia-Pacific Communication*, 11(1), 25–37.
66. Schwienhorst, K. (2008). *Learner autonomy and CALL environments*. New York: Routledge.
67. Sun, Y.-C. (2009). *Voice blog: An exploratory study of language learning*. *Language Learning & Technology*, 13(2), 88–103. Retrieved from <http://llt.msu.edu/vol13num2/sun.pdf>
68. Sykes, J., Oskoz, A., & Thorne, S. L. (2008). *Web 2.0, immersive environments, and the future of language education*. *CALICO Journal*, 25(3), 528–546.
69. Ushioda, E. (2006). *Motivation, autonomy and sociocultural theory*. In P. Benson (Ed.), *Learner autonomy 8: Insider perspectives on autonomy in language teaching and learning* (pp. 5–24). Dublin: Authentik.
70. Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
71. Ward, J. (2004). *Blog assisted language learning (BALL): Push button publishing for the pupils*. *TEFL Web Journal*, 3(1). Retrieved from <http://www.citeulike.org/group/378/article/327972>
72. Warschauer, M. (2003). *Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide*. Cambridge, MA: MIT Press.
73. Wenden, A. (2002). *Learner development in language learning*. *Applied Linguistics* 23(1), 32–55.
74. White, C. (2003). *Language learning in distance education*. Cambridge: Cambridge University Press.
75. Yang, S.-H. (2009). *Using blogs to enhance critical reflection and community of practice*. *Educational Technology & Society*, 12(2), 11–21.

35. LEADERSHIP COMPETENCIES IN THE EDUCATION SECTOR

Zdravka Grdan¹, Muamer Tinjak M.Sc.², Andreja Marcetić M.Sc.³

¹2nd High School, Varazdin, Croatia, Principal

²Primary school Aleksa Santic, Bosnia and Herzegovina, Principal

³Education and Teacher Training Agency, Croatia, External Associate

Abstract: The 21st century education manager is not only expected to manage the organization or institution, but to provide leadership. Today's management and leadership are driven by relationships that make the most of people's knowledge and are enabled by networks with improved connectivity. The managers will be expected to be team players, mentors, facilitators, visionaries and entrepreneurs. They must stimulate creativity, innovation and promote learning. This paper examines and highlights some of the skills. It argues out the necessity of developing and employing these skills in the education sector for quality outcomes.

Keywords: education, leadership, emotional intelligence and global leadership, competencies, globalized environment

I. INTRODUCTION

Leadership of 21st Century must be socially critical and inherent in the relationship between individuals, oriented towards social vision, not just organizational goals (Coleman, 1990). Leadership in education must transcend the immediate institutional society, and rightly so, since education is an asset and instrument of society. The demand for more accountability in the education system strengthens the view that society needs to set pace and targets for education. Education, being a tool of progression in standards, authoritarian with a disciplinarian approach to society inevitably operates within this context of leadership. The consequence of this leadership paradigm globalization and must respond appropriately to the shifts is mechanical orientation to structural design, high level specialization and rigid departmentalization (Carnall, 2003).

II. LEADERSHIP IN A GLOBALIZED ENVIRONMENT

Globalization has exerted significant influence on knowledge formation by initiating a synthesis of different types of knowledge and, thereby creating a need for efficiency in knowledge application at all levels in management globalization thrives on information and innovation and the socio-economic environment has necessitated the need for knowledgeable education managers. This new socio-economic environment presents new challenges, as well as opportunities for education structuring and management. The traditional rigid hierarchical systems do not have the dynamism to pick up the momentum created by the new trends and the complexity arising from this technological evolution. This calls for an advanced level of knowledge and multidisciplinary involvement, new attitudes towards work, willingness to take initiative and responsibility (Boyett and Boyett, 2000).

In the leadership portfolio, a paradigm shift has emerged creating the need for strategic focusing and visioning with a sense of adaptability and flexibility. A manager in 21st century will inevitably need to be a leader who can keep the high-level goal in sight while at the same time able to track day to day business activities (Marshall, 1995). It is expected of the new trend leaders to demonstrate qualities that inspire creativity and teamwork. The 21st century individual leaders therefore be viewed as focused, technologically savvy, entrepreneurial, articulate and socially intelligent (Marshall, 1995).

III. LEADERSHIP IN THE EDUCATION SECTOR

Management of education must focus on development and implementation of relevant and viable curricula. In the context of the 21st century society, education management must strive for results based management by means of performance contracting, target setting, open appraisal strategies, development planning and action research (Meyer, Salovey, Caruso, 2004). Transformational leadership originates from non educational settings, this model is applicable to education in the 21st century since it has taken on a corporate approach to orientation. Transformational leadership requires the leader to:

1. Provide inspiration and motivate the workers under them through charisma
2. Focus on individual needs of the workers
3. Provide intellectual stimulation and influence thinking and imagination of the human resource
4. Lead by example through open communication and demonstration of emotional commitment to the vision.

IV. EMOTIONAL INTELLIGENCE* AND GLOBAL LEADERSHIP COMPETENCIES

The constant changes witnessed in leadership place demands on leaders to develop attributes to motivate and inspire and create a sense of importance among the people they lead. Goleman (1998) states that interpersonal skills are an integral part of effective leadership. Emotional intelligence as attribute of effective leadership has lately gained popularity. Haygroup (2000) argues that emotional intelligence accounts for more than 85% of performance in top leaders. According to Goleman (1998), a leader's ability to deal effectively with emotions contributes to how they deal with needs of others, motivates and make them feel appreciated. Emotional intelligence plays an important role in positive leadership within an organization. There are four major aspects of emotional intelligence which most influence positive leadership outcomes and will lead to positive organizational outcomes. First among these is the leader's ability to appraise and express emotions within his organizational environment., secondly, a leader must utilize understandings of emotional dynamics to enhance cognition and facilitate the decision making process; a leader must have intricate knowledge of the emotional processes of himself and the members of his organization and leader will need to manage

emotion effectively (Davenport, De Long, Beers, 1998). In education as in any other field, the global leadership skills necessary to propel behavior and attitudes towards the desired direction at the workplace include self awareness, personal transformation and inquisitiveness.

1. Self awareness

A number of researches have identified self awareness as critical competency in leadership. Goleman (1998) argues that social awareness and self regulation are built on self awareness.

**Emotional intelligence is defined by Goleman (1998) as: "the capacity for recognizing our own feelings, and those of others, for motivating ourselves and for managing emotions well in our relationships" (p. 316). Meyer et al. (2004) defined Emotional Intelligence as: "the capacity to reason about emotions, and of emotions to enhance thinking. It includes the abilities to accurately perceive emotions, to access and generate emotions so as to assist thought, to understand emotions and emotional knowledge and to reflectively regulate emotions so as to promote emotional and intellectual growth" (p. 197).*

Brake (1997) goes further to state that self awareness is an indicator of maturity, introspection and self reflection enhance personal awareness and authenticity required for a more responsible way of life. A leader needs to develop skills to interpret the depths of their inner self. These skills require a conscious effort to develop because they do not come naturally to people. For one to develop self awareness they need self knowledge that commits to introspection, self inquiry and reflective self evaluation.

2. Personal transformation

Leaders have opportunities and the responsibility to help their organizations attain greater heights of success. As the need for organizational transformation is identified, the leader needs to be able to preside over such transformations and they can only do that if they engage in personal transformation. The idea of transformation is viewed as a journey that marks a significant shift from formerly held perspectives (Goleman, 2006). The necessity for personal transformation is occasioned by the desire to be up to date with global trends in order to lead effectively. The individual will need to be aware of the changes taking place and use it as a fulcrum to motivate change for the organization. The leader who engages in personal transformation takes a 'leap of faith' by letting go of the familiar and seeking new skills, knowledge and attitudes which will spur measured risk taking propelled by an entrepreneurial spirit (Covey, 2004).

V. MENTAL CHARACTERISTICS OF THE 21st CENTURY LEADER

A global mindset combines an openness to and awareness of diversity across cultures and markets with a propensity and ability to synthesize across this diversity. Global leaders must develop a

sophisticated mindset whose elements must be integrated with experience and developed over time. These elements include (Deming, 1988):

1. Optimism
2. Self regulation
3. Social judgment skills
4. Empathy
5. International awareness
6. Cognitive skills
7. Networking skills

1. Optimism

Optimism is the belief that through the utilization of knowledge and reason, people can influence the existing conditions for good. Optimism assumes people will try to do good when given opportunities. It precipitates some form of altruism if exercised alongside critical thinking. Optimistic leaders will exhibit this characteristic through managerial pragmatism. Goleman (1995) states that self efficacy is a product of hope and optimism and acts as a motivator. Brake (1997) agrees with Goleman (1995) that optimism is a motivator. He adds that it enables an individual to perpetuate a proactive demeanor and a positive attitude under complex circumstances. Optimistic leaders influence their staff positively and seek to appreciate positive aspects of difficult situations. The global leader must therefore develop skills to support an optimistic culture that emphasizes possibilities rather than problems.

2. Self regulation

According to Goleman (1998), self regulation is the ability to ‘control or redirect disruptive impulses and moods’. Self regulation is the skill to decide when to act and when to study a situation. Self awareness inclines an individual to self regulation. Self regulation implies the ability to master emotions and entails the ability to stay calm in the face of annoying situations.

3. Social judgment skills

Global leaders are obligated to broadly understand cultural, political and socio economic conditions and find a place for their organizations. Concisely, they should be able to “see the end from the beginning”, apply intuition, common sense and possess learning agility. Such a leader can tell whether a situation is typical or atypical and act accordingly (Brake, 1997). Social judgment skills are social sensitivity and perceptiveness, judgment and appreciation of diversity of cultures. It involves attributes that provide insight into the needs, goals demands and challenges at different organizational constituencies. These attributes are self awareness, self monitoring and social self confidence. Wisdom is an aspect of social judgment skills and is demonstrated through self reflection, systems perception and commitment (Goleman, 1998). Individuals who demonstrate such skills are

able to provide more assistance to others and learn from experience, reward others' strengths and accomplishments and share information and resources.

4. Empathy

Goleman (1998) defines empathy as a social competence where one is aware of another's feelings, needs and concerns. He further explains that emotional intelligence determines “our potential for learning.” Effective leaders must be able to relate to these changes if they want to achieve the predetermined results (Albrecht, 2006). Empathic leaders recognize this and provide the kind of support that increases motivation. This could involve broadening a job assignment, varying the task components, or assigning leadership responsibilities. It also includes the delivery of one-to-one recognition in ways that increase a person's sense of importance and self-worth. In this case the performance targets and appraisal process is open and fair (Albrecht, 2006).

5. Social skills

Social skills represent a broader range of abilities that is most closely linked to the construct of social intelligence. Social intelligence, the ability to think and act wisely in social situations, has been popularized by Goleman (2006) as the key components of social intelligence include the ability to express oneself in social interactions, the ability to perceive and understand different social situations, knowledge of social roles, norms, and scripts, interpersonal problem-solving skills, and social role- playing skills. Social intelligence is connected to effective social functioning in general and to effective leadership specifically although there has been no agreed upon framework outlining the specific dimensions of social intelligence or ways to measure it.

6. Cognitive skills

Cognition may be defined as that which becomes to be known through the creation of knowledge as the result of awareness, learning, reflection, perception, reasoning, intuition, judgment, and wisdom (Albrecht, 2006). Global leaders must broadly understand cultural, political, socioeconomic conditions, history and interrelations; and the breadth of this knowledge outstrip what domestic leaders need. Cognitive styles have gained prominence in the education and management literature over the last decades. In order to be a leader in the global environment an individual will need knowledge and attitude to be able to cope with complex uncertain situations. The leader will need to draw from experience and think up workable solutions for the organization.

7. Networking skills

A global leader will never have all the data or enough data to make thorough, sound decisions so they must relish the opportunity that ambiguity provides to make progress when others are paralyzed (Brake, 1997). From their perspective, a lack of clarity means that more possibilities exist, that more avenues are open to success. On one hand, diversity of cultures, customers, competitors and regulations creates complexity; on the other, competitive pressures cause expanding organizations to extract more synergies across sectors and establishments. In such a climate, a new way of thinking, acting and organizing is needed beyond the familiar control mindset (Covey, 2004).

8. CONCLUSIONS

Leaders and managers in the education sector are expected to take a strong position on what they envision as the necessary directions for systematic, significant and sustained change that secures

success for all stakeholders. Education policy should therefore provide room for linkages and collaborations with other sectors in a way that will benefit the education sector and the collaborating entities. The leaders and managers have the responsibility to mobilize intellectual capital by drawing on knowledge and skill of the experts in education at school, college or even policy making level. The leaders will also need the support of the social systems achieved through establishing formal and informal partnerships and networks involving their institutions, parents, business community and industry and agencies that have potential to support the institutions and where appropriate be supported by the institution.

The need for leadership and education reforms should greatly concern everyone who is interested in establishing an effective and efficient management in the education sector. The leaders are challenged to rethink the basis of their leadership strength in order to move from the traditional default setting. The belief needs to be translated and reflected in all levels of education leadership through negotiation, persuasion and cooperation. A leader in the 21st Century must of necessity embrace persuasion and negotiation in order to obtain support from those under their supervision. Such leaders must be able to motivate, empower, articulate and innovate (Fullan, 1982).

References:

1. Albrecht K (2006). *Social Intelligence: The New Science of Success*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
2. Boyett J, Boyett J (2000). *The Guru Guide: The Best Ideas of the Top Management Thinkers*, Wiley, New York, NY.
3. Brake T (1997). *The Global Leader. Critical Factors for Creating the World Class Organization*, Irwin Professional Publishing, Chicago, IL.
4. Carnall C (2003). (4th ed.) *Managing Change in Organizations*, London: Prentice Hall
- Cartwright, S and *Cooper CL (1992). *Mergers and Acquisitions: the human factor*, Oxford: Butterworth-Heinemann.
5. Chapman JA (2001). "The work of managers in new organizational contexts", *J. Manag. Dev.*, 20(1): 55-68.
6. Coleman J (1990). *Foundations of Social Theory*. Boston, MA: Harvard University Press.
7. Covey S (2004). *The 7 Habit of Highly Effective People*. New York: Free Press.
8. Davenport TH, De Long DW, Beers MC (1998). "Successful knowledge management projects", *Sloan Manag. Rev.*, 39(2): 43-57.
9. Deming WE (1988). *Out of the Crisis*. Massachusetts Institute of Technology.
10. Fullan M (1982). *What's Worth Fighting For In The Principalship? Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands in association with the Ontario Public School Teacher's Federation*.
11. Goleman D (1995). *Emotional Intelligence: Why it can Matter More Than IQ*, Bantam, New York, NY.
12. Goleman D (1998). *What makes a leader*, *Harvard Business Review*, 76(6): 93-103.
13. Goleman D (2006). *Social Intelligence: The New Science of Human Relationships*, Bantam, New York, NY.
14. Marshall EM (1995). *Transforming the way we work: The power of the collaborative workplace*. Boston: American Management Association.
15. Meyer JD, Salovey P, Caruso DR (2004). *Emotional intelligence: Theory, findings, and implications*. *Psychol. Inquiry* 15(3): 197-215

36. NARODNI ORNAMENT U OBRAZOVANJU S OBZIROM NA KONCEPT GEOMETRIJSKIH LIKOVA

Jozef Zentko

The Faculty of Education of the Catholic University in Ružomberok

FOLK ORNAMENT IN THE EDUCATIONAL PROCESS WITH REGARD TO THE GEOMETRICAL IDEAS

Abstract: The place for applying the folk art is steadily increasing in the Slovak educational reality. The paper presents the possibilities of developing geometrical ideas of children through folk art. The attention is directed to particular folk ornaments that can be used in the presentation and identification of planar geometrical shapes. These options can be used in mathematics teaching. We focus on the possibilities of the application and analysis of geometrical shapes and various ornaments used in folk culture in textile artifacts. We describe the specifics of the primary education for Slovak schools with regard to the interdisciplinary overlaps and respect.

Keywords: planar geometrical shape, geometry teaching according Slovak state curriculum ISCED1, ornament in textile

Priestor pre uplatnenie ľudového umenia sa v Štátnom vzdelávacom programe neustále zväčšuje. Táto skutočnosť je mimoriadne dôležitá práve v čase neustáleho formovania sa Európskej únie. Je dôležité aby každý štát ako člen únie mal možnosť uchovávať si svoje kultúrne a historické dedičstvo. Jednou z týchto možností je tvorivá aplikácia ľudového ornamentu do výchovno-vzdelávacieho procesu. Možnosti sa nám ponúkajú v rôznych medzipredmetových súvislostiach a interdisciplinárnych presahoch. Výrazne uplatnenie je v primárnom stupni vzdelávania v predmetoch matematika a technická a výtvarná výchova.

Ľudový ornament môžeme charakterizovať ako lineárnu resp. plošnú ozdobu, ktorá je tvorená rytmickým a symetrickým opakovaním naturalistických (štylizovaných) a abstraktných (geometrických) prvkov (Danglová, In: Botík, 1995). Teda práve tu sa nám ponúka všestranné využitie ľudovej ornamentiky najmä pri vyučovaní v rámci prírodovedného poznávania rastlinných a živočíšnych motívov a geometrických v rámci základných matematických a geometrických predstáv. Samozrejme popri týchto informáciách získava dieťa dôležitú predstavu o farebnej a tvarovej kompozícií, ktorá je mimoriadne dôležitá pri rozvoji výtvarnej tvorivosti. Pri samotnej realizácii sa rozvíja aj elementárna technická a manuálna zručnosť. Je preto nevyhnutné aby výber výtvarnej techniky pri interpretácii ornamentu bol zvolený so zreteľom na jeho typológiu.

Štátny vzdelávací program ISCED 1 – primárne vzdelávanie určuje povinné vyučovacie predmety, ktoré sú začlenené do jednotlivých vzdelávacích oblastí. *V rámci svojho školského vzdelávacieho programu si každá škola môže vytvoriť aj vlastný vyučovací predmet (využitím voľných - disponibilných hodín). Okrem vyučovacích predmetov sú zavedené prierezové témy, ktoré sa prelínajú všetkými vzdelávacími oblasťami (ISCED 1).*

Ideálne využitie ľudového ornamentu sa ponúka vo vzdelávacej oblasti:

MATEMATIKA A PRÁCA S INFORMÁCIAMI

Táto vzdelávacia oblasť v sebe zahŕňa dva vyučovacie predmety: matematiku a informatickú výchovu (ISCED 1). Jednotlivé predmety tvoria neoddeliteľnú základňu prírodných a technických vied, nevyhnutných pre súčasnú technickú pokrokom poznačenú spoločnosť. Práve svet informácií a technologických postupov v modernej dobe veľkou rýchlosťou napreduje, a preto je nevyhnutné pre každého žiaka, aby bol vychovávaný a vzdelávaný aj so zreteľom na viaceré súčasne možnosti a trendy nachádzajúce sa v dnešnom svete. Okrem vzdelávacieho rozmeru je práve výchovná dimenzia, konkrétne výchova k hodnotám, v týchto predmetoch mimoriadne dôležitá.

Matematika patrí k prírodným vedám, ktoré rozvíjajú u žiakov matematické myslenie, ktoré je nevyhnutnou súčasťou riešenia problémov vznikajúcich v každodenných situáciách. Matematika v primárnom vzdelávaní je zameraná na aplikáciu matematických poznatkov do praxe (ISCED 1). Vzdelávací obsah matematiky v 1. stupni ZŠ je rozdelený do piatich tematických okruhov (ISCED 1, str. 13):

- Čísla, premenná a početové výkony s číslami;
- Postupnosti, vzťahy, funkcie, tabuľky, diagramy;
- Geometria a meranie;
- Kombinatorika, pravdepodobnosť, štatistika;
- Logika, dôvodenie, dôkazy.

„Matematika ako vedná disciplína má svoju nespornú hodnotu v tom, že dokáže abstrahovať zvláštnosti hmotných predmetov a javov a študovať kvantitatívne a priestorové vzťahy reality v ich najčistejších základoch“ (Blažková, Sytařová, 2007, str. 137).

Štátny vzdelávací program ponúka viaceré možnosti v rámci obsahových a výkonových štandardov, ako aj jednotlivých odporúčajúcich tém pre uplatnenie geometrického ornamentu vo výchovno-vzdelávacom procese. Výrazné možnosti sa ponúkajú hlavne pri vhodnom využívaní medzipredmetových vzťahov (ISCED 1). Pre aplikáciu ľudového ornamentu je najvhodnejšia oblasť geometrie a merania. Najmä práca so základnými geometrickými tvarmi.

Podobne je možné zamerať sa na objavovanie krásy v ľudovej ornamentike a následne poznávať predmety, tvary, skupiny – dvojíc, trojíc, symbolov ako aj logického systému (ISCED 1). Táto tematická rovina významne súvisí s aplikáciou kultúrneho dedičstva do edukácie.

INFORMATICKÁ VÝCHOVA

Práca s informáciami si v súčasnom technickom priestore vyžaduje ich triedenie a kritické posúdenie vzhľadom k možnosti ich použitia. Správne používanie technológií, metód, nástrojov, termínov, znakov, symbolov a pod. umožňuje vidieť súvislosti javov, prepájanie poznatkov z rôznych vzdelávacích oblastí do širších celkov a umožňuje komplexnejší pohľad na matematické,

informatické, prírodné, spoločenské a aj kultúrne javy (Blažková, Sytařová, 2007, str. 137). Informatická výchova podobne ako matematika ponúka viaceré možnosti prezentácie a následnej aplikácie hodnôt a kultúrneho dedičstva v edukácii. Moderné informačno-komunikačné technológie môžu poslúžiť na získavanie, spracovanie a následné sprostredkovanie informácií s tematikou hodnôt, materiálneho či duchovného dedičstva a kultúry. Ornamenty sa môžu vyhľadávať v rôznych elektronických encyklopédiách či na rôznych internetových stránkach venujúcich sa tejto téme. V rámci technickej gramotnosti môžu tieto ornamenty spracovávať prostredníctvom elementárnych počítačových grafických programov. Významne postavenie má budovanie vzájomnej spolupráce a úcty jedného k druhému pri vytváraní spoločných multimediálnych projektov (ISCED 1). Z následného vyplýva, že priestor pre uplatňovanie hodnôt v predmete informatická výchova je dostatočný, je však na tvorivosti pedagóga, ako sa ho zmocní.

ČLOVEK A SVET PRÁCE

Vzdelávacia oblasť Človek a svet práce v svojom obsahu zahŕňa vyučovací predmet *pracovné vyučovanie*. V náplni tejto vzdelávacej oblasti sú jednotlivé pracovné návrhy, postupy, ako aj samotné činnosti prispievajúce k získaniu základných manuálnych zručností. Podobne má táto oblasť prispievať k pestovaniu úcty k práci samotnej.

PRACOVNÉ VYUČOVANIE

Predmet Pracovné vyučovanie v svojom obsahu zahŕňa tvorivé využitie technických materiálov, tiež poznávanie základov konštruovania a rovnako i oboznámenie sa so stravovaním a prípravou jedál, starostlivosť o životné prostredie. Pozornosť je venovaná aj ľudovým tradíciám a remeslám.

Vzdelávací obsah predmetu pracovné vyučovanie je rozdelený do 5 tematických celkov:

1. Tvorivé využitie technických materiálov
2. Základy konštruovania
3. Starostlivosť o životné prostredie
4. Stravovanie a príprava jedál
5. Ľudové tradície a remesla

So zreteľom na ľudovú kultúru a kultúrne kompetencie učiteľa Čellárová (2002, s. 4) uvádza, že učiteľ by mal byť „... *nositeľom svetla kultúrnych tradícií nášho národa, a teda účinne ovplyvňovať rozvoj poznania, technického myslenia, manuálnych zručností, etiky, estetického cítenia, obratnosti, sily, ale tiež rozvoj miestneho, regionálneho a národného povedomia žiakov*“.

Pracovné vyučovanie je ideálnym vyučovacím predmetom pre spoznávanie a uchovávanie tradičných ľudových remesiel. Žiaci pri vhodne volených didaktických stratégiách spoznávajú nielen základné ľudové tradície a remeslá, ktoré sú typické pre daný región, ale skúmajú aj historický aspekt týchto remesiel a zhotovujú konkrétne produkty. Prispeje sa tým k rozvoju manuálnych zručností, k rozvoju kreatívneho myslenia, k rozvoju špecifických zručností žiakov a k vytváraniu pozitívneho

vzťahu žiakov k samotnej manuálnej práci, ak aj k práci vôbec. Okrem toho sa v nich posilňuje národná hrdosť, uvedomujú si svoje národné korene premietnuté do hmotných produktov, ktoré zhotovovali už naši dávni predkovia a schopnosť ich vyrábať sa prenášala z pokolenia na pokolenie.

Výtvarne improvizovať a hlavne výtvarne tvoriť môžeme s rozličným materiálom. Jedným z nich môžu byť aj samotné pokrmy. V rámci technickej výchovy sa dieťa venuje aj stravovaniu a príprave pokrmov. Práve tu sa ponúka možnosť tvorivo myslieť a zručne realizovať. Aj obyčajné jedlo môže chutiť výrazne lepšie, ak ho výtvarne a tvorivo pripravíme a naservírujeme. Túto formu umenia považujeme za akčnú a môžeme pri nej využiť aj ľudový ornament. (Bošelová, In. Sabová, 2015).

Ornament sa v dejinách stravovania využíva množstvo rokov, asi najvýraznejšie v odvetví cukrárstva, hlavne pri zdobení medovníkov. Medovníky sú obľúbeným pečivom, ktoré často zdobí stôl pri rôznych slávnostných príležitostiach (Sabová, 2015). Práve medovníky su tiež obľúbeným pečivom resp. cukrovinkou každého dieťaťa. Táto skutočnosť a tiež fakt, že medovníky dieťa dostatočne pozná možno intenzívne využívať pri zadávaní vhodných výtvarných tém ako aj výbere efektívnej výtvarnej techniky. Výtvarná aktivita správne navrhnutá a realizovaná dostatočne zvyrazňuje záujem o celý edukačný proces.

Výrazné postavenie má v tomto predmete textil v ľudovom kontexte, nakoľko textil je vhodným materiálom, ktorý deti poznávajú už v materskej škole (Kožuchová, 2003).

UMENIE A KULTÚRA

Vzdelávacia oblasť *Umenie a kultúra*, ktorá sa realizuje prostredníctvom vyučovacích predmetov *hudobná výchova* a *výtvarná výchova*, rozvíja u žiaka povedomie vlastnej kultúrnej identity, rozvíja tiež jeho záujem o kultúrne dedičstvo. Poskytuje výrazne možnosti aplikácie prvkov regionálnej výchovy v kontexte interdisciplinárnych presahov a súvislostí. Poskytuje priestor i na oboznamovanie sa s ľudovým umením, tradíciami a zvykmi v regióne, ako aj na celom Slovensku. Do jedného kompaktného celku možno spájať prejavy hrové, pohybové, hudobné, slovné i výtvarné. Vytvára sa tak jednotný celok so všetkými zložkami estetickej výchovy. Úzku prepojenosť s ľudovými tradíciami a remeslami, teda s duchovnou a materiálnou kultúrou, má v svojom obsahu aj predmet pracovné vyučovanie, s ktorým sa stretávame v spomínanej vzdelávacej oblasti *Človek a svet práce*.

VÝTVARNÁ VÝCHOVA

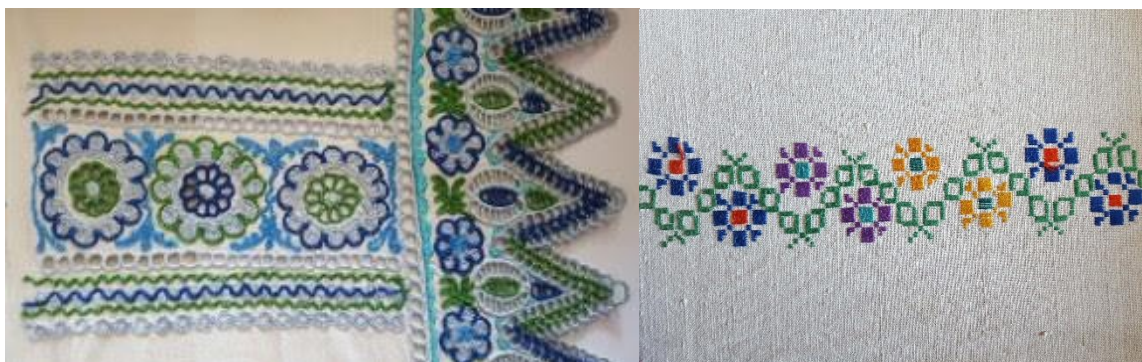
Výtvarná výchova patrí medzi základné zložky estetickej výchovy. U detí rozvíja prostredníctvom receptívnych a aktívnych zložiek výtvarné cítenie. Rovnako buduje vzťah ku kráse. Výtvarná výchova v primárnom stupni vzdelávania je predmetom, ktorý prostredníctvom autentických skúseností získaných výtvarnou činnosťou rozvíja osobnosť žiaka v jeho úplnosti (ISCED 1). Prostredníctvom rôznych výtvarných techník sa môže dieťa zoznamovať s ценnosťami ľudového výtvarného umenia. Priestor je venovaný aj potrebným medzipredmetovým vzťahom. Je na

tvorivosti a invencii učiteľa, koľko priestoru v jednotlivých tvorivých činnostiach venuje ľudovej duchovnej a materiálnej kultúry. Práve prostredníctvom spoznávania ľudového umenia si dieťa buduje vzťah k národu a národnému povedomiu. Výtvarná výchova ponúka množstvo výtvarných technik, či už plošného alebo priestorového charakteru, ktoré sú ľahko využiteľné práve pri aplikácii ornamentu. Dieťa má dostatočné možnosti pre aktívne umelecké vyjadrenia na tému slovenského kultúrneho dedičstva so zameraním na región, či už ide o výtvarný, dramatický a iný umelecký prejav v rámci interdisciplinárnych presahov. Žiak chápe vďaka správne voleným edukačným postupom význam výtvarných artefaktov ľudového charakteru. Spoznáva význam galérií a múzeí v rámci poznávania kultúry a histórie. Pozná možnosti využívania prvkov vizuálnej antropológie. Spoznáva, krásu, ušľachtilosť a výpoveď vo výtvarnom umení ako aj v kontexte s inými druhmi umenia. Pre rozvoj citenia je dôležité rozlišovanie vkusu a nevkusy.

Pre inšpiráciu je najvhodnejší ľudový ornament s geometrickou ornamentikou. V tomto ornamente je vzorovanie založené na abstraktných prvkoch lineárnej alebo kruhovej formy, usporiadaných obvykle v pásovej kompozícii. K najčastejším lineárnym motívom v ľudovej ornamentike zaraďujeme: diagonálne predelený štvorec, vlnovka, šachovnica a špirála. Ku kruhovým motívom patrili okrem kruhu hviezda, ruža a rozeta. Na Slovensku je geometrická ornamentika zastúpená najvýraznejšie v textilnom, rezbárskom a keramickom dekóre. Množstvo pôvodne rastlinných, zoomorfných a antropomorfných ornamentov sa často v priebehu vývinu ľudového dekoratívneho prejavu postupne geometrizovali. (Danglová, In: Botík, 1995).



Obr. Príklad ľudovej výchivky s pravidelným geometrickým ornamentom



Obr. Príklad ľudovej výšivky s ornamentom s rastlinným motívom



Obr. Detská maľba vytvorená ako výsledok inšpirácie ľudovým ornamentom



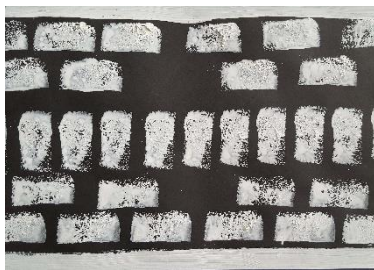
Obr. Ukážka detskej výtvarnej práce realizovaná kresbou suchou stopou – kresbou farebnými pastelkami. Práca bola inšpirovaná ľudovým ornamentom pretransformovaná do autorského ornamentu vytvoreného zo základných geometrických tvarov (kruh, obdĺžnik, štvorec, trojuholník). Jednotlivé tvary sú voľne komponované do samotného kompozičného celku ohraničeného veľkosťou papiera.



Obr. Ukážka detskej výtvarnej práce realizovaná kresbou suchou stopou – kresbou farebnými pastelkami. Práca bola inšpirovaná ľudovým ornamentom pretransformovaná do autorského ornamentu vytvoreného zo základných geometrických tvarov (kruh, obdĺžnik, štvorec, trojuholník)



Obr. Farebná kompozícia vytvorená prostredníctvom interpretácie ľudového ornamentu



Obr. Čiernobiela kompozícia vytvorená prostredníctvom interpretácie ľudového ornamentu. Opakovanie a pravidelnosť. Tvorba rytmu a gradácie.



Obr. Farebná kompozícia vytvorená prostredníctvom interpretácie ľudového ornamentu. Inšpirácia v rastlinnom a zoomorfnom motíve.



Obr. „*Výšivka na zjedenie*“ Tvorivá aktivita Dr. akad. mal. Marty Bošelovej realizovanej v rámci didaktiky výtvarnej výchovy na Katolíckej Univerzite v Ružomberku, Pedagogickej fakulty. Inšpiračné podnety v ľudovej výšivke pretransformované do farebných kompozícií vytvorených z pokrmov (Bošelová, 2007).

Mimoriadne postavenie ornamentu sa v rámci štátneho vzdelávacieho programu ponúka v prierezovej téme: **Regionálna výchova a tradičná ľudová kultúra**. Táto téma ma mimoriadne dôležité postavenie v priestore pedagogickej reality, nakoľko prispieva k zachovávaniu jedinečných tradícií a zvykov z cennej ľudovej kultúry Slovenska. Žiak prostredníctvom spoznávania ľudového umenia a kultúry získava dôležitú základňu pre rozvoj národného povedomia a kultúrnej identity (ISCED 1).

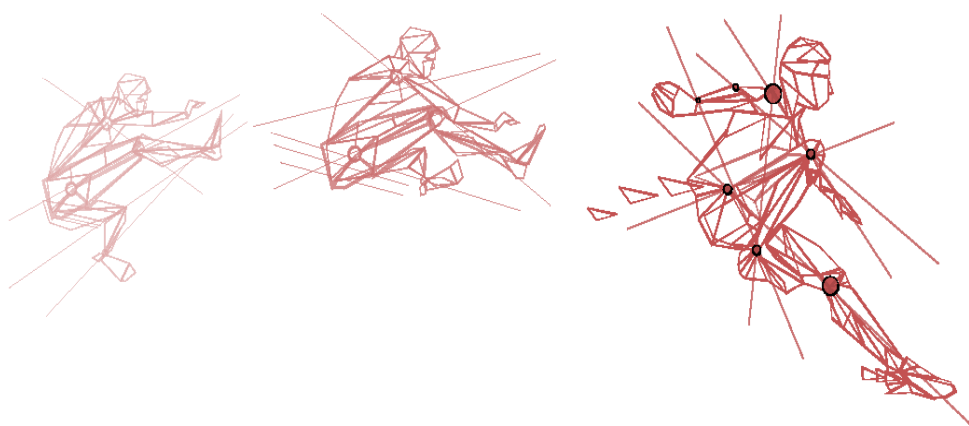
Pre dnešnú spoločnosť je mimoriadne dôležité, aby sa už v predprimárnom a primárnom stupni vzdelávania v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu na školách budoval vzťah k národnému povedomiu a identite. Možnosti ktoré podporujú túto skutočnosť spolu s rozvojom matematických a geometrických predstáv sú nanajvýš prínosné a tiež povzbudzujúce. Jednou z možností tvorivej z zážitkovej formy je práve implementácia prvkov materiálnej kultúry do edukačného procesu, ktorá rozvíja viaceré interdisciplinárne roviny nevyhnutné pre všestranný rozvoj detí.

The authors gratefully acknowledge the Scientific Grant Agency of the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic for supporting this work under the Grant No. VEGA 1/0440/15 “Geometric conceptions and misconceptions of pre-school and school age children”.

POUŽITÁ LITERATÚRA

16. BIARINCOVÁ, P.: *Tradičná ľudová kultúra na sekundárnom stupni vzdelávania. Tvorivosť-umenie-remeslo-dizajn*. Verbum: Ružomberok, 2014. ISBN 978-80-561-0119-3
17. BLAŽKOVÁ, R. – SYTAŘOVÁ, I. 2007. *Výchova k hodnotám ve vyuce matematiky*. In: ŠIMONIK, O., HORKÁ, H., STŘELEČ, S. (ed.). 2007. *Hodnoty a výchova. Sborník referatů z vědecké konference*. Brno: Pedagogická fakulta MU v Brně, Katedra pedagogiky, 2007, ISBN 978-80-86633-78-7
18. BOŠELOVÁ, M. 2010. *Rozvíjanie etnopedagogických tém na PF KU v Ružomberku v oblasti výtvarného umenia. Aktuálne hodnoty ľudovej kultúry a umenia vo vzdelávaní*. Ružomberok: Verbum. 2010, ISBN 978-80-8084-603-9.
19. ČELLÁROVÁ, L. 2002. *Postavenie regionálnej výchovy v edukačnom procese*. In *Regionálna výchova a škola*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2002. s. 12-19. ISBN 80-8055-753-5.
20. DANGLOVÁ, O. 1995 *Geometrická ornamentika*. In: Botík, J. *Encyklopédia ľudovej kultúry Slovenska*. Bratislava: VEDA, 1995. ISBN 80-224-0234-6.
21. KOŽUCHOVÁ, M. 2003. *Obsahová dimenzia technickej výchovy so zameraním na predškolskú a elementárnu edukáciu*. Univerzita Komenského Bratislava: Bratislava, 2003. ISBN 80-223-1747-0.
22. SABOVÁ, J. 2015. *Ľudová ornamentika ako zdroj inšpirácie pre výtvarnú tvorbu a aktivity vo výtvarnej výchove na prvom stupni ZŠ*. [Diplomová práca]. Katolícka univerzita v Ružomberku. Pedagogická fakulta, Ružomberok, 2015.
23. ZENTKO, J.- UHRINOVÁ, M. 2012. *Učiteľ a evropské hodnoty*. Verbum: Ružomberok, 2012. ISBN 978-80-8084-944-3.

СЕКЦИЈА ЗА ФИЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ И СПОРТ
PHYSICAL EDUCATION & SPORTS SECTION



37. ФИЛОЗОФИЈА БОРЕЊА И ФИЛОЗОФИЈА ВАСПИТАЊА

Дејан Ђорђевић

Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Пироту

Резиме: Аутор покушава да положи основ за једну нову филозофску дисциплину – филозофију борења, која је у академским круговима на Западу увелико појмовно-дисциплинарно обликована. Постоји много додирних тачака између ове дисциплине и филозофије васпитања, што је од велике важности за васпитаче у области борилачких вештина и спорта.

Кључне речи: филозофија борења, филозофија васпитања

THE PHILOSOPHY OF FIGHTING AND PHILOSOPHY OF EDUCATION

Abstract: In this paper the author tries to lay foundation for a rather new philosophical discipline - philosophy of fighting, which has been present in western academic circles for a while. There are many points of congruence between it and philosophy of education, which is of enormous importance for educators in the domain of combative sports and martial arts. Namely, the process of education in these areas gives rise to numerous philosophical questions.

Keywords: philosophy of fighting, philosophy of education

Текст који следи представља покушај оквирне појмовне артикулације једне нове филозофске дисциплине, коју бисмо могли назвати *филозофијом борења*, као и разматрања њене тематске сродности са *филозофијом васпитања*. Ову синтагму - колико је нама познато - први је употребио амерички психолог, ММА-борац и познати теоретичар борења Кит Вергоу (Keith Vargo) у својој познатој књизи *The Philosophy of Fighting*.¹³ (Вергоу је, иначе, дугогодишњи колумниста америчког месечника „Black Belt“, часописа који ужива углед у свету најпознатијег часописа за теорију и праксу борења.)

Да подухват ове врсте нипошто није нов, показују и неки други зборници филозофских радова из ове области који су у новије време објављени на Западу. У овим зборницима су, наиме, објављени радови аутора (иначе професионалних филозофа и практичара борилачких вештина) који су прегли да сву комплексност феномена борења прикажу из перспективе проблемског хоризонта филозофских дисциплина.¹⁴

Није нам, међутим, намера да на овом месту изложимо нека своја схватања из домена *филозофије борења*. Задовољићемо се, наиме, тиме да *hic et nunc* за почетак назначимо контуре могућег предметно-проблематског подручја наведене филозофске дисциплине.

¹³ Usp. Keith Vargo: *The Philosophy of Fighting*, "The Black Belt Books", 2008.

¹⁴ У такве зборнике спада, рецимо, и књига *Beating and Nothingness-Martial arts and Philosophy*, „Open Court“, Chicago, 2010.

Притом ћемо се, ради постизања овако постављеног циља, „послужити” управо радовима који чине наведене зборнике.

Није и не може бити нимало случајно што Вергоу, који је, да подсетимо, по образовању психолог и учесник неких у Јапану познатих ММА турнира, својој књизи није дао наслов „Теорија борења” или „Психологија борења”, већ управо „Филозофија борења”. Разлоге за овакво једно опредељење, по свему судећи, ваља потражити у добро познатој чињеници да дугогодишње теоријско и практично бављење одговарајућом активношћу (у овом случају борењем) често суочава субјекте наведеног искуства са одређеним, типично филозофским проблемима.

Тако нпр. аутор на једном месту разматрању подвргава етичке аспекте борења. Суочавајући с, наиме, са проблемом моралног статуса борења као таквог, Вергоу на једном месту поставља следеће, по много чему далекосежно питање: да ли вежбање борилачких вештина представља неморалан чин, уколико се узму у обзир извесне специфичности наведене врсте спортских активности?¹⁵ Без обзира на чињеницу да аутор у наставку текста и није баш понудио јасан и разумљив одговор, сасвим је извесно да је наведено питање предмет далекосежног разматрања многих бораца.

На неким другим местима, пак, Вергоу истиче неопходност посматрања феномена борења из перспективе филозофске дисциплине познате под називом „епистемологија”, а која, као што је познато, покушава да пружи одговор на питања о изворима и досезима људског знања. Ову рецепцију предметног подручја епистемологије предузео је амерички аутор из перспективе проблема ефикасности појединих борилачких дисциплина у контексту правила ММА такмичења. Насупрот увреженом мишљењу да је поуздано знање о (не)примењивости појединих марцијалних уметности и борилачких спортова у овој области могуће, Вергоу отворено позива читаоце да прихвате поперовски интонирано *фалибилистичко* становиште. Тачније, становиште да је људско знање погрешиво и да је стога потребно да истраживачи у одређеној области држе свој дух отвореним за нова сазнања, чак и она која се у начелу сматрају немогућим.

Оваква мисаона позиција по некој неумољивој унутрашњој логици водила је Вергоуа прихватању једне друге позиције у *филозофији науке* - позиције тзв. *епистемолошког анархизма*. Заступници ове позиције, наиме, сматрају да у науци заправо не постоји јединствени метод којег се научници морају држати и да стога актери науке имају и право и својеврсну епистемолошку дужност да у поступку научног истраживања посежу за најразноврснијим методама. Овај приступ је, иначе, свој сажети израз добио у чувеном покличу „Све иде” („anything goes”).

На овом месту ваља истаћи да унутар Вергоуове *филозофије борења* наилазимо на својеврсну рецепцију управо позиције *епистемолошког анархизма*. По мишљењу америчког аутора, наиме, извесне чињенице које су током двехиљадитих наступиле у свету ММА турнира и кикбокса верификују наведено становиште из области *филозофије науке*.

Реч је, наиме, о следећим чињеницама: амерички кикбоксер Менсон Гибсон (Manson Gibson) извојевао је многе своје победе примењујући ударце ногом у скоку за које се до тада сматрало

¹⁵Philosophy of Fighting, str. 64

да их је практично немогуће ефикасно применити у борби против искусних кикбоксера. Са друге стране, добро познати случај врхунског ММА борца Лјото Мачиде (Lyoto Machida) показао је да су, насупрот широко прихваћеном уверењу, поједине технике и борбене стратегије *шотокан* каратеа ипак примењиве чак и у рестриктивним условима „мешовитих борилачких вештина“.

Ове чињенице су навеле Вергоу да темељној филозофској анализи подвргне уобичајена веровања која су саставни део интуитивно прихваћеног модела размишљања о стварности борења. Може ли велика количина емпиријског искуства да верификује генерализирајуће хипотезе о (не)успешности појединих борилачких дисциплина у условима ММА турнира? По мишљењу америчког аутора, наведени случајеви Мачиде и Гибсона (између осталих) показују да не може, што значи да индукција није и не може бити поуздани извор закључивања о реалности борења.¹⁶

Стога Вергоу на овом месту закључује да је наше знање о феномену борења погрешиво и да стога увек ваља имати на уму да „све иде“, тј. да није доказано да постоје борилачке дисциплине које су једноставно непримењиве у условима ММА турнира.¹⁷

Наравно, на овом месту је немогуће пружити макар и сажет преглед тематског богатства које наведени зборници радова садрже. Биће, стога, довољно да истакнемо да је, по нашем мишљењу, овако конципирана *филозофија борења* од нарочитог значаја за поједине проблеме који су предмет минуциозног разматрања унутар једне друге филозофске дисциплине. Реч је о *филозофији васпитања*.

Наравно, са становишта економичности у излагању, не би било пожељно да се на овом месту упуштамо у обухватније дефинисање наведене филозофске дисциплине. Задовољићемо се стога једним прилично „штурим“ одређењем *филозофије васпитања* као дисциплине чији је циљ да процес васпитања као такав подвргне анализи из перспективе предметног подручја различитих филозофских дисциплина (етике, филозофије науке, епистемологије, естетике, и др.)

Овај упоредни преглед предметног подручја *филозофије борења* и *филозофије васпитања* показује да се иста по много чему преклапају. Овакво једно „преклапање“ од несумњивог је значаја са становишта филозофског приступа процесу васпитања спортиста из области борилачких спортова и вештина.

С тим у вези покушаћемо на овом месту да укажемо на поједина питања која, заједно са другим питањима, творе проблемски склоп значајан за тренере из области борилачких спортова и вештина. Треба ли васпитанике-спортисте учити епистемолошким врлинама феноменолошког карактера какве се негују у контексту европске и индијске филозофске феноменолошке традиције, а све у циљу подизања нивоа њихове менталне припремљености? Којим етичким врлинама заправо треба учити борце? Треба ли етичко-психолошкој пурификацији бораца дати приоритет у односу на постизање врхунских резултата, или би етички исправан одговор требало потражити у оквирима тзв. „златне средине“? Треба ли будуће ММА борце учити епистемолошким врлинама *фалибилитета* (што је позиција коју,

¹⁶ K.Vargo: „Lyoto machida and Black Swans“, „Black Belt“, USA, November 2009, pp.56

¹⁷ Ибид., стр. 102

видели смо, заступа Вергоу) или не? Да li је институт телесног кажњавања спортиста (јапански: *taibatsu*) од стране јапанских тренера борилачких спортова и вештина морално допуштен?

Наведена питања ћемо за сада оставити без одговора.

Закључак: као што смо већ на почетку свог излагања истакли, циљ овог рада је у „истраживачком“ погледу сасвим скроман и своди се на колико-толико прецизну артикулацију проблемског хоризонта *филозофије борења* и назначавање додирних тачака ове филозофске дисциплине са *филозофијом васпитања*. Примарни циљ *филозофије борења* и довођења ове дисциплине у везу са *филозофијом васпитања*, јесте, по нашем мишљењу, преиспитивање процеса васпитања у дисциплинама борења из перспективе различитих филозофских дисциплина као што су *практична филозофија*, *филозофија идентитета*, *епистемологија*, *филозофија перцепције*, и др.

Списак литературе:

1. Vargo, Keith: *The Philosophy of Fighting*, „*The Black Belt Books*”, USA, 2008.
2. Vargo, Keith: „*Iyoto Machida and Black Swans*”, „*Black Belt*”, USA, Novembar 2009.
3. Young, Damon ed. *Beating and Nothingness-Martial Arts and Philosophy*, „*Open Court*”, Chicago, 2010.

38. ПОЈАВА И РАЗВОЈ СПОРТА У СУБОТИЦИ И НА ПАЛИЋУ – ОСНИВАЊЕ СПОРТСКИХ ДРУШТАВА

др Драгутин Рајић, мр Ивана Нимчевић, мастер Зоран Милић

Висока школа струковних студија за образовање васпитача и тренера, Суботица

Кључне речи: Суботица, Палић, спорт, спортска друштва, Лајош Вермеш.

У В О Д

Суботица 1747. године постаје камерална варошица и у њој се оснива латинска школа, које ће се усвајањем првих школских правила у Бечу 1777. године поделити на граматичке школе и гимназије. Предавачи у гимназији до 1860. године били су фрањевци, а у наредном периоду од њих тај посао преузимају световна лица. У средњим школама настава је одвојена за ученике и ученице. Спортским активностима, а касније и активним бављењем спортом, женским особама било је забрањено, као и посматрање спортских такмичења. До средине XIX века у гимназијама физичко васпитање није било обухваћено наставним планом и програмом. У склопу општих педагошких реформи 1848. године на Првом конгресу педагога донета је одлука да се физкултура сврста у наставни план и програм као обавезни предмет од забавишта до високих школа.

Међутим, у суботичкој гимназији та одлука реализована је тек 20 година касније, школске 1867/68. године. Први наставник физкултуре у суботичкој гимназији био је Иштван Пап (Pap István). Године 1875. Савет града Суботице именује на место учитеља физкултуре Агоштона Мереиа (Mérei Ágost) и Кароља Сиебенбургера (Sziebenburger Károly). Тек 1881. године суботичка гимназија добила је првог квалификованог учитеља физкултуре у лику Ђуле Сигети Бенедека (Szigethi Benedek Gyula). До првог светског рата у суботичкој гимназији су радили још и Лајош Вермеш (Vermes Lajos) и Никола Матковић (Matkovich Miklós).

Средином XIX века бављење спортом није имало свој организован облик и искључиво је била привилегија богатог слоја људи. Истина, неки истраживачи говоре о физичкој активности младих, међутим, све се сводило на игру и забаву у слободном времену. Тек увођењем наставе физкултуре у редован план и програм школства почиње озбиљније бављење младих спортом. Ваннаставне активности у школама у погледу физкултуре нису задовољавале њихове потребе, па се почело размишљати о оснивању спортских друштава.

ОСНИВАЊЕ СПОРТСКИХ ДРУШТАВА

У задњем кварталу XIX века почео је интензиван спортски живот у Суботици, односно на оближњем летовалишту Палићу. Главни иницијатори тога били су браћа Нандор и Лајош Вермеш. На њихову иницијативу 1880. године је прво спортско удружење *Суботичко гимнастичко друштво* СТЕ („Szabadkai torna egyesület”) почело са организацијом спортских такмичења мањим делом у Суботици, а већим на Палићу.

Међутим, званичан почетак рада *Суботичког гимнастичког друштва* везивао се за август 1878. године и организовање спортских такмичења на поседу оца Лајошевог, Фердинанда Вермеша, у „Сегединским виноградима“. Тадашња суботичка штампа међу разним спортским дисциплинама спомиње тркачке и бацачке нумере, мачевање, рвање и гимнастику. Међу актерима тих такмичења спомињала су се махом имена богатих појединаца, углавном имућних интелектуалаца. На тим кертварошким такмичењима (Кертварош, квартал у Суботици где се одржавало то такмичење – прим. аутора), како су их називали касније многи аутори, поред тзв „аристократских“ спортова (мачевање, тенис и јахање), приказани су и трчање, бацачке дисциплине, рвање, спортови за обичног човека. Приказ и такмичења из тих спортова су производ грађанског прогреса и стидљиве најаве савременијег спорта.

Оснивачка скупштина *Суботичког гимнастичког друштва*, на којој је потврђен статут друштва, била је одржана 15. марта 1882. године, а од Министарства унутрашњих послова Угарске дозвола за делатност добијена је тек 08. децембра 1883. године.

Познати суботички спортиста, наставник фискултуре у суботичкој гимназији и тренер Ђуре Стантића и Ивана Сарића, Никола Матковић, (1936) имао је своје виђење настанка спорта на овим нашим просторима: „Лака атлетика почела се развијати у Суботици већ 70-тих година прошлог века. То се може захвалити подузетности неколико пожртвованих и истрајних љубитеља атлетике.“ (Наше слово, бр. 125, стр. 2, 09. август 1936).

Тако је већ нешто раније 1876 године основано *Суботичко клизачко друштво* СКЕ („Sabadkai korcsolyázó egylet“), које је развило живу делатност и дало лепе резултате. Управу су сачињавали: председник Ђула Биркаш, потпретседник Стипан Милодановић, секретар Никола Матковић ст., инжењер Титус Мачковић, секција за даме: председница Ирина Виши, потпретседница Ана Сарић; чланови управе: Берта Војнић, Линка Гифинг, Берта Биро, Адриена Сучић, Марија Јо и Хани Милко.

Циљ деловања друштва је: Развијање друштвеног живота, неговање и ширење клизања... Средства која служе за постизање горњег циља су:

- Успостављање у добром стању одржаваног клизалишта изабраног на месту погодном за чланове друштва;
- Подучавање почетника;
- Организовање излета на већи ледени простор, евентуално на лед палићког језера;
- Приређивање свечаности на леду и такмичења; и
- Приређивање годишње једног, евентуално два бала.

О клизалишту је између осталог записано: Клизалиште се ограђује и снабдева опомињућим таблама ... Сваки члан је дужан да се на клизалишту појави са значком друштва и да по жељи надзорника реда прикаже своју легитимацију ... На клизалишту је забрањено појавити се са псима или бацати на њега опушке цигара, хартију или било какве предмете, при чему се сваки пут плаћа казна од 10 крајцара.

Министарство унутрашњих послова одобрава статут (деловање друштва) 15. децембра 1876. године, (Суботичке Новине, бр. 6, 13. фебруар 1998).

Ово друштво одржало је прву утакмицу, како су тада називали спортска такмичења, 10. јануара 1876. године. Награде су добили Ирма Виши, Линка Гифинг, Јулије Биркаш, Сигмунд

Фаркаш, Стипан Милодановић, Никола Матковић ст., Андреа Сарић, Хани Милко, Марија Јо и други.

Суботичко гимнастичко друштво иако је почело са радом 1878. године, оснивачку скупштину одржало је 15. марта 1882. године. Привремени председник друштва Михаљ Пертић својим потписом потврдио је статут сачињен од 34 члана, који између осталог садрже следеће одредбе:

Циљеви Друштва:

- а) вежбање и ширење гимнастике, пешачење, шакање (бокс – прим. аутора), мачевања и борбе другим средствима, клизање и бацање кугле;
- б) развијање телесне снаге мушке деце...

Средства ради постизања циљева Друштва:

- а) у погодним гимнастичким просторијама под вођством школованих учитеља обављају се редовне вежбе у унапред утврђеном, тачно придржаваном времену;
- б) одржавају се гимнастичке свечаности и гимнастичке забаве...

Имовину Друштва сачињавају: задужбинске главнице и из њих и из удружењских прихода стечени непокретни и покретни предмети. Задужбинске главнице се, међутим, могу употребити само за стицање некретнина... Званични језик је мађарски... Слоган друштва: Воља, Издржљивост, Борба... Печат Друштва показује лаворов венац са датумом 1880. и кружним натписом „Szabadkai Tornaegylet”... Друштво се састоји од оснивачких, почасних, - редовних и симпатизерских чланова... Редован члан може бити сваки мушкарац беспрекорног живота, који је напунио најмање своју 17. годину. Средњошколски ученици, међутим, не могу бити редовни чланови... Сваки оснивачки, почасни и редовни члан има право да ужива у свим предностима, које Друштво пружа, наиме: да у смислу пословника учествује у гимнастици, пешачењу, мачевањима свих врста, бацању кугле, лоптању (овде се мисли на игру тенис – прим. аутора), клизању и у друштвеним забавама, да се појављује на скупштини, дискутује, гласа; ова права се, међутим, могу користити само лично... У Друштво се примају мушка деца старија од 6 година под називом „питомци”; ове управни одбор прима уз прописе које сам одређује и уз плаћање месечне чланарине... Послове Друштва води а) скупштина, б) управни одбор, чији су чланови: 1) председник, 2) потпредседник, 3) секретар, 4) контролор, 5) благајник, 6) реквизицер, 7) адвокат, 8) лекар и 9) 15 одборничких чланова, (Мађарски државни архив, 1883, Будимпешта). Министарство унутрашњих послова дозволило је 08. децембра 1883. године делатност СТЕ-а.

Привремену управу *Суботичког гимнастичког друштва* чинили су имућни и виђенији грађани Суботице: председник друштва, Михаљ Пертић (Pertics Mihály) – председник тзв. Сирочадског стола; потпредседници друштва, Јосип Пикуовић (Piukovics József) - богати велепоседник, који је 1894. године био један од оснивача *Суботичког спортског друштва* („Szabadkai sport egylet”) и Нандор Вермеш (Vermes Nándor) – активан спортиста, одличан мачевалац, бициклиста и универзални атлета; секретар друштва, др Ђула Бекефи (dr Békeffy Gyula) – чувени адвокат; правни саветник друштва, Ђула Биркаш (Birkás Gyula); записничар друштва, Антал Нимшгерн Вашвари (Nimsgern Vasvári Antal) – мало позната личност;

технички руководиолац друштва (практично главни тренер) – Лајош Вермеш; учитељ гимнастике у друштву, Јанош Пап (Papp János) – наставник фискултуре у гимназији; тренер борилачких спортова у друштву, Емил Замбори (Zámbozy Emil); благајник друштва, Емил Вашвари (Vasváry Emil); контролор друштва, Рудолф Хакер (Hacker Rudolf); лекар друштва, др Јосип Антуновић (Antunovics József) – касније позната личност у суботичком јавном животу као посланик у Земаљском сабору Угарске; инжењер друштва Титус Мачковић (Mácskovics Titusz) – познати градитељ и власник циглане; затим остали чланови: Карољ Мукић (Mukits Károly) – син градоначелника Јаноша Мукића (Mukits János), Иштван Војнић мл. (ifjú Vojnics István) – касније велики жупан, гроф Јене Зихи (gróf Zichy Jenő) – аристократа и политичар, Арпад Костолањи (Kosztolányi Árpád) – отац познатог мађарског песника Дежеа Костолањија (Kosztolányi Dezső) и познати велепоседник Ђуро Манојловић (Manojlovics Gyuro).

Спортско друштво Ахилес је основано и своју делатност почело 1884. године, што потврђује ондашња локална штампа, у којој пише да се те године једна група чланова *Суботичког гимнастичког друштва* издвојила на челу са Лајошем Вермешом и основала *Спортско друштво Ахилес*, које је било значајан фактор у организовању спортских такмичења на Палићу. Евидентно је да су много касније одржали званичну оснивачку скупштину и добили дозволу за рад.

Оснивачка скупштина одржана је 20. априла 1888. године. Потписом, потпредседник Друштва Нађбудафалви Лајош Вермеш потврђује статут *Спортског друштва Ахилес*. У документу састављеном од 7 поглавља и 53 члана између осталог може се прочитати:

Задатак Друштва: ...ширити у Друштву а и изван њега велосипедовање, пешачење и трчање... Чланове Друштва подучавати и другим врстама телесних вежби, односно омогућити њихово вежбање... Ове циљеве Друштво настоји постићи тако, што члановима друштва омогућава велосипедовање на машинама (бициклима – прим. аутора) Друштва, а друге врсте телесних вежби на гимнастичким справама Друштва... Члановима помаже у набавци машина... Ради ширења велосипедовања, пешачења и трчања годишње приређује најмање једно такмичење и више излета... Како би ширење велосипедовања потпомогло и у другим крајевима, морално и по могућности и материјално помаже формирање Друштва. ... У Друштву велосипедовање шири и литерарним путем, у ту сврху издаје стручни лист и стручне радове, односно помаже и приређује јавна читања... Печат Друштва: Ахилова глава окружена лаворовим венцем и око тога овај натпис „Achilles Sport Egylet 1888. Szabadka”... Боја Друштва: бела и тамноплава... *Спортско друштво Ахилес* се састоји од: а) почасних, б) оснивачких, ц) редовних и симпатизерских чланова... Оснивачки, редовни, а такође и почасни чланови могу да учествују на такмичењима, излетима и вежбама које Друштво организује, могу се појавити на скупштинама, могу да говоре и гласају, могу да бирају и да буду бирани. Симпатизери, међутим, могу учествовати само на свечаностима и такмичењима Друштва... Година Друштва почиње 1. маја... На челу друштва стоји председник – кога у случају спречености замењује потпредседник – и одбор од 9 чланова и три допунска члана, који са пуном одговорношћу управља свим пословима Друштва... Председник може да буде само оснивачки или редован члан и бира га скупштина на једну годину... Из свог крила одбор делегира доле набројане комисије:

- 1) „Књижевна и школска комисија”, која се састоји од 3 члана; задатак јој је уз подршку Друштва потпомоћи спортску литературу и приређивати јавна читања, надаље код школске омладине унапређивати велосипедовање, пешачење и трчање уз помоћ Друштва.
- 2) „Економска комисија”, чији је председник контролор Друштва, састоји се од 3 члана...

Такмичарске награде понуђене и установљене од стране Друштва могу бити само почасне.

Награде:

- а) Златна, сребрна и бронзана медаља Друштва,
- б) Украсни предмети...

Одбор Друштва приређује на пољу велосипедовања, пешачења и трчања и таква ванредна такмичења, на којима онемо ко заредом освоји прву награду три пута Друштво даје своје највише одликовање, титулу *Шампион* (Байнок).

Шампион је доживотно почасни члан Друштва и има сва права редовних чланова... Једно већ одређено и проглашено такмичење не може се одложити ни под којим околностима.

Министар унутрашњих послова дозволио је 27. августа 1888. године деловање Друштва. (Мађарски државни архив, 1888, Будимпешта).

Састав Руководства *Спортског друштва Ахилес* био је следећи: За председника Друштва изабран је Феликс Парчетић (Parcsetch Félix) – будући жупан. Остали чланови управе су: потпредседник друштва, Лајош Вермеш; секретар друштва, Михаљ Ремерер мл. (ifjú Remerer Mihály); благајник друштва, Адолф Бауер (Bauer Adolf); ревизор друштва, барон Антал Војнић (báró Vojnich Antal); адвокат друштва, дрЛајош Рајснер (Reisner Lajos); лекар друштва, др Антал Барта (Barta Antal) и технички руководиоца друштва (тренер), Никола Матковић, као и остали чланови, Еуген Дулић, Јосип Петонски, Лајош Деак (Deák Lajos), Андор Милашин (Milassin Andor) и други.

Из историјске грађе може се видети да су чланство чинили: чланови оснивачи (Феликс Парчетић и Лајош Вермеш), почасни чланови (шампион Лајош Венцел (Wenczel Lajos) и шампион Ђерђ Борбел (Borbély György)), потпомажући чланови (њих 85) и редовни чланови (њих 40).

Потпомажући¹⁸ чланови били су из Суботице, Апатина, Бачке Паланке, Сомбора, Старе Моравице, Зрењанина, Србобрана, Новог Сада, Сенте, али и из Будимпеште и Београда.

Редовни чланови били су из Суботице и међу њима било је 11 чиновника, 9 трговаца, 6 правника, 3 велепоседника, 3 ђака, 2 апотекара, 2 лекара, један грађевински инжењер, један ветеринар и један новинар. Могло је да се види да су већину редовних чланова чинили интелектуалци из имућнијег дела друштва, елите, а не из сиромашнијег слоја друштва, за који се Лајош Вермеш залагао да га укључи у организоване спортске активности тога времена.

18 Потпомажући чланови били су из сиромашнијег слоја друштва

Група виђенијих људи у Суботици, на иницијативу познатог спортисте и наставника фискултуре у суботичкој гимназији Николе Матковића, 12. августа 1894. године организовала је оснивачку скупштину *Суботичког спортског друштва*, на којој су били изабрани за руководство Друштва следећи људи:

Председник друштва, Јосип Пиуковић (Piukovich József), фабрикант и велепоседник; потпредседници друштва, Жигмонд Фаркаш (Farkas Zsigmond) и Иштван Војнић мл. (Vojnits István ifj.); секретара друштва, Денеш Пиуковић (Piukovich Dénes); записничар друштва, др Јако Фишер (Fischer Jákó); благајник, Балинт Шнајдер (Schneider Bálint); контролор, Мате Гугановић (Gugánovich Máté); технички руководиоца (тренер) Никола Матковић; лекар, др Јожеф Новак (Novák József); адвокат друштва, др Бодог Мамужић (Mamuzsich Bódog) и инжењер друштва, Ђула Вали (Váli Gyula).

Чланови одбора: Лајош Вермеш, др Ђула Декер, Шандор Хаги, Јожеф Фаркаш, др Лајош Балог, др Јожеф Бренер, Ференц Сударевић, Иштван Пеић, Ђула Течи, Алберт Марћу, Тамаш Кречмајер, Душан Мучалов, Миклош Стоцек и Лајош Нађ.

Заменици чланова одбора: Јожеф Етвеш, Елек Гроб и Ђула Јакобчић.

Друштво је на почетку свога рада имало већ 150 чланова. Редовни часови тренинга из гимнастике и мачевања за чланове друштва одржавали су се у времену од 6 до 9 сати послеподне у просторијама зграде породице Вермеш која се налазила поред Железничке станице. Часовима су руководили реквизитер и технички руководиоца Друштва Никола Матковић и Лајош Вермеш члан Друштва. Они који су хтели самостално да вежбају могли су то да упражњавају на истом месту сваког дана и пре и поподне. Новоосновано руководство обећало је да ће се постарати да се изгради у току зиме један згодан и простран терен за клизање. Осим тога, у току наредних пар недеља уредиће се и терен за лоптање.¹⁹ Годишња чланарина за чланове друштва била је 6 круна. Све активности новооснованог друштва усмерене су биле у смислу да оно не постоји само једну годину, него да постане дугогодишње успешно спортско друштво. Пре оснивачке скупштине био је образован малобројни одбор за израду оснивачких правила друштва. По оснивачким правилима и жене су могле бити чланови друштва. На оснивачкој скупштини, чланови оснивачи платили су по 50 круна, редовни чланови 12 круна, а подупирући чланови 4 круне. Друштво је имало за циљ неговање свих врста спортова.

Одласком Лајоша Вермеша у Коложвар (данашњи Клуж – Румунија) *Спортско друштво Ахилес* престало је са својом делатношћу и угасило се, а *Суботичко гимнастичко друштво* припојило се основаном *Суботичком спортском друштву* (Szabadkai sport egyesület - СШЕ), које је наставило са организовањем такмичења са већим успехом до 1906. године, а након 6 година покушавања, али неодржавања такмичења, 1913. године организацију те врсте такмичења, али претежно атлетике, преузима *Радничко теловежбачко друштво* (МТЕ) до почетка Првог Светског рата.

19 Иако није прецизирано овде се највероватније ради о уређивању терена за тенис, а не за фудбал. Тенис је у оквиру *Суботичког гимнастичког друштва* уврштен у програм рада још 1878. године, док фудбалска лопта први пут се појављује у оквиру *Суботичког спортског друштва* 1896. године.

ЗАКЉУЧАК

За појаву и развој организованог спорта у Суботици и на Палићу посебно је утицало, тачније речено, имало је пресудан утицај, оснивање спортских друштава. Главни иницијатор појаве организованог спорта, а касније и његовог развоја био је Лајош Вермеш, неуморни прегалац, који је својим савесним и преданим радом допринео да спорт пусти своју сферу инересовања нарочито код омладине. При оснивању спортских друштава, која су својим програмима спортских такмичења привлачили јако пуно радозналост света, активно је учествовао. Био је главни организатор тих спортских такмичења, учесник, али исто тако и мецена, који је улагањем својих сопствених средстава омогућио несметан ток спортских такмичења, а такође угодан и бесплатан смештај и храну за све учеснике тих приредаба.

Суботичко гимнастичко друштво и *Спортско друштво Ахилес* су у више наврата заједничким снагама организовали спортска такмичења из циклуса „Малих палићких олимпијада“. Исто тако и појединачно су организовали та такмичења, углавном када је друго друштво из одређених разлога било спречено да их организује. Одласком Лајоша Вермеша у Коложвар, *Спортско друштво Ахилес* било је распуштено, *Суботичко гимнастичко друштво* се припојило *Суботичком спортском друштву*, које је преузело примат у организацији спортских такмичења „Малих палићких олимпијада“.

Треба нагласити да је при *Суботичком спортском друштву* крајем 1898. и почетком 1899. године основана лоптачка секција, прва у целом нашем региону, која је прва почела популаризацију фудбалске игре, игре која и данас има превише утицаја на многе људе на целој планети.

Податак да су ова спортска дешавања представљала авангарду развоја спорта, поткрепљује чињеница да је отац модерних обновљених Олимпијских игара барон Пјер де Кубертен своје *спортско друштво* основао тек 1883. године. То нам говори коју визионарску улогу у развоју спорта су имали суботички организатори спортских такмичења на челу са Лајошем Вермешом.

Списак литературе:

1. Рајић, Д. (2007). *Спортска такмичења ученика по окрузима у Суботици, Суботица: Међународни интердисциплинарни научни скуп, Учитељски факултет на мађарском језику.*
2. Рајић, Д. (2007). *Окружно спортско такмичење ученика средњих школа у Будимпешти, Нови сад: Међународни научни скуп, Новосадски марафон.*
3. Рајић, Д. (2007). *Лајош Вермеш спортски геније или шарлатан, Нови Сад:*
4. *Међународни научни скуп, Новосадски марафон.*
5. Рајић, Д. (2007). *Утицај Матковић Миклоша на развој суботичког спорта, Београд: Међународни научни скуп, Факултет спорта и физичког васпитања.*
6. Рајић, Д. (2008) *Спортска такмичења у Суботици и на Палићу крајем 19. века, Алексинац: Научни скуп, Висока школа струковних студија за образовање васпитача.*
7. Рајић, Д., Шиљак, В. (2012). *Оснивање Спортског друштва „Achilles” 5. Међународна интердисциплинарна стручно – научна конференција „Васпитно – образовни и спортски хоризонти”. Суботица: Висока школа струковних студија за образовање васпитача и тренера.*
8. Рајић, Д., Рашовић Д. (2013). *Допринос др Лајоша Вермеша појави и развоју спорта у Суботици и на Палићу 6. Међународна интердисциплинарна стручно – научна конференција „Васпитно – образовни и спортски хоризонти”. Суботица: Висока школа струковних студија за образовање васпитача и тренера.*
9. Рајић, Д., (2016) *Историја суботичког спорта. Суботица: Рукопис.*

39. PRIMENA HALLIWICK KONCEPTA U RADU SA DECOM SA POSEBNIM POTREBAMA

Vladimir Kulić, Nenad Jerković, Sandra Vujkov

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača i trenera, Subotica

Rezime: Osobe sa smetnjama u razvoju i invaliditetom često nemaju mogućnosti da učestvuju u obukama plivanja, posebno u organizovanim oblicima za decu bez smetnji u razvoju. Koristi od plivanja se ogledaju u unapređenju svih funkcija čoveka, polazeći od sposobnosti kretanja, pa do mentalne relaksacije. Stručnjaci ističu kako je plivanje ljudima urođeno, a da je jedina prepreka kod učenja plivanja strah. Halliwick koncept je vrlo efikasan i naučno potvrđen metod obuke osnovnih pokreta i pozicija u vodi kroz deset tačaka, koji se primenjuje u obuci dece i odraslih sa smetnjama u razvoju. Pобољшanja nakon primene ovog metoda su primetna u kardiovaskularnim i motoričkim funkcijama osoba sa kojima se radi. Kod ovog koncepta naglasak je na mogućnosti i stavu da je svako plivač.

Ključne reči: terapija vodom, plivanje, fizička aktivnost, invaliditet

APPLICATION OF HALLIWICK CONCEPT IN CHILDREN WITH DISABILITIES

Abstract: Children and young people with disabilities are often unable, or do not have the opportunity, to participate in organized physical activities, especially in swimming lessons for children without disabilities. The benefits of swimming are reflected through promotion of all human functions, starting with movement ability to mental relaxation. Experts say that swimming is innate in human beings, and that the only obstacle to learn to swim and enjoy water environment is fear. Halliwick concept is very efficient and scientifically verified method of basic movements and position learning in water through a ten points program, that is applicable and especially adopted for children and adults with disabilities. Improvements after the application of this method are noticeable in cardiovascular and motor functions. In this concept, the emphasis is on opportunities and the attitude that everyone can be a swimmer.

Keywords: Aquatic therapy, swimming, physical activity, disabilities in psychomotor development

UVOD

Fizička aktivnost predstavlja osnovu zdravlja i kvaliteta života svakog deteta, čoveka i pojedinca bez, ili sa invaliditetom. Aktivnosti koje se obavljaju u vodi su od posebnog značaja jer, pored toga što zahteva veći rad organa i organskih sistema na osnovu fiziologije potapanja, ove aktivnosti se sprovode na jedinom mestu gde se vežba i aktivnost kretanja mogu izvoditi bezbedno. Plivanje je urođeno kod svakog od nas, međutim, jedina prepreka kod učenja plivanja je strah od vode. Izuzev prednosti za zdravlje i pravilan fizički razvoj plivanje i igre u vodi predstavljaju aktivnosti koje su

važne za jačanje samopouzdanja i socijalizaciju dece i mladih sa smetnjama u razvoju. Na ovaj način, deca se oslobađaju straha, postaju samostalna i ujedno uživaju. Vodeno okruženje pruža prednost, posebno za decu sa fizičkim i/ili mentalnim poteškoćama, kroz antigravitacione pozicije, kao i plovnost u uslovima redukovane telesne težine i sile pritiska na zglobove. Ovakvi uslovi obezbeđuju lakše izvedene i sigurnije aktivne pokrete za decu, koje ne bi mogli da izvedu u potpunosti na kopnu (Dumas i Francesconi 2001, Takeshima i sar., 2002). Međutim, nemaju sva deca ometena u razvoju prilike da učestvuju u obukama plivanja. Jednostavno, zbog nedostatka stručnog kadra, materijalnih i drugih organizacionih problema, deca ometena u razvoju nemaju gde da se priključe ovoj vrsti terapije. Zbog toga je pre četiri godine, realizovana primena Halliwick koncepta (HK) u pripremnim fazama obuke plivanja sa decom i mladima sa smetnjama i oštećenjima različitog oblika i stepena, u gradu Somboru. Internacionalna Halliwick asocijacija definiše ovaj koncept kao: “Pristup učenju ljudi, sa posebnim fokusom na one sa fizičkim i/ili mentalnim poteškoćama, da učestvuju u vodenim aktivnostima, da se samostalno kreću u vodi i da plivaju” (Garcia i sr., 2012). Glavni cilj hidroterapije je da promoviše relaksaciju, poboljšava funkcije organizma, koordinaciju, cirkulaciju, obnavlja pokretljivost, jača mišiće i obezbeđuje rekreaciju (Champion, 1985; Martin, 1981). HK se koristi u sprovođenju obuka dece i odraslih sa smetnjama u razvoju, i pokazao se kao vrlo efikasan, posebno što je naglasak stavljen na mogućnosti i stavu da je svako plivač.

Stoga je cilj ovog rada je upoznavanje sa Halliwick metodom u radu sa decom sa razvojnim smetnjama, njeno značenje i prednosti koje donosi.

Značaj plivanja u radu sa decom sa posebnim potrebama

Koristi od plivanja za osobe sa posebnim potrebama ogledaju se u unapređenju svih funkcija deteta, polazeći od sposobnosti kretanja, pa do mentalne relaksacije. Uz stručan nadzor, plivanje se posmatra kao terapija niskog rizika za osobe sa posebnim potrebama. Potisak vode ublažava opterećenje mišića, koje normalno nastaje delovanjem gravitacije, što omogućava veću pokretljivost i bolju koordinaciju pokreta (Cole i Becker, 2004; Kelly i Darrah, 2005). Takvo okruženje pruža osobi priliku da jača mišiće, poboljša koordinaciju, obim pokretljivosti, cirkulaciju, plućne funkcije, kao i mogućnost da osete svoje telo bez ograničenja koja se javljaju na kopnu. Dodatni efekat osećaja vode na telu je dobar i za neurološki razvoj. Pored ovoga, plivanje se smatra fizikalnom terapijom sigurnijom od one na suvom, jer u bazenu nema tvrde podloge na koju osoba može pasti i povrediti se. Sve dok se uz dete nalazi kvalifikovani terapeut voda se pokazuje kao bezbedno okruženje. Još jedan benefit plivanja kao terapije za osobe sa posebnim potrebama je povećanje njihove samostalnosti (fizička aktivnost, spretnost, interakcija sa drugim osobama), što vodi povećanju samopouzdanja, koje može dovesti do boljeg kvaliteta života. Može se reći da je strategija terapijskog rada zasnovana na zadovoljenju kako fizičkih, tako emotivnih potreba dece. Socijalna integracija je jedan od najvažnijih efekata terapije plivanjem. Prema izjavama roditelja, deca koja redovno učestvuju u programu počela su da se više druže u školi i van nje, ne samo međusobno nego i šire. Postala su pažljivija na časovima i manje nemirna. Mentalne sposobnosti su poboljšane tamo gde trener plivanja uključuje u terapiju različita kognitivna saznanja i igre (npr. brojanje, ponavljanje reči, pravljenje geometrijskih figura u vodi, itd).

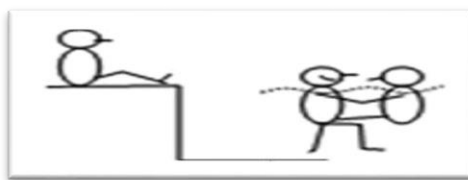
HALLIWICK KONCEPT

Halliwick koncept, razvijen od strane instruktora plivanja i inženjera hidromehanike James-a McMillan-a i njegove supruge Fil McMillan, našao je svoju primenu u radu sa decom sa posebnim potrebama (Becker, 2009). Od tada se ovaj koncept postepeno širi po celom svetu. Kao posledica toga, osnovana je Međunarodna Halliwick organizacija (IHA) 1994. godine u Švajcarskoj sa ciljevima unapređenja i razvijanja koncepta širom sveta. Koncept je uticao na tradicionalne načine podučavanja plivanja i hidroterapijske tehnike, dok se istovremeno razvio i u posebnu terapijsku aktivnost u vodi. HK prepoznaje prednosti koje mogu biti izvedene iz aktivnosti u vodi, i utvrđuje osnove potrebe za podučavanje i učenje u ovom okruženju. Te prednosti su holističke i uključuju fizičke, lične, rekreacione, društvene i terapijske aspekte. Prema tome, Halliwick može imati značajan uticaj na poboljšanje kvaliteta života ljudi. Od samog početka svog nastanka, HK stavlja naglasak na zabavu i užitak u vodi koji ujedno poboljšava i učenje. Takođe, ovaj koncept prati filozofiju jednakih mogućnosti za sve učesnike.

HK omogućava svim ljudima da uživaju u vodenom mediju, psihički se oslobode straha, otklone barijere u savladavanju kontrole i osnovnih pokreta. Iako je namenjen apsolutno svim ljudima, svim dobnim kategorijama, poseban fokus skrenut je na osobe s posebnim potrebama, savladavanje kontrole pokreta, psihičku adaptaciju ili jednostavno ugođaj. Postulat na kojem počiva ova metoda može se sažeti u jednoj rečenici. Svima je dopušteno da pokušaju, učestvuju, osećaju se bolje u svom telu i nauče neke nove veštine koje će im poboljšati i uveliko olakšati svakodnevne aktivnosti. Holistički pristup integriše znanja o vodi kao mediju, anatomiji ljudskog tela, poteškoćama u razvoju čoveka, odgovarajućim terapijama, psihologiji i ljudskoj motivaciji, metodici učenja i podučavanja i pravila grupe. Pored ovoga, potrebno je istaknuti i kineziologiju kao interdisciplinarnu nauku čija se saznanja koriste kroz pojašnjavanja tehnike plivačkih propulzija, kontrole pokreta i rotacije tela te svega pre navedenog.

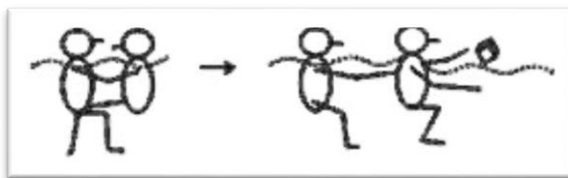
Halliwick-ov pristup omogućava praćenje napredka psihičkog prilagođavanja, kontrole balansa i pokreta u vodi što vodi do nezavisnosti u vodi. Za decu sa posebnim potrebama, HK se radi kroz program od deset tačaka: psihičko prilagođavanje; samostalnost; transverzalna rotaciona kontrola; sagitalna rotaciona kontrola; longitudinalna rotaciona kontrola; kombinovana rotaciona kontrola; izron; balans u mirovanju; turbulencija i elementarno kretanje napred.

Psihičko prilagođavanje (Slika 1) se zasniva na potrebi da se savlada strah od nove situacije u kojoj se plivač nalazi i da se na nju prilagodi. Ova faza počinje još pre ulaska u vodu, i prožima se kroz svih deset tačaka programa. Psihičkim prilagođavanjem postiže se jačanje samopouzdanja u vodi, što je vrlo bitno u samom radu sa decom.



Slika 1. Primer: plivač želi da uđe u bazen i da boravi u njemu

Samostalnost (Slika 2), odnosno način na koji plivač postupno stiče psihičku i fizičku nezavisnost i oslobađa se straha koji može da se javi u vodenom okruženju. Samostalnost se postiže postupnim smanjivanjem oslonca instruktora od pune potpore, ka sve manjem kontaktu.



Slika 2. Primer: plivač se oslobađa od instruktora

Transverzalna rotacija (Slika 3) podrazumeva pokrete oko transversalne ose tela i ona je potrebna plivaču kako bi mogao ležati na vodi i nesmetano se vratiti u vertikalni položaj. Kroz transversalne rotacije plivač razvija bolju kontrolu tela u sagitalnoj ravnini i doprinosi boljim reakcijama uspravljanja plivača. Plivač uči transversalnu rotaciju tako što pomeri glavu unazad (s uvučenom bradom). Kada to uradi noge će automatski pratiti pokret glave i isplivati na površinu. Za povratak u vertikalni položaj plivač mora podići glavu napred, dok istovremeno poseže rukama u istom smeru. Noge će potonuti i plivač će se uspraviti u vertikalni položaj. Za vreme izvođenja ove aktivnosti instruktor samo pridržava plivača tj. daje mu sigurnost sa strane leđa gde je plivač najnesigurniji.



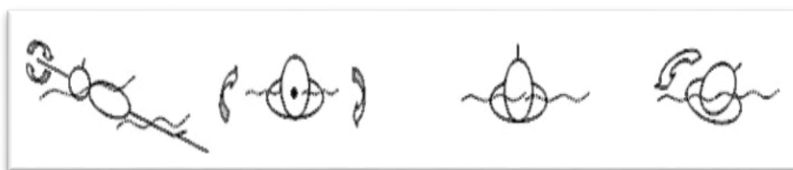
Slika 3. Primer: iz plutajuće pozicije u uspravnu pokretom glave

Sagitalna rotacija (Slika 4) podrazumeva lateralne pokrete oko sagitalne ose tela. Izaziva se kroz aktivnosti tela u kojima se plivač kreće u jednom smeru po površini vode i naglo menja smer, što je otežano zbog turbulencije.



Slika 4. Primer: Lateralno pokretanje oko sagitalne ose u dohvat plutajućeg predmeta

Longitudinalna rotacija (Slika 5) podrazumeva pokret oko longitudinalne ose tela, najčešće okretom glave. Važno je plivača pravilno naučiti ovu aktivnost, jer se često javljaju pogrešni obrasci ovog pokreta.



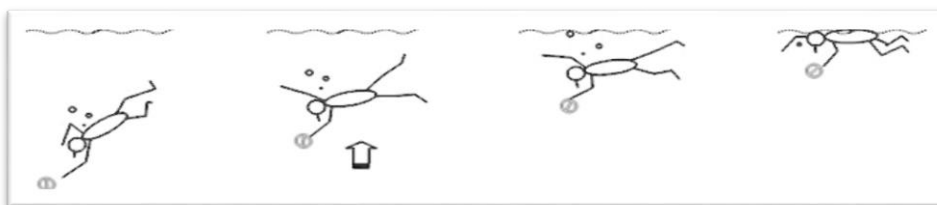
Slika 5. Longitudinalna rotacija, zaustavljanje tela i okret glavom

Kombinovana rotacija (Slika 6) je kombinacija longitudinalne i transversalne rotacije. Važnost ove aktivnosti je u tome da je plivač, nakon usvajanja, sposoban pri ulasku u vodu ili gubitku ravnoteže, osigurati slobodan položaj za disanje.



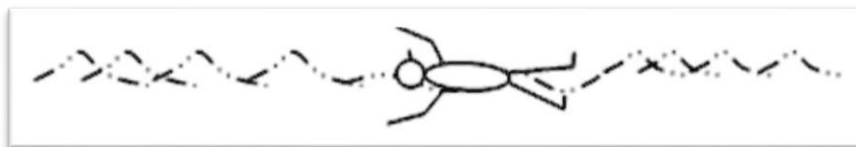
Slika 6. Kombinovana rotacija, iz vertikalne pozicije naginjanjem i okretanjem u plutajuću poziciju na leđima

Izron je sila pomoću koje voda omogućava telu da pluta. Dok pokušava da dohvati neki predmet sa dna, plivač će osetiti da će se vratiti na površinu bez ili sa veoma malo truda (Slika 7). Važan je u učenju plivanja ali i u psihičkom prilagođavanju, jer saznanje da sila izrona uvek deluje tako da omogućava telu plutanje uveliko povećava samopouzdanje plivača.



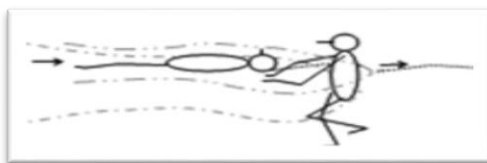
Slika 7. Izron

Balans je sposobnost da se ostane u mirnom položaju u vodi, i zahteva kako fizičku, tako i mentalnu kontrolu. Plutanje je primer balansa u vodi (Slika 8), jer kada se nauči, mnogo je lakše izvoditi ostale aktivnosti. Balans osiguravamo pokretima glave, trupa i ekstremiteta dok ne osetimo da smo postigli ravnotežu.



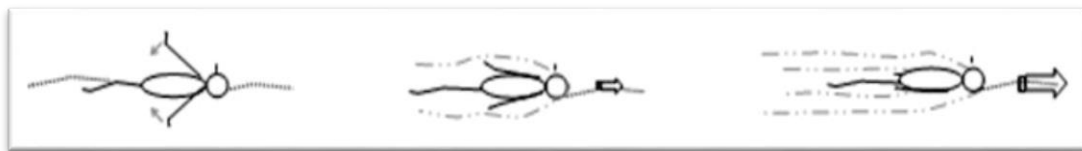
Slika 8. Plutanje u nemirnoj vodi - održavanje balansa

Turbulencija je fizička karakteristika u vodi koja se koristi za pokretanje tela. Najlakše se objašnjava pomoću primera patke koja vuče pačice iza sebe po površini vode pomoću turbulencije koju proizvodi kretanjem. Dok pluta na leđima, plivač se kreće kroz vodu pomoću instruktora, ali bez fizičkog kontakta (Slika 9). Ovo je omogućeno kada instruktor pravi turbulenciju vode ispod plivačevih ramena dok se kreće unazad. Plivač u isto vreme mora da kontroliše neželjene rotacije i ne sme da pravi nikakve zamahe ekstremitetima.



Slika 9. Kretanje uz pomoć turbulencije vode

Propulzija i elementarno kretanje napred predstavljaju osnovne pokrete u vodi koji se mogu izvesti pokretanjem ruku, nogu i trupa. Ovi pokreti zahtevaju koordinaciju i kompleksniji su jer zahtevaju podizanje ruku iz vode i plutanje (Slika 10).



Slika 10. Propulzija i elementarno kretanje u vodi pokretima ekstremiteta

Jednom savladan Halliwickow program u deset tačaka omogućava osobama da izvedu razne aktivnosti u vodi. Stoga se i smatra da je HK, kao oblik terapije u vodi vrlo korisno terapijsko sredstvo za decu sa razvojnim smetnjama. Iz tog razloga je i sproveden u gradu Somboru.

Uvođenje Halliwick koncepta u Somboru

Sprovođenje obuke po HK u Somboru započelo je projektnim aktivnostima i volonterskim radom pre četiri godine. Gradska uprava prepoznala je vrednost inovativne usluge, te je ova usluga za decu i mlade sa smetnjama u razvoju je implementirana u budžet grada već nakon godinu dana intenzivnog rada. Do sada je obuhvaćeno više od šezdesetoro dece i mladih sa različitim oblikom i vrstom ometenosti, uzrasta od 5 do 23 godine.

Kao što je već rečeno, do nedavno, deca i mladi sa smetnjama u razvoju i invaliditetom nisu bili u mogućnosti da učestvuju u obukama plivanja organizovanim za decu „bez smetnji” iz brojnih razloga. Od fizičkih barijera, nepostojanja stručnjaka, preko materijalnih, socijalnih prepreka do straha njihovih roditelja da će se dete povrediti ili da neće biti sposobno da izvede aktivnosti u vodi. Sve te barijere uklonjene su uvođenjem obuke po Halliwick konceptu, koji se pokazao vrlo uspešnim i značajnim u radu sa decom ometenom u razvoju. Prema postojećim podacima, od 2012. godine, ovim programom bilo je obuhvaćeno 25-oro dece (9 devojčica i 17 dečaka), 5-16 godina starosti. Četvoro dece je imalo smetnje iz autističnog spektra poremećaja, 21 dete je imalo višestruku ometenost s tim da je kod njih četvoro primarno motoričko oštećenje (cerebralna paraliza), kod dvoje slepoća i slabovidost, a kod 15 mentalna nedovoljna razvijenost lakog i umerenog stepena.

Nakon obuke plivanja kod sve dece koja su učestvovala u njoj uočen je veliki napredak. Kod svakog deteta, obuka je uspešno završena i postignut je krajnji cilj. Sva deca su uspela da se oslobode straha od vode i naučila su da plivaju. Kod većine dece sa smetnjama iz autističnog spektra uočena je značajna pozitivna promena u ponašanju i društvenim aktivnostima. Dok su deca sa cerebralnom paralizom značajno napredovala u oblasti motorike.

ZAKLJUČAK

Zdravlje je prva i najveća vrednost u ljudskom životu. Ono što neki nazivaju dobrim zdravljem ili blagostanjem, odnosi se na vitalnost i volju za životom i mnogo je više od pukog odsustva bolesti. Deca sa posebnim potrebama imaju ugroženo zdravlje, prvenstveno sa bolestima i stanjima koja im onemogućavaju pravilno funkcionisanje i uklapanje u okolinu u kojoj se nalaze, a samim tim i ograničenjima u mogućnosti primene adekvatne fizičke aktivnosti. Kao jedan vid terapije u pomoći deci sa posebnim potrebama javlja se i plivanje u terapijske svrhe. Plivanje predstavlja jedan od najefikasnijih metoda za poboljšanje motoričkih sposobnosti dece i mladih sa smetnjama u razvoju. Poboljšanja se mogu videti u snazi, koordinaciji, fleksibilnosti, kao i u izdržljivosti, ravnoteži i svesnosti o sopstvenom telu. Primenom HK, pažnja je usmerena na fizička svojstva vode i postignuća kroz aktivnosti u njoj. Benefiti rada u vodi uključuju i povećanje funkcija kardio-respiratornog i renalnog sistema, kao i poboljšanje imunog sistema, pokretljivosti, koordinacije, jačanje snage mišića i oslobađanja bola. Halliwick koncept pokrenut je u Somboru, upravo zbog toga što deca sa smetnjama u razvoju nisu imala prilike ni mogućnosti da učestvuju u ovakvom vidu terapijskog plivanja. Ovaj koncept se pokazao vrlo efikasnim. Uzimajući u obzir pozitivne efekte ovog koncepta, koji su i dokazani mnogim istraživanjima, postoji mišljenje da bi uvođenje obuke plivanja po Halliwick metodi bilo od izuzetnog značaja i u drugim gradovima Vojvodine i Srbije, potrebno je samo malo dobre volje odgovornih ljudi.

Spisak literature:

1. Becker, B.E. (2009). *Aquatic therapy: scientific foundations and clinical rehabilitation applications*. *Phys Med Rehabil*, 1:859-872.
2. Champion, M.R. (1985). *Hydrotherapy in paediatrics*. In: Champion MR, ed. London: William Heinemann Medical Books Ltd.
3. Cole, A. J., & Becker, B. E. (2004). *Comprehensive aquatic therapy*. Butterworth-Heinemann.
4. Dumas, H., & Francesconi, S. (2001). *Aquatic therapy in pediatrics: annotated bibliography*. *Physical & occupational therapy in pediatrics*, 20(4), 63-78.
5. Garcia, M. K., Joares, E. C., Silva, M. A., Bissolotti, R. R., Oliveira, S., & Battistella, L. R. (2012). *The Halliwick Concept, inclusion and participation through aquatic functional activities*. *CEP*, 4116, 030.
6. Kelly, M., Darrah, J. (2005). *Aquatic exercise for children with cerebral palsy*. *Dev Med Child Neurol*, 47(12): 838-842
7. Martin, J. (1981). *The Halliwick method*. *Physiother*, 67: 288–291.
8. Takeshima, N., Rogers, M.E., Watanabe, E., Brechue, W.F., Okada, A., Yamada, T., et al. (2002). *Water-based exercise improves health-related aspects of fitness in older women*. *Med Sci Sports Exerc*, 34(3): 544-551

40. МОТОРИЧКИ СТАТУС ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ КОЈА СУ УКЉУЧЕНА У ТРЕНАЖНИ ПРОЦЕС У ОДНОСУ НА ОНУ КОЈА НИСУ

др Сава Максимовић¹, Славица Лертуга², Алекса Максимовић³

*¹професор струковних студија, Висока школа струковних студија за васпитаче
Шабац, Шабац*

²струковни васпитач – специјалиста за физичко васпитаче

³Факултет спорта и физичког васпитања Нови Сад, Нови Сад

Резиме: Живимо у времену када се деца предшколског узраста укључују у систематске тренажне процесе разних спортских грана. Њихово учешће заступљено је у разним спортским школима. Оправданост или неоправданост раног укључивања у спортске гране није био предмет овог рада. Предмет рада био је моторички статус деце предшколског узраста која су укључена у систематски тренажни процес у односу на децу која то нису. Циљ рада био је да се сагледају евентуалне разлике у моторичком статусу деце која су обухваћена систематским тренажним процесом и деце која то нису. Узорак су чинила деца узраста 6 година ($\pm$ два месеца), оба пола, из вртића „Пчелица” и „Слобода” у Шапцу. У узорак је ушло 30-оро деце која су обухваћена тренажним процесом – деца која тренирају у некој спортској школици и 30-оро деце која то нису. У процени агилности („Осмица са сагињањем”) деца која нису укључена у систематски тренажни процес остварила су бољи резултат, који није статистички значајан. У осталих пет тестова: „Гурање лопте око сталка бољом руком“, „Претклон у седу“, „Трчање на десет метара“, „Скок у даљ из места“, „Гађање у оквир“, деца која су укључена у систематске тренажне процесе остварила су статистички значајно боље резултате у односу на децу која нису обухваћена систематским тренажним процесом.

Кључне речи: предшколска деца, тренажни процес, моторичке способности.

MOTOR STATUS OF PRESCHOOL CHILDREN THAT ARE INVOLVED IN THE TRAINING PROCESS VERSUS THOSE WHO ARE NOT

Abstract: We live in a time when children of early age are engaged in systematic training processes in various sports. Their participation is represented in various Sports Schools. Justification or unjustification of the early involvement in the sports activities has not been the subject of this paper. The subject of the study was the motor status of preschool children who are involved in systematic training process in relation to the children who are not. The aim of work was to analyze the possible differences in motor status of children included in the systematic training process and the children who are not. The sample consisted of children aged 6 years ($\pm$ two months) of both sexes, from kindergarten "Pcelica" and "Sloboda" in Sabac. The sample consisted of 30 children who were involved in the training process - children who train in a sports school and 30 children who do not. In assessing agility ("Eight with bending down") children who are not included in the systematic training process achieved a better result that is not statistically significant. In the other five tests:

"Pushing the ball around a stand with the better hand", "Bend in the sitting position," "Ten meter run", "Standing long jump", "Shooting the frame," children who are involved in systematic training processes statistically achieved significantly better results than children who are not involved in systematic training process.

Keywords: preschool children, physical training, motor skills.

Увод

Живимо у времену када се деца предшколског узраста укључују у систематске тренажне процесе разних спортских грана. Њигово учешће заступљено је у разним спортским школицима. У пракси се срећу две супростављене стручне теорије. Једна иде у прилог што ранијем укључивању у спортску дисциплину, спортску грану (рана специјализација). Друга група стручњака сматра да је неопходно у што каснијем узрасту почети са специјализованим тренинзима (касна специјализација). Не улазећи у даљу стручну расправу, неопходно је сагледати узрочно последичне везе једног и другог режима рада са децом. У сваком случају, треба сагледати ефекте систематског тренажног процеса на децу предшколског узраста. Дакле, предмет рада јесте моторички статус деце предшколског узраста која су укључена у систематски тренажни процес у односу на децу која то нису. Сходно томе, циљ раде био је да се сагледају евентуалне разлике у моторичком статусу деце која су обухваћена систематским тренажним процесом и деце која то нису. Пошло се од хипотезе: Може се претпоставити да ће деца узраста шест година која су обухваћена систематским тренажним процесом показати значајно боље резултате у моторичким способностима у односу на децу која нису укључена у систематски тренажни процес.

Метод

Узорак су чинила деца узраста 6,0 година ($\pm$ два месеца), оба пола, из вртића „Пчелица“ и „Слобода“ у Шапцу. У узорак је ушло 30-оро деце која су обухваћена тренажним процесом – деца која тренирају у некој спортској школици и 30-оро деце која то нису.

Утврђивање моторичког статуса реализовано је следећом батеријом тестова (Хорват, В. 2010):

1. Гурање лопте око сталка бољом руком;
2. Претклон у седу;
3. Трчање на десет метара;
4. Скок у даљ из места;
5. Гађање у оквир;
6. Осмица са сагињањем.

Процедура мерења је била таква да је сваки тест мерен три пута са једним дететом, а као крајњи резултат је узимана средња вредност.

За утврђивање значајности разлика резултата између деце која похађају спортске школе у односу на ону која нису похађала коришћен је Т тест за независне узорке.

Резултати

Резултати мерених моторичких способности деце која су укључена у тренажни процес („спортисти“) и она која то нису („не-спортисти“), приказани су табеларно, интерпретирани и анализирани.

Табела 1. Значајност разлика резултата теста „Осмица са сагињањем“

	N	M	Sd	Dif	t	p
Спортисти	30	10.98	1.77	0,42	-.97	.336
Не - спортисти	30	10.56	1.93			

У табели 1. види се да су резултати остварени на тесту „Осмица са сагињањем“ у корист деце која нису укључена у тренажни процес неког спорта. Наиме, остварена је дифереција од 0,42 што није статистички значајно $t=-0,97$ на нивоу значајности $p=0,336$. Тест је конструисан за процену агилности код деце предшколског узраста. Бољи резултат се може приписати флукуацији резултата у оквиру узраста.

Табела 2. Значајност разлика резултата теста „Гурање лопте око сталка бољом руком“

	N	M	Sd	Dif	t	p
Спортисти	30	42.36	9.48	8,99	-4.59	.000
Не - спортисти	30	51.35	4.99			

У овом тесту остварена је диференција аритметичких средина од 8,99 у корист деце која су укључена у тренажни процес. Т-тест је показао да је разлика статистички значајна $t=-4.59$, на нивоу значајности $p=0,000$.

Узроци бољих резултата деце која су укључена у тренажне процесе могу се тражити у томе што овај тест изискује повишену, одређену, дозу издржљивости, концентрацију и мотивацију постигнућа. Тренажни процес на децу која тренирају неки спорт, очигледно, има утицај у смислу издржљивости, истрајности, упорности и жељу да се буде бољи од других. С друге стране, примена лопте у овом тесту више погодује деци која тренирају у спортским школицама, где су чешће у контакту с лотом, у односу на децу која не тренирају. Дакле, реално је да деца која су обухваћена тренажним процесом имају бољу координацију.

Табела 3. Значајност разлика резултата теста „Скок у даљ“

	N	M	Sd	Dif	t	p
Спортисти	30	60.64	3.86	6,02	6.41	.000
Не - спортисти	30	54.62	3.40			

Код скока у даљ, експлозивна снага доњих екстремитета, резултати говоре да су деца која су укључена у систематски тренажни процес остварила бољи резултат за 6,02, што је статистички сигнификантно $t=6.41$, на нивоу значајности $p=0,000$.

У тренажном процесу деца се више крећу, трче, раде вежбе које директно или индиректно утичу на експлозивну снагу доњих екстремитета. Отуда је сасвим разумљиво што су и остварили значајно боље резултате од деце која нису систематски укључена у тренажни процес неке спортске школе.

Табела 4. Значајност разлика резултата теста „Трчање на десет метара“

	N	M	Sd	Dif	t	p
Спортисти	30	4.30	0.46	0,60	-5.74	.000
Не - спортисти	30	4.9	0.31			

Деца која су укључена у систематски тренажни процес остварила су бољи просечни резултат у трчању на десет метара за 0,60 секунди. Остварена диференција је статистички сигнификантна $t=-5.74$, на нивоу значајности $p=0,000$. Тест је конструисан са циљем утврђивања снаге као латентне димензије моторичких способности предшколске деце.

С обзиром на то, може се узети у обзир и то да су деца која су укључена у систематски тренажни процес имала прилику да редовним вежбањем „повећају“ своју општу снагу. У предшколском узрасту преко 80% тренажног процеса треба да садржи вежбовни материјал који ће изазвати позитивне трансформацијске ефекте у смислу опште физичког развоја, укључујући и развој опште снаге која је неопходна у свакодневном животу, као и основицу за даљу надоградњу моторичких способности неизоставних за успешан развој у датом спорту. У тумачењу резултата треба узети у обзир да су три мерења заморна за децу, тако да деца која су укључена у тренажни процес имају благу предност, јер су на вишем нивоу опште физичке припремљености. То је могло делимично условити и боље резултате. У сваком случају, у тумачењу резултата треба имати у виду да је стаза релативно крата, време се мери у стотинкама секунди и повећана је могућност грешке с обзиром на то да се мери на класичан начин.

Табела 5. Значајност разлика резултата теста „Претклон у седу“

	N	M	Sd	Dif	t	p
Спортисти	30	18.91	1.66	2,42	3.24	.003
Не - спортисти	30	15.49	5.53			

Деца која су укључена у тренажни процес неке од школа спорта показала су боље резултате флексибилности. Остварена разлика је 2,42, што је статистички значајно $t=3,24$ на нивоу значајности $p=0,003$.

Боља флексибилност код деце која су у тренажном процесу је и очекивана. Поред наследног фактора она се у великој мери може побољшати тренингом, мада је почетак систематског

побољшања ове моторичке способности од осме до десете године (према Медвед, Р. 1987). Ефекти вежбања се веома брзо уочавају. Може се претпоставити да су у школицима спорта деца редовно упражњавала вежбе које су на директан или индиректан начин утицале на побољшање флексибилности те је и побољшали. Тест је конструисан за утврђивање флексибилности као латентне моторичке димензије предшколске деце. У овом тесту три поновљена мерења иду у прилог побољшању резултата, јер као и код сваког мерења флексибилности, резултат се побољшава.

Деца која су обухваћена систематским тренажним процесом имају боље резултате теста „Гађање у оквир”. Остварена диференција је 1,37 што је статистички значајно $t=4,09$, ниво значајности $p=0,000$.

Табела 6. Значајност разлика резултата теста „Гађање у оквир”

	N	M	Sd	Dif	t	p
Спортисти	30	5.06	1.47	1,37	4.09	.000
Не - спортисти	30	3.69	1.07			

Тест је конструисан да процењује прецизност предшколске деце. Установљена разлика показује да деца која су укључена у рад неке спортске школе имају доста кретања која стимулишу фину моторику руку, односно координацију око рука. Дакле, реализација вежбовног материјала у спортским школицима позитивно и значајно делује на подстицање развоја прецизности.

Закључак

Сагледавши све резултате истраживања може се закључити следеће:

- У процени агилности („Осмица са сагињањем“) утврђено је да не постоји статистички значајна разлика између резултата деце која су обухваћена систематским тренажним процесом у односу на ону која нису. Установљена диференција аритметичких средина није статистички значајна.
- У осталих пет тестова: „Гурање лопте око сталка бољом руком”, „Претклон у седу”, „Трчање на десет метара”, „Скок у даљ из места”, „Гађање у оквир”, деца која су укључена у систематске тренажне процесе остварила су статистички значајно боље резултате у односу на децу која нису обухваћена систематским тренажним процесом.

Дакле, деца која су обухваћена систематским тренажним процесом у значајној мери имају боље моторичке способности у односу на децу која нису обухваћена систематским тренажним процесом

Добијене резултате треба прихватити са дозом опреза, јер код деце предшколског узраста не постоји јасна диференцијација моторичких димензија. Наиме, утврђено је постојање генералног фактора деце моторике, означеног као фактор за опште структурирање кретања и једног специфичног фактора детерминисаног тзв. фином моториком, означеног као механизам за кинестетичку складност ексцитације моторичких јединица (према Перић, Д. 1991).

Списак литературе:

1. Медвед, Р. и сар. (1987). *Спортска медицина*. Загреб: Јуменов.
2. Перић, Д. (1991). *Компаративна анализа методолошких система експликације биомоторичког статуса деце предшколског узраста. Докторска дисертација*. Београд: Факултет физичке културе Београд.
3. Хорват, В. (2010). *Релације између морфолошких и моторичких димензија те спремности за школу дјеце предшколске доби. Докторска дисертација*, Загреб: Кинезиолошки факултет Свеучилиште у Загребу.
http://bib.irb.hr/.../469349.Doktorska_disertacija 25.12.2015.

41. ЗНАЧАЈ ЕЛЕМЕНТАРНИХ ИГАРА У РАДУ СА ДЕЦОМ МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Зоран Милић, др Драгутин Рајић

Висока школа струковних студија за образовање васпитача и тренера, Суботица

Резиме: Игра је саставни део људског живота, која човека прати у свим фазама од рођења до старости. Она је неизоставно средство рада са децом предшколског и школског узраста којом се осигурава стварање позитивних емоција: задовољства, смеха, радости и весеља. Метод игре у процесу физичког васпитања је најприроднији метод, јер се преко игре развијају пре свега базичне моторичке способности и, подразумева се, сви остали сегменти дејег васпитања и физичког оспособљавања. Предности игре у развоју су следеће: обезбеђује емотивне доживљаје, мотивисаност учесника је већа, индивидуалност је наглашена, разноврсност решења ситуација у игри већа. Жеља аутора је да кроз краatak текст истакне значај примене елементарних игара и прегледом досадашњих истраживања да се „освеже” знања о истом.

Кључне речи: елементарне игре, моторичке способности, деца,

Увод

Деца се рађају са способношћу да изведу читав низ моторних активности. Она располажу одређеним рефлексима и координираним реакцијама. За развој моторике детета основни значај имају узраст и учење одређених моторних активности, вештина, док су најважнији принципи развоја моторике: цефалокаудални и проксимодистални правац; тенденција развоја од општег начина реаговања на специфичан начин; тенденција све већег употребљавања малих мишића; тенденција за прелаз са обостраног употребљавања екстремитета на једнострано; све већа економичност у раду мишића. У млађем школском узрасту се може много утицати на формирање моторичког понашања деце и учења специфичних моторних активности. То понашање сигурно зависи од многих фактора (генетике, начина живота, и др.), а поред осталог и од њихових антрополошких карактеристика. Период млађег школског узраста би могао да буде основа за касније формирање и развој специфичних моторичких способности и за активно бављење неким спортом или за стварање навика за спортском рекреацијом у каснијој животној доби (Смајић и Молнар, 2006). У готово свим спортским гранама победа се, између осталог, постиже адекватним кретањем, тј. високим нивоом усвојености технике. Како је техника одређено обликовано моторичко памћење, то можемо закључити да би тежња сваког тренера требало да буде да технику што више приближи моторичком стереотипу. Међутим, то је у одређеној мери једноставно када су у питању спортске гране у којима нису присутни реквизити (карате, џудо итд.). Када су у питању спортске игре где је присутан реквизит (нпр. лопта) ситуација се компликује тако што је за успешно извођење технике неопходна спретност, коју можемо дефинисати као способност манипулисања одређеним предметом тј. реквизитом. Као и већина моторичких способности, спретност се може тренингом побољшати. Ниво спретности нарочито опада у одређеном периоду људског развоја. Тај период представља период раста и развоја човека. Управо тада

се може најбоље видети позитивни утицај циљаних тренинга у области развоја спретности. Како је то период у који човек долази током свог детињства неоспорно је да се као погодно средство за развој спретности користе елементарне игре.

Теоријски оквир рада

У узрасту детета од 9. до 10. године живота усвојене су одређене кретне активности и оне постају стабилније и добијају индивидуална обележја. Деца су способна за проблемско решавање моторичких задатака и стиче се боља сензорна контрола покрета. Овај узрасни период је познат као период мирног развоја, јер су кретне активности у складу са телесним развојем, али и почиње утицај предпубертета на организам детета (само код неких дечака, јер се период предпубертета везује за 12. годину живота). Покрети добијају на снази, брзини, тачности и координисаности. Сазревањем централног нервног система (ЦНС), дете постаје способно да овлада својим покретима и да их усклади. Може да савлада сложеније задатке без већих напора (Боженко, 1986). Координација целог тела, координација око-рука, око-нога, побољшавају се код деце са узрастом у грубо линеарном тренду. Развој контроле сопственог тела иде упоредо са развојем моторних области у мозгу. Мали мозак, који контролише равнотежу, развија се нагло у првим годинама живота. Развој мишићне контроле делимично је резултат зрења, а делом учења. Он зависи од зрења неуралних структура, костију и мишића, промене телесних пропорција, као и прилике за учење како да се користе на контролисани начин разне групе мишића. Пре него што се науче покрети, мора да постоји једно стање зрелости детињег мишићног механизма. Немогуће је да научимо дете неким новијим покретима ако се његов нервни систем није довољно развио да би оно могло да се користи тиме. Ако поучавање претходи зрењу, узалуд су утрошени време и енергија, а дете губи интересовање за то. Међутим, вежбање има велики значај за развој моторних умешности, а кроз игру и учење са лоптом и применом елементарних игара сигурно се може утицати на побољшање дечје моторике (Блашковић, 1979; Родић, 2000).

Игра је саставни део људског живота, која човека прати у свим фазама од рођења до старости. Она је неизоставно средство рада са децом предшколског и школског узраста са којом се осигурава стварање позитивних емоција: задовољства, смеха, радости и весеља. Метод игре је најприроднији метод, јер се преко игре развијају базичне моторичке способности. Предности игре у развоју моторичких способности су следеће:

- 1) обезбеђује емотивне доживљаје,
- 2) мотивисаност учесника је већа,
- 3) индивидуалност је наглашена,
- 4) разноврсност решења ситуација у игри већа.

Треба нагласити да се тренингом и вежбањем не може развијати само једна способност, него се увек делује на више њих истовремено (Милановић и Стаматовић, 2004).

Игра

Задатак игре се може окарактерисати на следећи начин: вежбање и развијање психофизичке и физичке снаге и способности; стицање сазнања света око себе; богаћење емоционалног живота; формирање и развијање вољних особина; стицање представа и формирање појмова из окружења и именовање стечених појмова и богаћење речника. Циљ игре је вишеструк, али се генерално може рећи да игра доприноси (Ђурковић, 1995):

- 1) свестраном развоју дечје личности;
- 2) формирању нових психофизиолошких способности и адекватних навика;
- 3) формирању адекватног и позитивног понашања;
- 4) корекцији негативних црта личности детета;
- 5) корекцији негативних навика;
- 6) корекцији погрешно стечених представа и
- 7) развоју физичких, когнитивних и говорних способности, а такође развоју моралних и естетских квалитета личности глувог и наглувог детета

Игра утиче на концентрацију детета, продужава његову пажњу, формира и развија његово мишљење, развија памћење, машту и стваралачку способност. Игра формира дечја интересовања, дечји карактер, истрајност, стрпљење и иницијативу. Игра утиче на међусобно зближавање деце, она их социјализује, удружује их на основу заједничких интересовања и упућује их да воде рачуна једни о другима (Милановић, и Стаматовић, 2006).

По рођењу, дечја игра се састоји од радосних моторичких покрета. У другој половини прве године живота дете се игра са својим прстима или ужива када се одрасли играју са њим. Крајем прве године дете почиње да бива активно у игри, забавља се са неким прикладним предметима и једноставним играчкама. Са 18 месеци дете постаје систематично у игри, вуче играчке са точковима, брине о својој лутки, подражава читање и писање, уме само да се игра и да посматра са разумевањем игру друге деце. Око 2. године дете је у стању да дуже задржи пажњу у некој игри, повећава интерес за играчке и улази у социјални однос са другом децом. У 3. години јавља се имагинација и драматизација, дете комбинује играчке, има повећан интерес за игру са другом децом и сарађује са њима. Током 4. године код детета се развија маштовитост и драматизација игре заједно са стваралачком применом материјала за игру. Оно развија сложене идеје, али често није у стању да их изведе. Тежи да се игра у групи од 2-3 деце често истог пола. Око 5. године дете почиње да се везује за специфичне пројекте задржава се данима на оном што је започело, игра се у већим групама и тежи да изађе изван кућног простора. Сличан развој траје све до поласка у школу, а затим почињу све више да се баве трчањем, играма са правилима и спортом (Родић, 2000).

Досадашња истраживања

Још у старом веку придавала се посебна пажња физичком развоју младих. Развојни циљ у Спарти био је да се млади што боље телесно развијају, због потреба војске, како би била

издржљива, отпорна и борбена. Платон и Аристотел говоре о потреби спровођења физичког развоја деце, придавајући велики значај активностима у игри, истичу велику улогу кретања као одличном начину за успешан развој младог организма. Јан Амос Коменски образлаже потребу дечјег развоја у делу *„Поука за материнску школу“* у којој уздиже начело радости, потребу да радост буде обасјан живот детета. Говорећи о телесном развоју, он препоручује умерен живот, здраву храну, физичко вежбање, рад и одмор.

Проблематику развоја дечјег организма, умереног вежбања и примену елементарних игара у њиховом развоју, подржавају разни аутори: Иванковић, 1973; Коритник, 1978; Матић, Сикимић, 1997; Перић и Цветковић (2003) према Шимек и Чустоња, 2003. Код свих аутора истичу се позитивне промене локомоторног апарата, физичког раста и развоја након и у току примене игара, елементарних игара са и без лопте код деце свих узраста, а поготово предшколског и млађег школског узраста.

У литератури често наилазимо на констатацију да игра представља специфичан начин учења код деце млађег школског узраста. У оваквим ставовима аутори иду толико далеко да игру пореде са научним истраживањем, за које сматрају да представља њен продужетак у зрелом добу (Fagen, 1976, Лорауоне, 2004). Овакву тврдњу поткрепљују чињеницама да деца у игри експериментишу, постављају и решавају проблеме на специфичан, сврсисходан и себи својствен начин. Тиме се дечја латентна искуства систематизују и прерастају у сређено знање. Истиче се да је кроз игру могуће трансформисати различите обрасце дечијег понашања и подстицати нове моделе, што доприноси даљем развоју потенцијала. Својим изузетним формативним могућностима игра подстиче развој дечјих способности и ствара предуслове за њихово усложњавање на старијим узрастима.

Док се игра, дете истражује свет око себе и сопствене могућности, проналази и измишља нове могућности деловања у различитим ситуацијама. На такав начин, као што истиче Шато, оно се „припрема за знатно каснију практичну активност, вежбајући нове функције које се сукцесивно појављују у току развоја“ (према: Каменов, 1989). Игра одређеним материјалима детету помаже да се касније боље сналази у решавању сличних проблема.

Развијајући посебне вештине и начине понашања, дете у игри стиче искуства, открива, учи и ствара. Указујући на значај игре за развој дечјих способности, Валон (Wallon, 1959) наглашава да је свака развојна фаза код детета обележена „експлозијом активности“, у којима дете испробава све могућности одређене функције и на такав начин усложњава своје способности.

У свом раду, Вукашиновић (2006) је указала на значај примене елементарних игара са лоптом. У истраживању је разматран значај игре за дечји развој и учење, у оквиру институционалног предшколског васпитања и образовања, као и могућности које отвара у организацији наставних активности са децом млађег школског узраста. Полази се од теоријског оквира који указује на едукативан карактер дечје игре, као специфичног облика учења. Без обзира на то што је у педагошкој теорији било покушаја да се оспори образовна вредност дечје игре и истакне рад у настави као једини облик систематског учења, у савременим педагошким концепцијама дечја игра у школском систему добија свој смисао. Учење кроз игру на млађем школском узрасту доприноси превазилажењу постојећег дисконтинуитета између система предшколског и школског васпитања и образовања. Садржаје наставних програма могуће је реализовати и применом правилно одмерених и осмишљених активности у датом систему, уз подршку, подстицај и усмеравање одраслих и добро познавање узрасних и психофизичких

особености сваког детета. Ауторка наводи да игра омогућава и олакшава постепени прелазак из предшколског у школски развојни период, слободно, спонтано и креативно изражавање и развој дејих потенцијала.

Ђорђевић (2009) је на бази свог дугогодишњег педагошког рада, дошао до закључка, да се са младима, почетницима школе фудбала, уз помоћ елементарних игара са лоптом или без лопте, могу постићи добри резултати у развоју специфично-моторичких способности и јединим правилним путем довести до тога да се што успешније савладају сложени елементи ове популарне игре. Користећи доста оскудну стручну литературу као и нека сазнања из стране литературе, после дужег рада, Ђорђевић је дошао до нових путева како ће се на лак и забаван начин, путем елементарних игара и вежби, систематским путем, програмирати тренинг. И како се, не само у фудбалским клубовима већ и у настави физичког васпитања у школама, могу постићи добри резултати применом елементарних игара за полазнике школе фудбала у обучавању фудбалске технике и побољшавању моторичких способности те деце.

Закључак

Кратак осврт на значај и примену игара у васпитно образовном систему, као и преглед досадашњих истраживања треба да буду од значаја за наставу у физичком васпитању. Рад треба да допринесе теорији и методици физичког васпитања, а деци да допринесе бољем телесном расту и развоју, побољшавању њихових физичких способности, когнитивном развоју.

42. DOZIRANJE U KOREKTIVNOM VEŽBANJU PRIMENOM RAZLIČITIH POČETNIH POLOŽAJA

Ljubomir Stankić

Klub korektivne gimnastike „Korak“, Subotica

Rezime: Svako vežbanje, pa time i korektivno vežbanje, mora imati jasan program rada. Takav program obezbeđuje rešavanje određenih zadataka koji se postavljaju pred korektivnu gimnastiku u okviru zajedničkog, realnog cilja kome se teži. Uz veliki izbor početnih položaja, postupno povećavajući opterećenje, program korektivnog vežbanja može ostvariti svoje zadatke. Zadatak korektora-profesora fizičkog vaspitanja je da, tokom vežbanja, prate *subjektivne* i *objektivne* znake kod vežbača kako bi ustanovili kvalitet njegove reakcije na prođukovane nadražaje i po potrebi pravovremeno i odgovarajuće reagovali. Kada se govori o doziranju opterećenja u korektivnoj gimnastici govorimo o optimalnoj meri, onoj količini napora koja će ostvariti optimalne efekte na vežbani segment i izazvati, u realnim okolnostima, optimalne senzacije. Takvi efekti korektivnog vežbanja mogu se očekivati uz prethodno obavljenju dijagnostiku, proveru posture vežbača koja će dati organizatoru vežbanja odlučujuće smernice u odabiru programa vežbanja. Subjektivni stav, impresija vežbača o podnošenju opterećenja se mora uzimati u obzir u izradi korektivnog programa vežbi. Informacije koje se dobiju kontrolnim merenjima, o učinku dosadašnjeg vežbanja na posturalni status vežbača su kvalitetna, objektivna dopuna rešavanju zajedničkih zadataka.

Ključne reči: Doziranje, opterećenje, početni položaj, dijagnostika, korektivna gimnastika

Uvod

Svako vežbanje, pa time i korektivno vežbanje, mora imati jasan program rada. Takav program obezbeđuje rešavanje određenih zadataka koji se postavljaju pred korektivnu gimnastiku u okviru zajedničkog, realnog, cilja kome se teži. Uz veliki izbor početnih položaja, postupno povećavajući opterećenje, program korektivnog vežbanja može ostvariti svoje zadatke.

Doziranje, određivanje količine stvari, materije koja treba da uđe u sastav jednog leka: određivanje količine leka koji treba dati bolesniku (Vujaklija, M.1980: 236)

Dozirati, 1. odrediti, određivati dozu. 2. davati na razdele, davati povremeno, u malim količinama. (Klajn, I. Šipka, M. 2008: 386)

Zadatak korektora-profesora fizičkog vaspitanja je da, tokom vežbanja, prate *subjektivne* i *objektivne* znake kod vežbača kako bi ustanovili kvalitetne promene na prođukovane nadražaje i po potrebi pravovremeno i odgovarajuće reagovali. Promene u: ubrzanom disanju, povišenom pulsu, naglašenom znojenju, drhtanju, pojavi bola, narušenoj koordinaciji pokreta i tehnički nepravilnom izvođenju zadatog pokreta su sigurni znaci predoziranosti. Kada se govori o doziranju opterećenja u korektivnoj gimnastici govorimo o optimalnoj meri, onoj količini vežbe koja će ostvariti optimalne efekte na vežbani segment i izazvati, u realnim okolnostima, optimalne senzacije. Takvi efekti korektivnog vežbanja mogu se očekivati uz prethodno obavljenju dijagnostiku, proveru posture

vežbača koja će dati odlučujuće smernice u odabiru programa vežbanja. U radu sa decom se moraju poštovati dva principa opterećenja:

1. Smanjivanje aktivnosti po sistemu, opterećenje - rasterećenje
2. Prilagođavanje aktivnosti opštim i ličnim psihomotoričkim, funkcionalnim i zdravstvenim mogućnostima dece.

Doziranje opterećenja prati isključivo individualizovani princip vežbanja. U teoriji i praksi sportskog treninga opterećenje čine dva faktora opterećenja:

A) spoljašnji faktor opterećenja

- *obim*, predstavljen je količinom rada; brojem nedeljnih treninga, trajanjem treninga, brojem vežbi i brojem ponavljanja i
- *intenzitet*, definiše se kroz jačinu rada; početnim položajem, brzinom izvođenja pokreta, težinom tereta, amplitudom pokreta

B) unutrašnji faktor opterećenja

- *emotivno* stanje vežbača na koje utiču mnogi dnevni događaji: dan u nedelji, vreme održavanja treninga (pre ili posle nastave, jutro ili podne) i razne druge sitnice koje će u krajnjem ishodu biti odlučujuće za reakcije organizma na vežbe.

Sam individualni pristup doziranju opterećenja podrazumeva praćenje reakcije vežbača na određene vežbe i napor. Ne treba zaboraviti starost vežbača kao važan faktor u doziranju pokreta. Zna se da dečji organizam brže reaguje na umor, ali ima i bržu moć oporavka. Kako se brže i lakše uključuje u proces opterećenja, tako ga brže treba uvesti i u stanje rasterećenja. Razgovor između korektora i vežbača, povratna informacija, kojom se dopunjuje prethodno urađena dijagnostika, svakodnevno donosi nova saznanja o uticaju i efektima vežbe na ciljane segmente tela. Subjektivni stav, impresija vežbača o podnošenju opterećenja se mora uzimati u obzir u izradi korektivnog programa vežbi. Informacije koje se dobiju kontrolnim merenjima o učinku dosadašnjeg vežbanja na posturalni status vežbača su kvalitetna, objektivna dopuna rešavanju zajedničkih zadataka.

Spoljašnji faktor opterećenja

Preporuke SZO (Svetske zdravstvene organizacije) o *obimu* vežbanja koji će imati efekte na organizam čoveka jesu tri treninga nedeljno u trajanju od 20-30 minuta. Uzimajući u obzir činjenicu da je današnje dete prezauzeto sa raznoraznim (van)školskim obavezama i da je njegovo slobodno vreme ograničeno, korektivno vežbanje se *odvija tri dana* u nedelji. *Trajanje* jednog treninga je od 45 do 60 minuta. Vreme trajanja treninga je određeno starošću deteta i mogućnostima njegove pažnje.

Broj vežbi je prilagođen pre svega dijagnostikovanom telesnom poremećaju, starosti deteta, njegovim motoričkim i intelektualnim mogućnostima, polu i konstituciji, ali i snazi mišića.

Načini doziranja opterećenja su mogući primenom različitih:

Početnih položaja - uz osnovne PP uključujemo izvedene i dopunske položaje,

Brzinom izvođenja pokreta - veći broj ponavljanja u jedinici vremena,

Težinom tereta - težina rekvizita izražene u kg,

Amplitudom pokreta - dužina pređenog puta i

Brojem poluga -veći broj poluga

Početni položaj (PP)

Doziranje opterećenja početnim položajem, u smislu povećanja intenziteta, je prihvatljivo kod starije školske dece, (peti-šesti razrad), kod polaznika koji imaju definisanu mišićnu snagu i koordinaciju pokreta. Početni položaj u korektivnoj gimnastici ima značajan doprinos kvalitetnom rešavanju postavljenih zadataka. Izbor početnih položaja (u daljem tekstu PP) je određen mnogim detaljima u vezi sa vežbačevim osobenostima. Evo nekih osnovnih informacija:

- Dijagnostikovani poremećaj	- Pol	- Snaga mišića
- Starost	- Konstitucija	- Elastičnost
- Kognitivne sposobnosti	- Motoričke sposobnosti	- Opše stanja vežbača

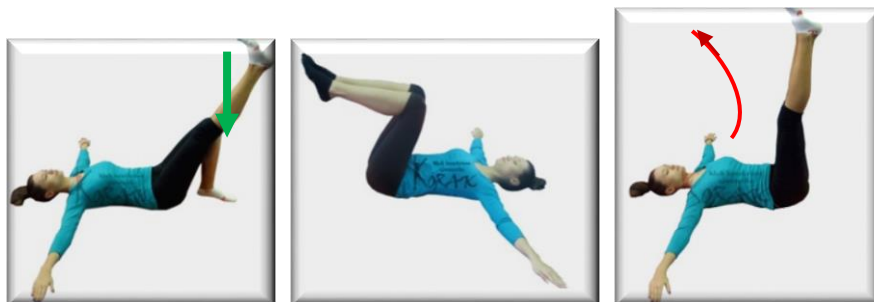
Početni položaj je položaj iz koga se započinje pokret. U korektivnoj gimnastici se koristi osnovni početni položaj, ali i njegove dodatne forme - *izvedeni* i *dopunski* početni položaji koji omogućavaju raznovrsnost primene korektivnih pokreta. Početni položaj treba da obezbedi nesmetano izvođenje korektivnih pokreta, što manje zamora za održavanje stabilnosti položaja, utroška energije, nevoljne mišićne inhibicije i kompromitovanja drugih regija tela. Neophodno je stalno praćenje pravilnosti vežbanja, kako početka vežbe iz PP, tako i puta izvođenja pokreta i vraćanja u PP.

Izvedeni PP čine širi opseg pokreta iz osnovnih početnih položaja i samo je četvoronožni položaj novi kvalitetniji početni položaj proistekao iz klečećeg položaja, koji se odvija iz povećanog broja tačaka oslonca (površine oslonca).

Dopunski početni položaji se omogućavaju u okviru osnovnih i izvedenih položaja nekom malom promenom položaja bilo kog dela tela. Promenom površine oslonca menjamo i strukturu samog pokreta (menjaju se odnosi unutar samih delova tela, mišićne sile i sile teže) tako da se broj novonastalih početnih položaja mnogostruko uvećava.

Ležeći početni položaj na leđima, sa flektiranim nogama u zglobu kuka i kolena, jeste najstabilniji položaj labilne ravnoteže u kome se telo može naći. Zbog velike stabilnosti, nema potrebe za angažovanjem drugih mišića da održe istu. Težište tela je maksimalno približeno osloncu (velika površina oslonca) tako da se vežba može izvoditi bez nepotrebnog zamora drugih mišića (stabilizatora i fiksatora pokreta). Statistički gledano, znatan broj posturalnih problema je lociran u lumbalnom segmentu, gde je pojačana lumbalna krivina. PP na leđima, sa flektiranim nogama u zglobu kuka i kolena, vraća karlicu u normalan položaj, tako da se lumbalna krivina koriguje. Ova

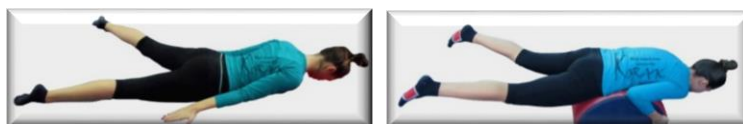
korekcija se pojačava sa naizмениčnim podizanjem noge, opružanjem u zglobu kolena i izometrijskom kontrakcijom trbušnih mišića.



Postepeno opterećenje, sunožno opružanje u zglobu kuka

U slučaju PP ležeći na leđima sa opruženim nogama, lumbalna krivina bi se pojačala bez pokreta, a dodatno opterećenje sa opružanjem noge u zglobu kuka bi dodatno povećalo lumbalnu krivinu. Iako je površina oslonca ista, dodatno opterećenje predstavlja moment gravitacione sile. Delovanje gravitacione sile je sada na većem rastojanju od zgloba kuka u kome se vrši pokret. Bez obzira na to što nema promene sile, ovakav položaj zahteva veću mišićnu silu za izvođenje pokreta, tj. snažnijeg vežbača.

Pp na trbuhu je zastupljen u korektivnoj gimnastici za korigovanje deformiteta kičmenog stuba, grudnog koša i nogu. Ovaj PP se mora pažljivo koristiti kod korigovanja kifoza. Velike amplitude pokreta nisu pogodne zbog lumbalne krivine. Opterećenje u PP na trbuhu se praktikuje dodavanjem raznih rekvizita koji omogućavaju kontrolisano doziranje pokreta.



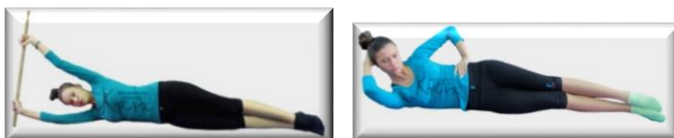
Primer vežbi PP na trbuhu

Odnosno, korekcija lumbalne skolioze, na prvoj slici ne zahteva veću mišićnu snagu samog pokreta noge niti mišića stabilizatora pokreta. Druga vežba na slici je već zahtevnija, za vežbača. Opterećenje je intenzivirano novim početnim položajem koji ima manju tačku oslonca. Održavanje tela iznad oslonca traži mišićnu napetost i pre početka izvođenja pokreta. Složenim pokretom, koji u krajnjem ishodu ima za cilj korektivni efekat, angažuje veliki broj mišićnih grupa koji izvedu pokret, podržavaju ga, ali i oponiraju.



PP na trbuhu, korekcija "O" nogu, lopta kao opterećenje

Obim lopte ispod stopala uslovljava opterećenje, veća lopta svojim obimom omogućava veće pomeranje medijalne strane zgloba kolena ka podlozi. Taj pritisak se dodatno povećava potiskom slobodne ruke.



PP na boku

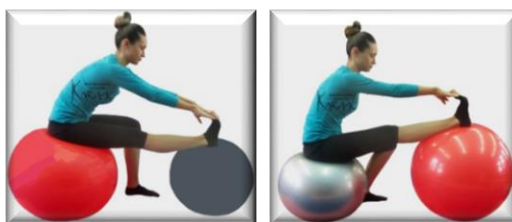
Bočno podizanje trupa sa i bez štapa. Vežbe za korekciju torakalne skolioze. Promenom površine oslonca menjamo i težinu izvođenja vežbe.

PP u sedu karakteristične položaj tela koje se nalazi u labilnoj ravnoteži. Površina oslonca je velika i čini je sedalni deo, zadnja strana nadkolenica i stopala. Težište tela je približno osloncu, što čini sedeći položaj dodatno stabilnijim. Ovaj položaj se koristi za korekciju deformiteta nogu, stopala, grudnog koša i kičmenog stuba. Doziranje se vrši primenom izvedenih i dopunskih položaja, kao i brojem ponavljanja.



Primeri mogućeg doziranja opterećenja PP u sedu

Menjajući položaj sedalnog dela u odnosu na podlogu može se dodatno intenzivirati opterećenje izvođenja vežbe ili pojačati korektivni efekat.

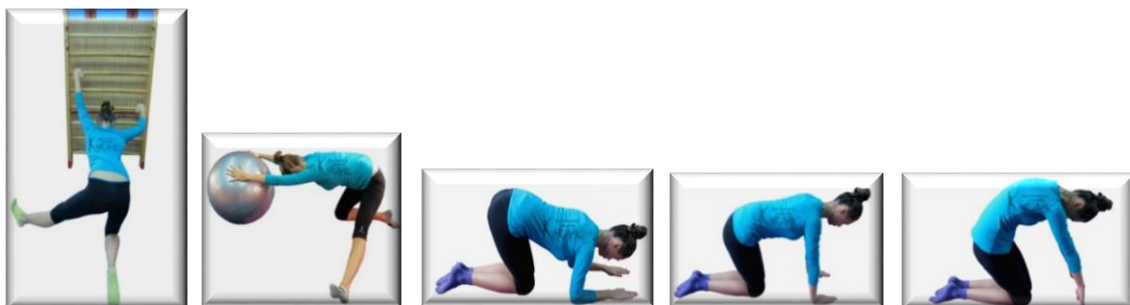


Promenom visine sedalnog dela povećavamo efekat istezanja

PP klečeći na oba kolena je položaj koji se delimično može posmatrati kao uspravni položaj u skraćenom obliku. Uspravni položaj od kolena pa na više segmente tela omogućava stabilnu labilnu ravnotežu, tako da je i tačka težišta bliža tački oslonca za dužinu podkolenice. Tačka oslonca svojom površinom je veća nego kod položaja u stoju, a čine je podkolenica i dorzalna strana stopala. Ta stabilnost se menja kod klečanja na jednom kolenu, usled smanjenja površine oslonca, te na takav način možemo dozirati opterećenje. Pomeranjem jedne noge, napred-nazad ili levo-desno korigujemo telesne deformitete lokalizovane u lumbalnom delu. Dopunski i izvedeni početni

položaji proširuju paletu mogućih korektivnih položaja za korekciju deformiteta kičmenog stuba, a uz dodatne rekvizite i grudnog koša.

Vežbe uz ripstol, licem prema ripstolu iz klečećeg početnog položaja se koriste za korekciju torakolumbalnih skolioza, kifoskolioza i lordoza.



PP klečeći na ripstolu i gimnastičkom loptom

PP u odnosu na centar krivine:

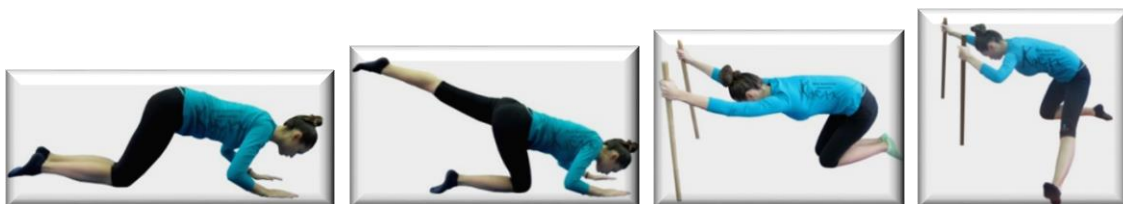
a) Th 4-5

b) Th 8

c) L3

PP četvoronožno je zahvalan položaj za korekciju deformiteta kičmenog stuba. U odnosu na apeks krivine kičmenog stuba, četvoronožni položaj kvalitetno odgovara sa tri prilagođavajuća položaja. Posmatrajući krivine kičmenog stuba od kranijalnog ka kaudalnom delu kičmenog stuba, četvoronožni položaj se menja odgovarajućom visinom idući u suprotnom smeru. To znači, ako se centar krivine nalazi bliže kranijalno to će odgovarajući četvoronožni početni položaj biti niže prema tački oslonca.

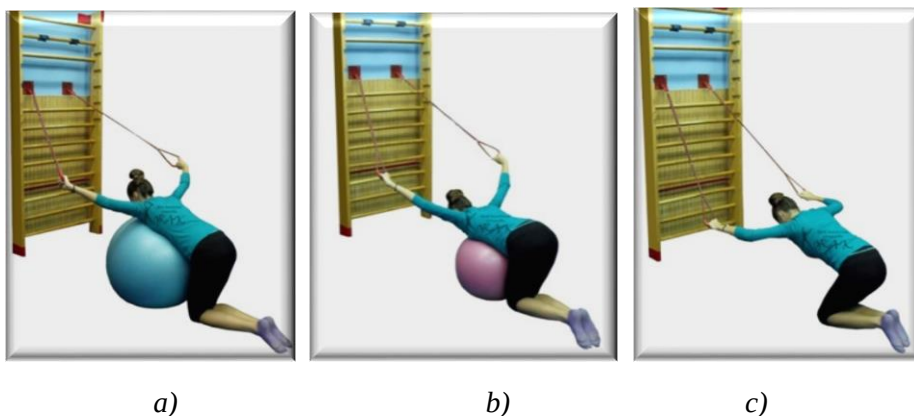
Sa malim promenama položaja ruku/e ili nogu/e dobija se novi značaj pokreta u smislu opterećenja, ali i korekcije. Evo nekih primera korektivnog programa vežbi.



Sklek sa opterećenjem i vežbe sa štapovima

Vežbe sa štapovima, kojima rešavamo korektivne zadatke koji se odnose na problem kičmenog stuba i grudnog koša (lordoza, kifoza, skolioza, ravne grudi...), omogućavaju optimalnu individualizaciju opterećenja. Sa malim tačkama oslonca, malim pomeranjem štapova, napred-nazad, levo-desno, sa odručenim rukama... mogućnosti ovog položaja su izuzetne. Ne dovodeći u pitanje pogoršanje nekog drugog telesnog poremećaja, sami vršimo odmereno i prilagođeno opterećenje. Preko odnoženja korigujemo lumbalnu skoliozu, pomeranjem ruke napred ili u stranu utičemo korektivno na torakalanu skoliozu, a u svim tim izvedenim položajima lumbalna lordoza nije

ugrožena. Uvođenjem guma u korektivni program proširujemo mogućnosti doziranja četvoronožnim početnim položajem.



Primeri PP četvoronožno sa gumama i loptama različitog obima i bez lopte

Erektori trupa su različito opterećeni u navedenim primerima. Koncentrične kontrakcije leđnih mišića su u funkciji korekcije kifoze i skolioze. Vežbe loptama (slika a i b) različitog obima omogućavaju i različita opterećenja. U zavisnosti od snage erektora trupa, telesne visine i dužine donjih ekstremiteta, zavisi i koji obim lopte se koristi, odnosno, kojom raspoloživom snagom leđnih mišića se suprostavlja vežbač da očuva paralelan položaj trupa sa podlogom. Prednja strana grudnih mišića ekscentričnom kontrakcijom podržava optimalno opterećenje i korigovani položaj tela. Treća vežba bez lopte (slika c) je najzahtevnija i traži koordinisanu snažnu mišićnu kontrakciju (koncentričnu i ekscentričnu) erektora trupa kao agonista, ali i grudnih i ramenih mišića kao antagonista.

PP stojeći je uspravni položaj tela za uspostavljanje složenog kretanja, pomeranja tela u raznim pravcima različitom brzinom. Celom svojom visinom telo je postavljeno vertikalno. Centralna osa tela se poklapa sa napadnom linijom sile zemljine teže koja prolazi iza težišta glave kroz centralni deo trupa, seče po sredini osu ramena i centralnu osu karlice i pada na sredinu poligona oslonca između stopala. Tačka težišta tela se nalazi na napadnoj liniji iznad površine oslonca, a telo je u položaju labilne ravnoteže, odnosno, u relativno najnestabilnijem položaju. Smanjenjem površine oslonca menja se uspravni položaj tela, a time se povećava nestabilnost početnog položaja. Sve ove promene doprinose većem angažovanju mišića stabilizatora i fiksatora pokreta.

Primeri doziranja opterećenja u PP stojeći i visu licem prema ripstolu

PP u visu, predstavlja položaj stabilne ravnoteže. Ovaj položaj karakteriše tačka oslonca iznad težišta tela, a zauzima se hvatanjem rukama za prečagu iznad glave (npr. ripstola). Oslonac, preko šaka i prstiju se realizuje statičkim kontrakcijama njihovih fleksora. S obzirom na težinu tela, položaj slobodnog visa ne može dugo da traje. Snaga mišića šaka, najčešće, nije u proporciji sa težinom tela i dodatno opterećenje predstavlja bilo koje pomeranje donjih ekstremiteta.



MPP

Ovaj položaj se u korektivnoj gimnastici koristi za korekciju deformiteta kičmenog stuba. Zbog dekompresijskih sila pogodan je za korekciju skolioza i kifoskolioza. Oslonac ruku treba da je šire postavljen od širine ramena, čime se eliminiše prevelika trakcija mišića ramenog pojasa.

Slabost fleksora šaka, posebno kod mlađih vežbača, onemogućava podnošenje težine tela, pa se sedom na loptu rasterećuju šake. Na drugoj slici rasterećenje je, zahvaljujući stopalima, koja preuzimaju deo težine tela i čine vežbu mogućom, za slabije vežbače.

*Postepeno doziranje opterećenja PP leđima prema ripstolu*

Visom na ripstolu pravilnim doziranjem pokreta ostvarujemo odlične korektivne rezultate u korekciji deformiteta kičmenog stuba i grudnog koša. Uz elongaciju trupa, pomoću grbe utičemo na torakalnu krivinu u lateralnoj ravni.

PP u uporu je poseban vid položaja tela u labilnoj vrsti ravnoteže. Javlja se u brojnim sportskim aktivnostima (gimnastičkim, atletskim...), izvedenim i dopunskim položajima. Karakteristika ovog položaja je postojanje oslonca rukama na čvrstoj podlozi. Može biti u četvoronožnom osloncu (šake i stopala), kada je najstabilniji položaj, upor bez oslonca na donje ekstremitete (aktivni i pasivni oblik), ali može biti i u raznim kombinacijama.



PP u uporu

Svoje mesto, u korektivnoj gimnastici, PP u uporu najviše ima u korekciji deformiteta grudnog koša i kifoza.

Zaključak

Početni položaji u korektivnom vežbanju imaju odlučujući značaj za uspešnost u realizaciji zadataka korektivne gimnastike. Imajući u vidu složenost posturalnih poremećaja, kako u smislu težine pojedinačnih poremećaja tako i višestruke zastupljenosti određenih slabosti kod vežbača. Odabir početnih položaja mora da uvažava potrebe vežbača, njegov dijagnostikovani telesni poremećaj, snagu mišića, pol, starost, kognitivne sposobnosti, ali i mnoge druge osobenosti vežbača.

S obzirom na to da održavanje korektnog položaja zahteva veći mišićni rad, uloga korektora je da prati tačnost izvođenja pokreta. Samo pravilno izveden pokret ima svoje mesto u korektivnom vežbanju, vodeći računa o mogućnostima vežbača prilikom izbora izvedenih i dopunskih početnih položaja koji treba da obezbede; veću sigurnost, ekonomičnost i stabilnost položaja tela prilikom vežbanja. Dobar početni položaj obezbeđuje komforan početak i završetak pokreta. Poštujući osnovne principe vežbanja, postupno povećavajući opterećenje primenom zahtevnijih početnih položaja, ne sme se zaboraviti i jedan od najvažnijih principa, a to je princip motivacije u okviru koga su istrajnost, upornost, sistematičnost, individualnost...i druge važne smernice koje će omogućiti rešavanje zadataka korektivne gimnastike.

Najbolji početni položaj je *odgovarajući* položaj za vežbača. Daje optimalne rezultate, bez kontraindikacija, a do njega se dolazi praksom, upornim vežbanjem i svakodnevnim razgovorom između korektora i vežbača.

Spisak literature:

1. Fratrić, F. (2006). *Teorija i metodika sportskog treninga*, Novi Sad, Pokrajinski zavod za sport
2. Kosinac, Z. (2006). *Kineziterapija: tretmani poremećaja i bolesti organa i organskih sustava*, Split, Majumi
3. Kosinac, Z. (2011). *Morfološko-motorički i funkcionalni razvoj djece uzrasne dobi od 5.do 11.godina*, Split, Savez školskih športskih društava grada Splita
4. Koturović, Lj., Jeričević, D. (1986.) *Korektivna gimnastika*, Beograd, Sportska knjiga
5. Milinković, B.Z., Stevanović, B.V. (2004). *Kičmeni stub*, Beograd. Narodna knjiga
6. Stankić, Lj. (2009). *Gledaj kako rastem*, Subotica, Mladi i igra
7. Ulić, D. (1997). *Osnove kineziterapije*, Novi Sad, autor

43. UTICAJ MORFOLOŠKIH KARAKTERISTIKA NA REZULTATE SPRINTERSKE BRZINE KOD UČENICA SREDNJIH ŠKOLA

Snežana Ružić¹, Nataša Branković², Ljubo Miličević³, Davorin Okiljević³

¹*Visoka škola Strukovnih studija za obrazovanje vaspitača i trenera, Subotica.*

²*Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja i sporta, Niš*

³*Fakultet fizičkog vaspitanja i sporta, Istočno Sarajevo*

Rezime: Istraživanje je izvršeno na uzorku od 34 učenica prvog razreda Srednje medicinske škole u Prokuplju, sa ciljem da se utvrdi uticaj morfoloških karakteristika na rezultate sprinterske brzine na 20 metara visokim startom (M20V). Primenjen je sistem od šest prediktorskih morfoloških varijabli i trčanje na 20 metara kao kriterijumska varijabla. Primenom regresione analize na multivarijntnom nivou utvrđen je satistički značajan uticaj sistema morfoloških karakteristika na rezultate sprinterske brzine na 20 metara visokim startom (M20V). Na univarijantnom nivou statistički značajan uticaj pokazale su antropometrijske mere: visina tela (AVIT .003), dužina noge (ADUN .004), obim podkolenice (AOPK .000) i dijametar kolenog zgloba (ADZK .000). Rezultati multivarijantne regresione analize su pokazali statistički značajan uticaj morfoloških karakteristika na rezultate sprinterske brzine na 20 metara. Dobijeni rezultati istraživanja doprineće racionalnijim procedurama planiranja i programiranja nastavno-trežnih sadržaja, kao i optimalanom razvoju onih relevantnih morfoloških karakteristika, koje najviše doprinose razvoju sprinterske brzine na 20 metara visokim startom kod učenica uzrasta 15 godina.

Ključne reči: morfološke karakteristike, sprinterska brzina, učenice srednjih škola, regresona analiza

THE INFLUENCE OF MORPHOLOGICAL CHARACTERISTICS ON THE RESULTS OF SPRINT SPEED IN HIGH SCHOOL FEMALE STUDENTS

Abstract: The research was conducted on a sample of 34 female students of the first grade of High Medical School in Prokuplje, with aim to investigate the influence of morphological characteristics on the results of the sprint speed on 20 meters from high start (M20V). A system of six predictor variables of morphological characteristics and 20 meters running from high start, as a criterion variable, were applied. By means of the regression analysis at the multivariate level, there was found statistically significant influence of the system of morphological characteristics on the results of sprint speed on 20 meters from high start (M20V). At univariate level, there were found statistically significant influences of anthropometric measures: body height (AVIT .003), leg length (ADUN .004), lower leg circumference (AOPK .000) and the knee diameter (ADZK .000). The results of multivariate regression analysis have shown a statistically significant influence of morphological characteristics on the results of the sprint speed on 20 meters. The obtained research results will contribute to a more rational procedure during planning and programming of the teaching - training contents, as well as to the optimal development of those relevant morphological characteristics that contribute most to the development of the sprint speed on 20 meters from high start (M50V) in high school female students aged 15.

Keywords: morphological characteristics, sprint speed, high school female students, regression analysis

UVOD

Prema nekim istraživačima (Zdanski i Galić, 2002; Malacko, 2005; Višnjic, 2006; Ward et al., 2006; Godina et al., 2007), nastava fizičkog vaspitanja u srednjim školama je najčešće bez dovoljno efikasnih vežbi za razvoj sposobnosti i osobina koje su osnovni uslov kvantitativnih i kvalitativnih promena dimenzija antropološkog statusa. Kako je fizičko vaspitanje i inače zastupljeno neadekvatno malim brojem časova u nastavnom planu (dva časa nedeljno), ona se ostvaruje niskom energetsom komponentom, što predstavlja veliki problem za ostvarivanje cilja nastave fizičkog vaspitanja.

Utvrđivanje uticaja morfoloških karakteristika na rezultate sprinterske brzine kod učenica srednjih škola, predstavlja osnovni i još uvek veoma aktuelan praktični i teorijski problem, koji je od velikog značaja, pre svega zbog mogućnosti formiranja racionalnih procedura za optimalnu orijentaciju i selekciju mladih sportista, planiranje, kontrolu i programiranje treninga, kao i efikasno praćenje razvoja relevantnih antropoloških karakteristika (Čoh, 1988; Findak, 1997; Milanović, 2007).

Prema tome, problem koji se pojavljuje u vezi s tim je utvrđivanje statističke značajnosti uticaja sistema dimenzija morfoloških karakteristika, sa jedne strane na efikasnost u sprinterskoj brzini, definisanoj testom brzina trčanja na 20 metara visokim startom (M20V), sa druge strane, da bi se kod učenica srednjih škola mogla proveriti i uzročno-posledična veza morfoloških i motoričkih dimenzija, a sa druge strane, sprovesti željena edukativna i/ili trenažna tehnologija i aktualizacija programskih sadržaja (Momirović et al., 1969; Malacko i Rađo, 2004).

Poznavanje zakonitosti uticaja morfoloških karakteristika na efikasnost u motoričkoj ekspresiji, posebno se ističe zbog toga što se motoričke sposobnosti mogu manifestovati jedino pomoću parametara koji karakterišu morfološku strukturu entiteta. Zato poznavanje hijerarhijske strukture faktora od kojih zavise rezultati u pojedinim sportskim disciplinama, predstavlja osnovnu pretpostavku racionalnijeg sprovođenja postupaka selekcije i klasifikacije potencionalnih sportista, efikasnijeg planiranja, programiranja i kontrole trenažnog prostora.

Neki istraživači (Momirović et al., 1969; Milanović, 2007), koji su proučavali uticaj morfoloških karakteristika na uspešnost u pojedinim sportskim disciplinama, ističu da postoji snažan uticaj morfoloških karakteristika na realizaciju većine motoričkih zadataka, odnosno da su antropometrijske i motoričke dimenzije toliko usko povezane, da ta veza nameće zahtev za uporedno pručavanje oba prostora.

CILJ ISTRAŽIVANJA

Cilj istraživanja je da se utvrdi uticaj morfoloških karakteristika na efikasnost u kriterijumskoj varijabli (sprinterska brzina na 20 metara visokim startom), radi formiranja što racionalnijih procedura prilikom planiranja i programiranja nastavno-trenažnih sadržaja, kao i optimalnog razvoja onih relevantnih morfoloških dimenzija, koji na posredan ili neposredan način najviše doprinose razvoju sprinterske brzine na 20 metara kod učenica uzrasta 15 godina.

METOD RADA

Istraživanje je realizovano na uzorku 34 ispitanika (učenice srednje Medicinske škole u Prokuplju), uzrasta 15 godina, obuhvaćenih redovnom nastavom fizičkog vaspitanja.

Za procenu morfoloških karakteristika, kao prediktorskog sistema, primenjeno je devet antropometrijskih mera koje su pokrile tri latentne dimenzije: longitudinalnu dimenzionalnost skeleta (visina tela – AVIT, dužina noge – ADUN, dužina ruke – ADUR), cirkularnu dimenzionalnost tela (srednji obim grudnog koša – AOGR, obim nadlaktice – AONL, obim potkolenice – AOPK) i transversalnu dimenzionalnost skeleta (širina ramena- AŠIR, širina kukova – AŠIK, dijametar zgloba kolena – ADZK). Antropometrijske mere morfoloških karakteristika uzete su iz istraživanja Lohman, Roche i Martorell (1988). Za procenu sprinterske brzine primenjen je test - trčanje na 50 metara visokim startom (M50V), kao kriterijumska varijabla. Motorička varijabla za procenu sprinterske brzine uzeta je iz istraživanja Šnajdera (1994).

Osim parametarra deskriptivne statistike, izračunata je i Regresiona analiza za utvrđivanje uticaja sistema antropometrijskih mera morfoloških karakteristika (kao prediktorskog sistema) na kriterijumsku motoričku varijablu (sprinterska brzina na 50 metara - M50V).

РЕЗУЛТАТИ

Tabela 1. Osnovni statistički parametri morfoloških karakteristika i sprinterske brzine na 20 m visokim startom (M50V)

A) Prediktorski sistem antropometrijskih mera

Antropmetrijske mere	N	Mean	Min.	Max.	Std. Dev.	Skewn.	Kurtos.
AVIT	34	162.47	154.00	184.00	6.24	-0.146	1.482
ADUN	34	90.46	83.00	98.00	5.84	-0.234	-2.204
ADUR	34	64.75	59.00	71.00	4.16	0.842	1.582
AOGR	34	80.74	71.00	92.00	4.28	0.113	2.010
AONL	34	22.18	19.00	27.00	6.50	0.442	-1.123
AOPK	34	31.47	27.00	37.00	5.44	1.325	1.532
AŠIR	34	36.45	39.00	39.00	6.58	-0.462	-2.024
AŠIK	34	26.32	23.00	29.00	4.12	-0.512	-1.349
ADZK	34	8.12	6.00	9.00	6.18	-0.657	-1.521

B) Kriterijumska motorička varijabla

Varijabla	N	Mean	Min.	Max.	Std. Dev.	Skewn.	Kurtos.
M20V	34	4.56	3.95	5.86	6.12	-0.374	-2.160

U tabelama 1A i 1B, prikazani normaliteti raspodele rezultata testiranih skjunisom (Skewn.) ukazuju, da je većina antropometrijskih mera u granicama normalne raspodele, osim mere - obim potkolenice (AOPTK 1.325) koja ukazuje na blagu negativnu asimetričnost.

Drugi parametar normaliteta raspodele - kurtosis (Kurtos.), objašnjava analizu stepena zakrivljenosti vrha krive. Kod većine antropometrijskih mera u pitanju je rasplinuta ili platikurtična distribucija (rezultati manji od 2.75).

Tabela 2. Regresiona analiza uticaja morfoloških karakteristika na rezultate brzine trčanja na 20m (M20V) na multivarijantnom nivou

RO	DELTA	F	Q
.72	.49	7.52	.000**

Legenda: koeficijent multiple korelacije (RO), koeficijent determinacije (DELTA), F (F-test), značajnost (Q)

Na osnovu vrednosti koeficijenata multiple korelacije (RO=.72) prikazanog u tabeli 3, može se konstatovati da morfološke karakteristike (kao prediktorski sistem) na multivarijantnom nivou, statistički značajno objašnjavaju (Q=.000) postignute rezultate u brzini trčanja na 20 metara (M20V). Koeficijent determinacije kriterijumske varijable (DELTA) i sistem motoričkih varijabli imaju 49% zajedničkih relacija. Ostalih 51% zajedničkog varijabiliteta u objašnjavanju kriterijumske varijable sadrže se u drugim dimenzijama antropološkog prostora koje nisu bile predmet istraživanja u ovom radu.

Tabela 3. Regresiona analiza prediktorskog sistema morfoloških varijabli i kriterijumske motoričke varijable - trčanje na 20m (M20V) na univarijantnom nivou

VARIJABLE	R	Part-R	(Beta)	Q (Beta)
AMAS	-0.27	-0.25	3.94	.000**
AONL	-0.56	-0.57	5.05	.000**
AOGK	0.15	0.18	-1.43	.105
AOPL	0.25	0.28	1.24	.227
AONK	0.18	0.19	4.24	.000**
AOPK	-0.17	-0.15	3.82	.000**

Legenda: koeficijent korelacije (R), parcijalna korelacija (Part-R), vrednost (Beta), značajnost Q (Beta)

Rezultati parcijalnih regresionih koeficijenata (Beta) i njihova značajnost Q (Beta) na univarijantnom nivou (tabela 4), ukazuju da statistički značajan uticaj na kriterijumsku varijablu sprinterske brzine-trčanje na 20m visokim startrom (M20V), imaju prediktorske varijable: masa tela (AMAS .000), obim nadlaktice (AONL .000), obim natkolenice (AONK .000) i obim potkolenice (AOPK .000). Ostale varijable (obim grudnog koša AOGK i obim podlaktice AOPL) nemaju statistički značajan uticaj na efikasnost u sprinterskoj brzini.

DISKUSIJA

Rezultati regresione analize (tabela 2), pokazuju da ceo sistem (multivarijantno) primenjenih morfoloških karakteristika ima statistički značajan uticaj na rezultate sprinterske brzine (trčanje 20 visokim startom-M20V) na nivou .00 ($Q=.000$), kod ispitanica. To konkretno znači da prilikom trčanja na 20m visokim startom (M20V), u približno podjednako meri učestvuju morfološke karakteristike, što se vidi u tabeli 3, pri čemu se morfološke karakteristike ispoljavaju na integralnoj osnovi, ali i uz pojedinačni (univarijantni) statistički značajan uticaj antropometrijskih mera za procenu sprinterske brzine na 20 metara (M20V).

Brzina je sposobnost čoveka da izvede pokrete za najkraće vreme u datim uslovima, s tim da izvršenje zadataka ne traje dugo i da ne dolazi do zamora organizma. Postoje tri osnovna oblika ispoljavanja brzine i to: latentno vreme motorne reakcije, brzina pojedinačnog pokreta (pri malom spoljašnjem otporu) i frekvencija pokreta. Ovi oblici ispoljavanja brzine relativno su nezavisni jedan od drugog. To se naročito odnosi na vreme reakcije koje u većini slučajeva ne pokazuje korelaciju sa brzinom kretanja.

U nastavi fizičkog vaspitanja i trenažnom procesu, u odnosu na razvojnu dinamiku antropoloških obeležja učenica srednjih škola, vežbe sprinterske brzine i eksplozivne snage treba primenjivati još u ranim fazama rasta i razvoja, u tzv. „senzibilnim razdobljima“, odnosno „kritičnim“ fazama, kada se mogu dobiti najbolji „odgovori“ subjekata na rezultatsku efikasnost motoričke brzine (Čoh, 2003; Jurak, 2005.).

Razvoj brzine specifičan je za svaki sport. Zavisno od motoričkih struktura i dinamičkih karakteristika svakog pojedinog sporta, brzina se pojavljuje u kombinaciji sa snagom, koordinacijom, fleksibilnošću, izdržljivošću i preciznošću (Malacko i Rađa, 2004.).

Većina autora je za motoričku brzinu utvrdila koeficijent urođenosti od 0,90 do 0,95, što znači da u varijabilitetu te sposobnosti sa 95% učestvuju genetički potencijali, a sa tek 5% trenažni proces. Iz tih razloga, brzinu je potrebno razvijati u vrlo ranom uzrastu, slično kao i agilnost i eksplozivnost, sa kojima je čvrsto povezana.

ZAKLJUČAK

Rezultati regresione u ovom istraživanju su pokazali da postoji statistički značajan uticaj prediktorskog sistema morfoloških karakteristika na kriterijumsku varijablu trčanja na 20 metara visokim startom ($Q=.000$).

Na pojedinačnom nivou najveći uticaj na kriterijumsku varijablu - trčanje na 20 metara visokim startom imaju antropometrijske mere masa tela (AMAS), obim nadlaktice (AONL), obim natkolenice (AONK) i obim potkolenice (AOPK).

Na osnovu dobijenih rezultata može se zaključiti da kod učenica prvog razreda srednjih škola još nije u dovoljnoj meri razvijena sprinterska brzina, već je ona sadržana u kompleksu ukupnih dimenzija morfoloških karakteristika, iz čega proizilazi da se u budućem radu sa učenicama mora više pažnje obratiti na primenu vežbi koje su usmerene na razvoj relevantnih morfoloških dimenzija za postizanje boljih rezultata u sprinterskom trčanju na 20 metara.

Spisak literature:

1. Čoh, M. (2003). *Razvoj brzine u kondicijskoj pripremi sportaša. Kondicijska priprema sportaša, zbornik radova međunarodnoga znanstveno-stručnog skupa, str.229 – 234. Zagreb, 21. – 22. veljače 2003.*
2. Čoh, M. (1988). *Latentne dimenzije odzivne moći. Doktorska disertacija. Ljubljana: Fakultet za telesno kulturo.*
3. Findak, V. (1997). *Programiranje i kontrola tjelesnog vježbanja u području edukacije. Zagreb: Fakultet za fizičku kulturu Sveučilišta u Zagrebu.*
4. Godina, E., Khomyakova, I., Purundzhan, A., Tretyak, A. i Zadorozhnaya, L. (2007). *Effect of physical training on body composition in Moscow Adolescents. (Efekat treninga na telesnu konstituciju adolescenata u Moskvi). Journal of Physiological Anthropology, 26 (2), 229-234.*
5. Jurak, G., Kovač, M., Strel, J., & Starc, G. (2005). *Academic opportunities for talented athletes in Slovenian secondary schools (Mogućnosti za dalji akademski razvoj talentovanih sportista u srednjim školama u Sloveniji). Kinesiologia Slovenica, 11(1), 50-64.*
6. Kurelić N., Momirović, K., Stojanović, M., Radojević, Ž. i Viskić-Štalec, N. (1975). *Struktura i razvoj morfoloških i motoričkih dimenzija omladine, Beograd: Institut za naučna istraživanja. Fakultet za fizičku kulturu.*
7. Lohman, T.G., Roche, A.F., & Martorell, R. (1988). *Antropometric standardization reference manual. (Priručnik za antropometrijsku standardizaciju). Chicago: Human Kinetics Books.*
8. Malacko, J. (2005). *Relations between speed of alternative and explosive movements, morphological characteristics and motor abilities with boys aged 11-12. Proceedings Book of 2rd International scientific conference "Science and profession", Opatija, 2005, (pp. 507-510),*
9. Malacko, J. i Rađo, I. (2004). *Tehnologija sporta i sportskog treninga. Sarajevo: Fakultet sporta i tjelesnog odgoja.*
10. Milanović, L. (2007): *Metodika treninga brzinsko-eksplozivnih svojstava kod djece i mladih, Kondiciona priprema sportaša. Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu.*
11. Momirović, K., Medved, R. i Pavišić-Medved, V. (1969). *Some relation between anthropometric dimension and motor abilities. (Neke veze između antropometrijskih dimenzija i motoričkih sposobnosti). Symposium Scientifique international. Bucurest-Mamai.*
12. Višnjić, D. (2006). *Nastava fizičkog vaspitanja: od V do VIII razreda osnovne škole: Priručnik za studente, nastavnike i profesore. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.*
13. Ward, S.D., Saunders, R., Felton, M.G., Williams, E., Epping, N.J. & Pate, R.R. (2006). *Implementation of a school environment intervention to increase physical activity in high school girls. (Implementacija školskog programa za povećanje fizičke aktivnosti kod učenica srednjih škola). Health Education Research, 21 (6), 896-910.*
14. Zdanski, I. i Galić, M. (2002). *Didaktika fizičkog vaspitanja, Organizacioni oblici nastave u fizičkom vaspitanju (148-165). Banja Luka: Fakultet fizičkog vaspitanja i sporta.*

44. ОПТИМИЗАЦИЈА ПСИХОФИЗИЧКОГ СТАЊА УЧЕНИКА СТАРИЈИХ РАЗРЕДА ПУТЕМ АЕРОБИКА СА ЕЛЕМЕНТИМА БОРИЛАЧКИХ ВЕШТИНА

Курбатов Димитриј Александрович

ГБОУ СОШ Руска Федерација, град Москва «Школа № 113»

Резиме: Физичко васпитање је основно средство за одржавање здравља, активног живота и формирања здравог начина живота ученика. Нови, нетрадиционални облици рада, доприносе трајном интересовању и навикама за систематско физичко вежбање. Али интересовање за вежбањем на часовима физичког васпитања у школама није велико, посебно у вишим разредима. Посебан проблем представља мотивисање ученика за наставу физичког васпитања. Једно од средстава за мотивисање може да буде аеробик, који се разликује од осталих вежби својом разноврсношћу и могућношћу великог ефекта на ученике. Током испитивања извршен је педагошки експеримент који укључује:

- Анализу и генерализацију научне и методичке литературе;
- Анкетирање ученика;
- Педагошко посматрање;
- Метод контролних вежби;
- Педагошки експеримент;
- Метод математичке статистике.

Кључне речи: оптимизација, контролне вежбе, психофизичко стање, аеробик, борилачки спортови

ОПТИМИЗАЦИЯ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ СРЕДСТВАМИ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ АЭРОБИКИ С ЭЛЕМЕНТАМИ БОЕВЫХ ВИДОВ СПОРТА

Курбатов Дмитрий Александрович

ГБОУ СОШ города Москвы «Школа № 113»

Физическая культура оказывается основным средством поддержания здоровья и обеспечения активной жизнедеятельности, формирования здорового образа жизни школьников. Новые, нетрадиционные формы, воспитывают устойчивый интерес и привычку к систематическим занятиям физическими упражнениями. Но интерес к урокам физической культуры в школах достаточно невысок, и особенно в старших классах. Наиболее остро стоит вопрос мотивации школьников к учебным занятиям физической культурой. Как одно из средств мотивации можно выделить оздоровительную аэробику, которая отличается от других разнообразием упражнений и возможностью широкой регламентации воздействий на занимающихся.

С целью повышения интереса обучающихся к урокам физической культуры был проведен педагогический эксперимент, включающий в себя:

- Анализ и обобщение научно-методической литературы

- Опрос
- Педагогическое наблюдение
- Метод контрольных упражнений.
- Педагогический эксперимент.
- Методы математической статистики.

Опрос показал, что дополнительный час обучения предпочтительно занять спортивными секциями или такими видами упражнений, которые не входят в школьную программу.

С целью определения доступности и интереса упражнений, для обучающихся было проведено педагогическое наблюдение, в результате которого оценивалась переносимость физической нагрузки и внешние признаки утомления.

Для выявления уровня познавательной активности, тревожностистаршекласников проведенопсихологическое тестирование на основе опросника А. Д. Андреевой в 1988 г.

В тестировании и экспериментах приняли участие 20 юношей 10-х классов.

Для определения уровня физической подготовленности проводился метод контрольных упражнений,использовались упражнения, рекомендуемые большинством авторов (12, 24, 34,37).

Челночный бег 3 х 30 м.Контрольное упражнение выполнялось с высокого старта с «оббеганием» стоек, установленных в начале и конце бегового отрезка. Время фиксировалось секундомером с точностью 0,1 сек.

Прыжок в длину с места. Прыжок выполнялся из узкой стойки ноги врозь, носки у стартовой линии. Отталкиваясь двумя ногами, ученик должен прыгнуть как можно дальше вперед. Оценивалась длина прыжка от линии старта до пятки «ближней» к ней ноги в сантиметрах. Учитывалась лучшая из 2-х попыток.

Сгибание и разгибание рук в висе на высокой перекладине. Занимающийся выполнял в висе на перекладине сгибание, при этом испытуемый касался подбородком перекладины, а затем возвращался в исходное положение. В протокол заносилось количество правильно исполненных упражнений.

Наклон из положения стоя. Испытуемый становился на гимнастическую скамейку, к которой прикреплен измерительная линейка и, не сгибая ног в коленных суставах, максимально наклонялся вперед, касаясь линейки вытянутыми пальцами обеих рук. Оценка проводилась в сантиметрах.

В ходе исследований применялся педагогический эксперимент. Основу урока составляли комплексы, с сочетанием элементов тэйквондо, каратэ и бокса с аэробными шагами. Темп музыкального сопровождения составлял темп 134 -138 уд/мин. Аэробная часть длилась 25 минут, силовые упражнения (5 мин). В оставшееся от урока время (15 минут) ученики играли в баскетбол. Два других урока физкультуры проводились в соответствии с программой обучения. В ходе эксперимента было важно проследить, как экспериментальные занятия влияют на их психофизическое состояние и повышают ли интерес к урокам физкультуры.

Исследование проводилось в четыре этапа:

На первом этапе было выявлено (на основе анкетирования) отношение старшеклассников к урокам физкультуры. На данном этапе было определено содержание третьего урока физкультуры с юношами старших классов, подобраны упражнения и музыкальное сопровождение.

На *втором этапе* исследования изучено психоэмоциональное состояние учеников. На этом же этапе был проведен педагогический эксперимент, доказана эффективность применения средств оздоровительной аэробики в 3-ем уроке физкультуры старшеклассников.

Третий этап исследования был посвящен интерпретации и аналитическому обобщению полученных данных, а также написанию работы в полном объеме и оформлению.

Изучение отношение старшеклассников к уроку физической культуры было проведено с помощью опроса учащихся 10-х классов. Всего было опрошено 30 учеников. В первую очередь нас интересовало отношение школьников к урокам физкультуры, мотивы занятий физическими упражнениями и предпочтения. В наш опросный чист были включены вопросы:

- нужны ли уроки физкультуры?
- каковы мотивы посещения уроков физкультуры?
- посещают ли какие либо спортивные секции или кружки вне школы?
- каким видом физической активности хотели бы заниматься на третьем уроке физкультуры?
- считают ли современные фитнес-направления перспективными и необходимыми для каждого человека?
- довольны ли уроками физкультуры?

Ответ на последний вопрос давал бы нам возможность судить об удовлетворенности и неудовлетворенности учащихся уроками физкультуры. В связи с этим анализ всего полученного материала производился нами и под этим углом зрения.

Как показал опрос, большинство школьников высоко оценивают значимость физической культуры как предмета. Самостоятельно физическими упражнениями занимается 3 ученика, выполняя утреннюю гимнастику и пробежку (утреннюю или вечернюю).

Ответы на вопрос «почему не нравятся уроки физкультуры?» разнообразны. Это эмоциональность урока и выполнение отдельных упражнений, взаимоотношения с учителем, предлагаемые нагрузки и достигаемые результаты. Основная причина у девушек – содержание уроков, при том, что существует большое желание заниматься «чем то вроде фитнеса» и сделать уроки более эмоциональными. Юноши меньше всего удовлетворены своим физическим развитием и желали бы заниматься единоборствами, силовыми упражнениями на тренажерах и спортивными играми.

Мотив посещения уроков физкультуры «улучшение здоровья и физического развития» встречается примерно у 64% опрошенных, ради хорошей оценки у 26% респондентов. Естественно посещение уроков ради оценки и избегания неприятностей приводит к низкой активности учащихся.

Подводя итог, можно отметить, что школьники дифференцируют свое отношение к физкультуре как к предмету и как к уроку: в целом они значительно лучше относятся к первому, чем ко второму, не удовольствие от урока связано с малой моторной плотностью. Отсюда низкая активность на уроках физкультуры.

Психофизическое состояние юношей старших классов в ходе эксперимента.

Одним из значимых показателей психофизического состояния юношей является физическая подготовленность. Исследование динамики показателей физической подготовленности старшеклассников, участвующих в эксперименте, осуществлялось в ходе контрольных испытаний проводимых в начале и в конце эксперимента. Результаты контрольных испытаний представлены в таблице.

Таблица 1

Динамика физической подготовленности старшеклассников
в ходе эксперимента

Контрольное упражнение	Исходный результат (X±δ)	Конечный результат (X±δ)	t	p
Челночный бег 3×10 м (сек)	8,2 ± 0,25	7,7 ± 0,34	4,7	p< 0,05
Прыжок в длину с места (см)	198,3 ±11,3	206,5 ±12,2	1,98	p> 0,05
Наклон (см)	3,3 ±7,2	4,7 ±8,4	0,75	p> 0,05
Сгибание и разгибание рук в висе (раз)	4,41 ± 3,1	10,4 ±5,2	3,2	p< 0,05

Примечание: t таблица = 2,2

Отметим, что уровень физической подготовленности старшеклассников на начало эксперимента оцениваемый нами по четырем показателям, оставляет желать лучшего. Сравнение полученных в ходе предварительных испытаний показателей с имеющимися в научно-методической литературе показало, что старшеклассники находятся на низком и среднем уровне подготовленности. Очевидно, существующая система физического воспитания старшеклассников не обеспечивает должного развития их физической подготовленности, что требует совершенствования программы физического воспитания юношей. Может причина кроется в самих упражнениях, предлагаемых учителем, которые не вызывают интереса у учащихся и следовательно, «соответствующей отдачи».

Результаты контрольных испытаний («наклон», «прыжок в длину с места», « челночный бег», « сгибание и разгибание рук в висе») изменились в лучшую сторону. Например, в упражнении «прыжок в длину с места» школьники улучшили свой показатель в среднем на 9 см.

Исходя из полученных результатов, мы можем предположить, что средства оздоровительной аэробики, основанные на элементах боевых видов спорта, включенные в урок физкультуры улучшают динамику показателей физической подготовленности старшеклассников. Считаем также, что данная положительная динамика связана с тем, что стали учитываться личностные предпочтения юношей и это в свою очередь повысило интерес учащихся к урокам.

В работе также исследовалось психическое состояние юношей старших классов в процессе обучения в школе. В нашем исследовании мы решили выяснить, как уроки физкультуры с использованием средств оздоровительной аэробики влияют на психическое состояние юношей старших классов.

Психологическое тестирование подростков до эксперимента и после эксперимента показано в таблице №2 .

Таблица 2

Сравнение показателей психологического тестирования до и после эксперимента (n=12)

Личностные показатели	Кол-во испытуемых с уровнем показателя на начало эксперимента (в %)			Кол-во испытуемых с уровнем показателя в конце эксперимента (в %)		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
Реактивная тревожность	13 %	57,2 %	29,8 %	10 %	72,5 %	11,5 %.
Личностная тревожность	7,5 %	50 %	42,5 %	11 %	71 %	18 %

Из таблицы 2 видно, что после эксперимента на 18,3% снизилось количество юношей с высоким уровнем реактивной тревожности и на 24,5% снизилось количество старшеклассников с высоким уровнем личностной тревожности.

Заклучение

Внедрение в урок физкультуры комплексов оздоровительной аэробики основанных на боевых видах способствовало формированию устойчивого интереса юношей к занятиям физической культурой. Разнообразие и насыщенность уроков мотивирует старшеклассников не только на занятия физической культурой, но спортом.

Источники

1. *Кадетова, А.В., Кабачков, В.А., Панаев, В.Г. Оценка показателей физической подготовленности московских школьников 7-17 лет // Сб. науч. тр. ВНИИФК 1996 г. Москва, 1997. - С. 142-152*
2. *Лях, В. И. Тесты в физическом воспитании школьников: Пособие для учителей. М.: АСТ, 1998. - 271 с.*
3. *Новые государственные стандарты школьного образования. — М.: ООО изд-во Астрель, 2004.- 446 с.*
4. *Сиднева, Л.В. Оздоровительная аэробика и методика ее проведения: учебное пособие/Л.В. Сиднева, С.А. Гониянц. – изд.-М.: Просвещение, 2000. – 284 с*
5. *Протченко, Т. А., Полонская Н.В. Проблема комплексного формирования психофизических качеств учащихся младшего школьного возраста// Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 1997. - № 4. - С. 15-16.*

45. RAZLIKE U MAKSIMALNOJ POTROŠNJI KISEONIKA IZMEĐU FUDBALERA I RUKOMETASHA

Sandra Vujkov¹, Branko Đukić², Miroslav Smajić³

¹ *Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača i trenera, Subotica*

² *Pokrajinski zavod za sport i medicinu sporta, Novi Sad*

³ *Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja, Univerzitet u Novom Sadu*

Rezime: Cilj ovog istraživanja je bio da se utvrde razlike u aerobnim funkcionalnim sposobnostima između fudbalera i rukometaša. Istraživanje je sprovedeno sa fudbalerima i rukometašima muškog pola i seniorskog uzrasta. Za potrebe utvrđivanja razlika u maksimalnoj potrošnji kiseonika i varijablama osnovnih fizičkih parametara visine i težine, korišćen je t-test za nezavisne grupe. Rezultati istraživanja su ukazali na postojanje statistički značajnih razlika u telesnoj visini i masi ($p=0.00$) u korist rukometaša, kao i u maksimalnoj potrošnji kiseonika ($p=0.05$) u korist fudbalera, koje se mogu opravdati različitim strukturno-vremenskim karakteristikama ova dva timska sporta. Trenažni proces treba da bude usmeren na razvoj onih sposobnosti od kojih najviše zavisi uspeh u datom sportu, dok procena i praćenje funkcionalnih sposobnosti u sportskim igrama dozvoljava precizniju evaluaciju efekata trenažnog procesa, i omogućuje identifikaciju prednosti i mana samih igrača.

Ključne reči: maksimalna potrošnja kiseonika, fudbaleri, rukometaši, dijagnostika

Abstract: The aim of this study was to determine the differences in aerobic functional abilities between male football and handball senior players. For determining differences in maximal oxygen consumption and basic physical variables, t-test for independent groups was used. The results suggest statistically significant differences in height and weight ($p = 0.00$) in favor of handball players, as well as maximum oxygen consumption ($p = 0.05$) in favor of the football players, which can be justified by the differences in time-motion and structural characteristics of these two team sports. The training process should be directed to development of factors of success in given sport, while the assessment and monitoring of functional abilities in team sports athletes allow more precise evaluation of training process effects, and allows the identification of strengths and weaknesses of the players themselves.

Keywords: maximal oxygen consumption, football, handball, diagnostics

UVOD

Rukomet i fudbal predstavljaju kompleksne, intermitentne timske sportske discipline koje od igrača zahtevaju visoke aerobne i anaerobne kapacitete kako bi mogli da odgovore visokim zahtevima igre (Dafoe, 2007; Delamarche i sar., 1987; Bangsboo, 1992). Aerobni kapacitet predstavlja generalnu karakteristiku svih metaboličkih procesa koji doprinose ukupnom radnom kapacitetu sportiste (Gorostiaga i sar., 2006). U odnosu na poziciju u timu zavisi i potreba za razvojem aerobnih sposobnosti sportista. Određene pozicije u timu zahtevaju niže vrednosti maksimalne potrošnje

kiseonika (VO_{2max}) od drugih (npr. golmani), ali je sasvim sigurno da one moraju biti na zadovoljavajućem visokom nivou budući da i savremena sportska igra postavlja visoke zahteve. Tokom fudbalske utakmice, ukupna pređena distanca fudbalera, u zavisnosti od pozicije, iznosi 9-14 km, sa prosečnom stopom rada od oko 75% od VO_{2max} , dok fudbaleri moraju imati dobro razvijenu sposobnost izvođenja visokointenzivnih aktivnosti (Bangsboo, 1992). Sa druge strane, u rukometnoj igri igrači u svakoj akciji pretrčavaju određene distance, izvode eksplozivne skokove, šuteve, brze promene pravca kretanja (Michalsik i sar., 2012; Povoas i sar., 2012). Fudbaleri pretrčavaju veće distance, budući da je teren veći, izvode brze promene pravca kretanja u toku driblinga (Ostojić, 2000; Sporiš i sar., 2009). Sve navedeno upućuje da je razvoj kako aerobnih tako i anaerobnih mehanizama nezamenljiv za visoka sportska postignuća (Vujkov i sar. 2010).

Parametri koji se najčešće koriste u proceni aerobnog energetskog kapaciteta su: apsolutna i relativna maksimalna potrošnja kiseonika (VO_{2max} , VO_{2max}/kg) te anaerobni prag, i to njegov intenzitet (Watt, km/h) i procenat od maksimalne potrošnje kiseonika ($\%VO_{2max}$). VO_{2max} se definiše kao najveći utrošak O_2 koji jedna osoba može da ostvari tokom fizičkog rada. Ona predstavlja meru aerobnog prometa energije i funkcionalnog kapaciteta kardiorespiratornog sistema. VO_{2max} govori kakva je sposobnost organizma da udahnuti vazduh pretvori u energiju. Sportista sa većim VO_{2max} ima veći potencijal, posebno u sportovima tipa izdržljivosti (Fratrić, 2006). Maksimalna potrošnja kiseonika predstavlja jedan od najboljih pokazatelje aerobne moći, i najrasprostranjeniji parametar koji se koristi u dijagnostici funkcionalne moći sportiste.

Poznavajući neophodnost dobro razvijenih energetskih kapaciteta u timskim sportovima, cilj rada je bio da se utvrdi da li postoje razlike u vrednostima maksimalne potrošnje kiseonika kao osnovnog pokazatelja aerobnog kapaciteta, kao i razlike u telesnoj visini i telesnoj masi između fudbalera i rukometaša seniorskog uzrasta.

METOD RADA

Ovo istraživanje je sprovedeno na ukupnom uzorku od 43 sportiste seniorskog uzrasta. Osnovni parametri sportista su prikazani u Tabeli 1. Testirani fudbaleri nastupaju za FK „ČSK“ iz Čelareva i takmiče se u trećem rangu takmičenja, dok rukometaši nastupaju za RK „Konstanca“ iz Rumunije u najvišem rangu takmičenja.

Sport	Broj (n)	Uzrast (godine)
Fudbal	24	22.71±4.49 SD
Rukomet	19	27.13±4.16 SD

Tabela 1. Osnovne uzrasne karakteristike ispitanika

Sportisti su testirani u dijagnostičkom centru Pokrajinskog zavoda za sport i medicinu sporta u Novom Sadu. Telesna visina ispitanika (cm) je merena antropometrom (SECA), sa tačnošću od 0,1cm, dok je telesna masa (kg) izmerena digitalnom vagom (Omron HN-288, Netherlands) sa preciznošću od 100 gr. Ventilacijski parametri su izmereni progresivnim testom opterećenja na tredmilu sa porastom opterećenja na svaki minut preko “breath-by-breath” gasnog analizatora (Quark PFT ErgoCPET, Cosmed, Italija). Testiranja su obavljana pod istim spoljašnjim uslovima (temperatura vazduha 18-22°C, vlažnost vazduha <70%). Test protokol je započinjao sa očitavanjem praćenih vrednosti u mirovanju tokom jednog minuta, nakon čega se traka pokretala na brzinu od

5km/h naredna 2 minuta za zagrevanje ispitanika. Pri brzini od 7 km/h ispitanici su kretali da trče, dok je traka progresivno ubrzavala po 1 km/h svaki minut, do otkaza. Inklinacija trake tokom celog testa iznosila je 2% zbog ekonomike trčanja i simulacije otpora vazduha.

РЕЗУЛТАТИ I ДИСКУСИЈА

Varijabla	Grupa	N	MIN	MAX	AS	S	CV (%)	Razlika AS t	p
Telesna visina (cm)	F	24	173.00	195.60	182.75	5.85	3.20	-8.17	-4.79 0.00
	R	19	180.80	198.00	191.13	5.09	2.66		
Telesna masa (kg)	F	24	61.00	89.80	77.73	7.25	9.33	-8.38	-8.84 0.00
	R	19	56.00	109.90	85.90	10.33	12.03		
VO _{2max} (l/min)	F	24	24.41	4.69	4.83	0.88	18.22	0.45	0.31 0.76
	R	19	37.53	5.49	4.38	0.52	11.87		
VO ₂ /kg (ml·kg ⁻¹ ·min ⁻¹)	F	24	37.63	58.39	47.96	6.25	13.03	3.14	2.09 0.05
	R	19	37.14	50.39	44.82	3.72	8.30		

Analiza deskriptivnih statistika (Tabela 2) posmatranih antropometrijskih varijabli, ukazuje na homogenost obe grupe sportista. Rukometaši su izrazili homogenost u obe varijable za procenu potrošnje kiseonika, dok se kod grupe fudbalera uočava veći varijabilitet rezultata u varijabli apsolutne VO_{2max}.

Tabela 2. Deskriptivni statistici varijabli i razlike između grupa

Legenda: F - fudbaleri; R - rukometaši; N - broj entiteta u istraživanju; MIN–minimalne vrednosti; MAX–maksimalne vrednosti rezultata merenja; AS - aritmetička sredina; S - standardna devijacija; CV - koeficijent varijacije; t - vrednost t testa; p - nivo statističke značajnosti t testa

Uočene su statistički značajne razlike uz pomoć t-testa za nezavisne grupe u 3 od 4 analizirane varijable: Telesna visina (p=0.00), Telesna masa (p=0.00) u korist rukometaša i VO₂/kg (p=0.05) u korist fudbalera, dok statistički značajne razlike nisu uočene za apsolutnu maksimalnu potrošnju kiseonika (p=0.76)

Postoji veliki broj istraživanja koji se bavio procenom aerobnih sposobnosti fudbalera. Tako je u istraživanju po pozicijama igrača u timu na uzorku hrvatskih fudbalera (Sporiš i sar., 2009) zaključeno da najbolje vrednosti maksimalne potrošnje kiseonika imaju vezni igrači od 62,3-63,1 ml/kg/min i bolji su u odnosu na napadače i odbrambene igrače, što je za očekivati s obzirom na to da ti igrači u toku utakmice pretrče najveće deonice. Dosadašnja istraživanja funkcionalnih sposobnosti timskih sportova su pokazala da kod vrhunskih fudbalera Srbije maksimalna potrošnja kiseonika iznosi 53,5 ± 8,6 ml·kg⁻¹·min⁻¹, dok se te vrednosti kreću od 42,9 ± 6,6 ml·kg⁻¹·min⁻¹ kod nižerazrednih fudbalera (Ostojić, 2000), tako da su uočene razlike u maksimalnoj potrošnji kiseonika kod različitih rangova takmičenja (Jakonić i sar., 1996). Dujmović (2000) upoređuje maksimalnu

relativnu potrošnju kiseonika vrhunskih fudbalera s obzirom na pozicije u igri. Uočava se da je najveća relativna potrošnja kiseonika kod spoljašnjih bekova i veznih igrača, nakon čega slede napadači, središnji bekovi i golmani. Dobijene vrednosti VO_{2max} kod fudbalera ČSK ($47,96 \pm 6,25 \text{ ml} \cdot \text{kg}^{-1} \cdot \text{min}^{-1}$) su dosta više u odnosu na vrednosti nižerazrednih fudbalera Srbije ($42,9 \pm 6,6 \text{ ml} \cdot \text{kg}^{-1} \cdot \text{min}^{-1}$), ali i primetno niže u odnosu na vrednosti srpskih vrhunskih ($53,5 \pm 8,6 \text{ ml} \cdot \text{kg}^{-1} \cdot \text{min}^{-1}$) i hrvatskih fudbalera (raspon $50,3 - 65,3 \text{ ml} \cdot \text{kg}^{-1} \cdot \text{min}^{-1}$) na različitim pozicijama (Ostojić, 2000; Sporiš i sar., 2009). S obzirom na treću ligu fudbalera ČSK-a, ovakve vrednosti su bile i očekivane. Sa druge strane, vrednosti VO_{2max} ($44,82 \pm 3,72 \text{ ml} \cdot \text{kg}^{-1} \cdot \text{min}^{-1}$) rukometaša dobijenih u ovom istraživanju su nešto niže u odnosu na rukometaše nacionalnog ($48,4 \pm 3,2 \text{ ml} \cdot \text{kg}^{-1} \cdot \text{min}^{-1}$) i sportiste internacionalnog ($46,8 \pm 6,1 \text{ ml} \cdot \text{kg}^{-1} \cdot \text{min}^{-1}$) nivoa sa oštećenjem sluha (Vujkov i sar., 2010), i daleko niže u odnosu na rezultate dobijene u skorijim istraživanjima (Buchheit i sar., 2009a; 2009b; Michalsik i sar., 2011; Rannou i sar., 2001) gde se vrednosti kreću u rasponu između 55 i $60 \text{ ml} \cdot \text{kg}^{-1}$. Značajne razlike dobijene u VO_{2max} u korist fudbalera bi se mogle objasniti razlikama u samom trajanju utakmice (2x45min vs. 2x30 min), kao i u samoj veličini terena. Dobijene vrednosti veće telesne mase i telesne visine rukometaša u odnosu na fudbalere bi se moglo opravdati karakteristikama rukometne igre i zahtevima pojedinih pozicija u timu za višim i težim igračima, potvrđujući selekciju sportista u odnosu na zahteve sportske discipline i pozicija u timu.

ZAKLJUČAK

Iako se razlikuju po veličini samog terena, u fudbalu kao i u rukometu se intenziteti tokom utakmica smenjuju od kratkih eksplozivnih sprinteva i driblinga do dugotrajnijih istrčavanja i pretrčavanja terena, te je potreba za razvojem energetske kapaciteta kod oba sporta velika. Dobijeni rezultati ukazuju na veće vrednosti VO_{2max} fudbalera u odnosu na rukometaše, shodno većim zahtevima tokom utakmice, kao što su trajanje same utakmice i veličina terena, te je i potreba za dobro razvijenim aerobnim kapacitetima veća. Trenažni procesi treba da budu usmereni na razvoj onih sposobnosti od kojih najviše zavisi uspeh u datom sportu, dok procena i praćenje funkcionalnih sposobnosti u sportskim igrama dozvoljava precizniju evaluaciju efekata trenažnog procesa i omogućuje identifikaciju prednosti i mana samih igrača, što konsekvantno dozvoljava prilagođavanje trenažnog procesa u cilju poboljšanja sportskih postignuća pojedinca i tima.

Spisak literature:

1. Bangsbo, J., & Lindquist, F. (1992). Comparison of Various Exercise Tests with Endurance Performance during Soccer in Professional Players. *International Journal of Sports Medicine*, 13(02), 125-132.
2. Buchheit, M., Lepretre, P.M., Behaegel, A.L., Millet, G.P., Cuvelier, G. and Ahmaidi, S. (2009a) Cardiorespiratory responses during running and sport-specific exercises in handball players. *Journal of Science and Medicine in Sport* 12, 399-405.
3. Buchheit, M., Laursen, P.B., Kuhnle, J., Ruch, D., Renaud, C. and Ahmaidi, S. (2009b) Game-based Training in Young Elite Handball Players. *International Journal of Sports Medicine* 30, 251-258.
4. Dajoe W. (2007) Principles of exercise testing and interpretation. *Can.J Cardiol.* 23:274.
5. Delamarche P., A.Gratas, J.Beillot, J.Dassonville, P.Rochcongar, Y.Lessard (1987) Extent of lactic anaerobic metabolism in handballers. *Int .J.Sports Med.* 8:55-59.
6. Dujmović, P. (2000). *Škola nogometa*. Zagreb: Zagrebački nogometni savez.
7. Fratrić, F. (2006). *Teorija i metodika sportskog treninga*. Novi Sad: Pokrajinski zavod za sport
8. Gorostiaga E., C. Granados, J. Ibáñez, J. González-Badillo, M.Izquierdo (2006) Effects of an entire season on physical fitness changes in elite male handball players. *Med.Sci.Sports Exerc.* 38:357-366.
9. Jakonić, D., Krsmanović, R., Krsmanović, B., Krsmanović, C. (1996). *Aerobni kapacitet fudbalera saveznog ranga takmičenja*. Beograd: Glasnik Antropološkog društva Jugoslavije, 33, 147-155.
10. Michalsik, L.B., Aagaard, P. and Madsen, K. (2011) Match performance and physiological capacity of male elite team handball players. In: *European Handball Federation Scientific Conference 2011 – Science and Analytical Expertise in Handball*. Vienna: EHF.168-173.
11. Michalsik, L.B., Aagaard, P. and Madsen, K. (2012) Locomotion characteristics and match-induced impairments in physical performance in male elite team handball players. *International Journal of Sports Medicine* 34, 590-599.
12. Ponorac, N., Matavulj, A., Grujić, N., Rajkovača, Z., Kovačević, P. (2005) Maksimalna potrošnja kiseonika (VO₂max) kao pokazatelj fizičke sposobnosti sportiste. *Acta medica Medianae*, vol.44, br.4, str.17-20
13. Povoas, S.C.A., Seabra, A.F.T., Ascensao, A., Magalhaes, J., Soares, J.M.C. and Rebelo, A.N.C. (2012) Physical and physiological demands of elite team handball. *Journal of Strength and Conditioning Research* 26, 3365-3375.
14. Rannou, F., J. Prioux, H. Zouhal, A. Gratas-Delamarche, P. Delamarche (2001) Physiological profile of handball players. *J. Sports Med. Phys. Fitn.* 41:349-353.
15. Sporiš, G., Jukic, I., Ostojic, S. M., & Milanovic, D. (2009). Fitness profiling in soccer: physical and physiologic characteristics of elite players. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 23(7), 1947-1953.
16. Sporiš, G., Vuleta, D., Vuleta Jr, D., & Milanović, D. (2010). Fitness profiling in handball: physical and physiological characteristics of elite players. *Collegium antropologicum*, 34(3), 1009-1014.
17. Vujkov, S., Đukic, M., & Drid, P. (2010). Aerobic capacity of handball players with hearing impairment. *Biomedical Human Kinetics*, 2, 58-61.

46. ЕФЕКАТ „МАКАЗЕ” СКОКОВА НА ОДРАЗ ФУДБАЛЕРА

ас. мсц. Небојша Ђошић, проф.др. Ђорђе Нићин

Висока школа стриковних студија за образовање васпитача и тренера, Суботица, Србија

Резиме: Циљ истраживања је да се испита ефекат тзв. „маказе” скокова на одраз фудбалера. Очекује се повећање одраза у експерименталној групи после спроведеног третмана. Узорак испитаника представља 15 студената на смеру фудбал Високе школе струковних студија за образовање васпитача и тренера из Суботице. Третман је трајао осам недеља, а спровођен је два пута недељно. Извршено је иницијално и финално мерење одраза Сарџент тестом и једноножним одразом у вис после три корака залета. За испитивање разлика између иницијалног и финалног мерења примењен је t-тест за независне узорке. Код Сарџент теста на основу вредности t-теста $t=-0,826$ и $p=0,422$ на иницијалном и $t=-1,093$ и нивоа статистичке значајности $p=0,293$ на финалном мерењу, може се закључити да нису утврђене статистички значајне разлике између експерименталне и контролне групе. Исто тако и код одраза једном ногом у вис после три корака залета на основу вредности t-теста $t=0,719$ и $p=0,483$ на иницијалном мерењу и $t=0,423$ и $p=0,679$ на финалном мерењу, нису утврђене статистички значајне разлике између експерименталне и контролне групе. Међутим, дошло је до минималног повећања одраза и код експерименталне и код контролне групе.

Кључне речи: одраз фудбалера, сарџент тест.

EFFECT OF SPLIT JUMP ON FOOTBALL PLAYER'S REFLECTION

Abstract: The aim of this study was to investigate the effect of the so-called Split jumps on the football player's reflection. After the treatment completion, reflection increase is expected in the experimental group. The sample consisted of 15 examined students of undergraduate course of football at the College of Vocational Studies, Vocational Training of Preschool Teachers and Sports Trainers, Subotica. The treatment lasted eight weeks and was implemented twice a week. The initial and final measurement of reflection was performed on the Sargent jump test on one-leg reflection in the air after three steps run-up. To test the difference between the initial and final measurement, t-test for independent samples was applied. In the Sargent test, based on values of t-test $t=-0.826$ and $p=0.422$ in the initial and $t=-1.093$, and the level of statistical significance $p=0.293$ in the final measurement, it can be concluded that there were no statistically significant differences between the experimental and control groups. Also, with reflection of one leg in the air after three steps run on the basis of the value of t-test $t=0.719$ and $p=0.483$ in the initial measurement, and $t=0.423$ and $p=0.679$ in the final measurement, there were no statistically significant differences between the experimental and control groups. However, there was a minimal increase of reflection in the experimental and control group.

Keywords: football player's reflection, Sargent jump test.

УВОД

Једна од моторичких способности која је потребна фудбалерима је снага. Експлозивна снага је једна од видова снаге која се испољава у току такмичарске активности фудбалера. До изражаја долази у фази напада и у фази одбране, на свим деловима терена, приликом извођења разних врста скокова, спринтева, удараца по лопти и убацивања лопте у игру са стране (извођење аута). На фудбалским утакмицама су од свих скокова најзаступљенији суножни и једноножни скокови са и без ударца по лопти главом. На утакмицама омладинаца ФК „Војводина” и четири врхунска европска фудбалска тима на утакмицама Лиге шампиона у сезони 2008/09. евидентирана је разлика у корист европских тимова од 27 скокова по утакмици. На утакмицама омладинаца је евидентирано просечно 64.8, а на утакмицама Лиге шампиона 92 скока по утакмици (Ђошић, 2010). У овом истраживању је испитивано дејство једног од тренажних средстава - тзв. „маказе” скокова (split squat with cycle) на одраз експлозивне снаге код студената, а истовремено бивших и садашњих фудбалера.

Крајем XIX века доктор Dudely Sargent са Универзитета у Харварду дизајнирао је тест за процену експлозивности мишића опружача ногу. Тест се заснивао на принципу мерења висине вертикалног скока који се добија као разлика између дохватне висине у мировању и висине достигнуте приликом максималног скока у вис из места праћеног снажним замахом руку. Од тада па до данас развијена је разноврсна методологија мерења висине различитих врста и облика веритикалног скока, праћена адекватним тумачењем добијених резултата. Показана је јасна корелација између параметара вертикалног скока и анаеробне способности и експлозивне снаге примарних опружача ногу. Осим тога, анаеробна способност измерена овим тестовима показала је значајно већу корелацију са специфичним спортским постигнућем у односу на друге тестове анаеробне способности (Остојић, Стојановић и Ахметовић, 2010). У тестове за процену експлозивне снаге типа скочности без тензиометријске платформе спадају: скок увис из места суножним одразом, скок увис из места једноножним одразом, скок у даљ из места и троскок једноножни (Вучетић, В., Спориш Г. и Јукић, И. (2015). Савремене методе тестирања анаеробне способности вертикалне скочности обухватају употребу разноврсних дохватних апарата, ултразвучних детектора вертикалног кретања, контактних и тензиометријских платформи. Без обзира на процедуру, тестирањем се добијају информације о генетском потенцијалу и архитектури ангажованих мишића, акумулацији нуспродуката, ефикасности метаболичких путева и ефикасности тренажног процеса. Класична метода тестирања дохватне висине омогућава најједноставније мерење, а намењена је рутинској пракси и углавном лимитирана скромним избором тестова и ниском валидношћу резултата.

Истраживањем висине одраза су се бавили бројни аутори (Марковић, Диздар, Јукић и Кардинале, 2004., Матавуљ, 2002., Ручевић, Вучетић и Јукић, 2010., Ђошић, 2011). За мушкарце изврстан резултат за висину одраза код суножног вертикалног скока је изнад 70 цм, врло добар 61-70, изнад просека 51-60, просечан резултат је 41-50, испод просека 31-40, слаб резултат 22-30, а врло слаб резултат је испод 22 цм. (Briggs, 2013). Врхунски фудбалери у просеку на утакмици изведу око 10 скокова и удараца по лопти главом (Марковић и Брадић, 2008).

Кондициони програми спортиста могу бити индивидуални, групни и екипни. Индивидуални кондициони програми могу се реализовати са спортистима који се баве индивидуалним спортовима, тако и са онима који се баве колективним спортовима. Групни

кондициони програми реализују се са групом спортиста који имају сличне кондиционе (моторичке) недостатке, а које је уочио тренер, тако да могу да раде по јединственом заједничком кондиционом програму. Екипни кондициони програм реализује се са читавом спортском екипом једнообразно (најчешће у припремном периоду тренинга на заједничким припремама), ради стицања оптималне кондиције на том степену припрема спортиста (Нићин, 2003).

Скокови могу бити ефикасно средство за развој (експлозивне) снаге доњих екстремитета. Примењују се најразличитије варијанте у серијама до 10 понављања: са једноножним и обоножним одскоком; у вис или у дубину; у даљ унапред, у назад и у страну; са скоком у вис или у даљ непосредно након доскока са одређене висине (*stretch-shortening cycle*), итд. (Стојиљковић, 2012).

Вежба „маказе“ се изводи на равној подлози. Из стојећег става се направи искорак једном ногом унапред тако да натколеница буде паралелна са подлогом, а између натколенице и потколенице је угао од 90^0 . Колено те ноге треба да је изнад средишне линије стопала. Друга нога је савијена у зглобу колена под 90^0 . Колено ове ноге се налази у продужетку линије истоименог кука и рамена (Radcliffe, 2003).

Постоји више тестова за мерење одраза, а Сарцент тест је један од њих. Међутим поред корисних информација о висини одраза које даје овај тест, према Опавском (2006) има и недостатака, тачније речено непрецизности. Валидност или ваљаност је метријска карактеристика (својство) теста и дефинише се као коресподентност садржаја теста са апроксимативном варијаблом која се процењује. Дакле, симплификовано исказано, то би значило да се тест може сматрати валидним (ваљаним) уколико мери баш оно за шта је теоријски намењен (Перић, 1994). Допринос замаха рукама приликом вертикалног суножног одскока увис је 10 % (Остојић и сар. 2010).

Очекује се повећање одраза у експерименталној у односу на контролну групу.

МЕТОД

У овом истраживању је примењен експериментални метод. Третман је спровођен у току зимског семестра школске 2015/2016 године у малој и великој сали Високе школе струковних студија за образовање васпитача и тренера у Суботици. На почетку је извршено упознавање испитаника са кретним задатком маказе (шкаре) скокови.

Узорак испитаника чинило је 18 студената Високе школе струковних студија за образовање васпитача и тренера из Суботице са смера фудбал. На иницијалном мерењу у експерименталној групи је било 11, а у контролној групи 7 испитаника. На финалном мерењу се смањио број испитаника и учествовало је 15 испитаника, 10 у експерименталној и 5 у контролној групи. Просечан хронолошки узраст у експерименталној групи је $23,69 \pm 5,03$ година, телесна висина $178,20 \pm 7,53$ цм, телесна маса $74,59 \pm 7,93$ кг и БМИ $23,74 \pm 2,92$. У контролној групи просечан хронолошки узраст је $19,63 \pm 1,05$ година, телесна висина $174,43 \pm 7,50$ цм, телесна маса $66,25 \pm 5,22$ кг и БМИ $21,70 \pm 1,48$.

Узорак мерних инструмената чинили су следећи тестови: Сарцент тест, једноножни одраз увис после три корака залета и биоелектрична инпенданса (БИА).

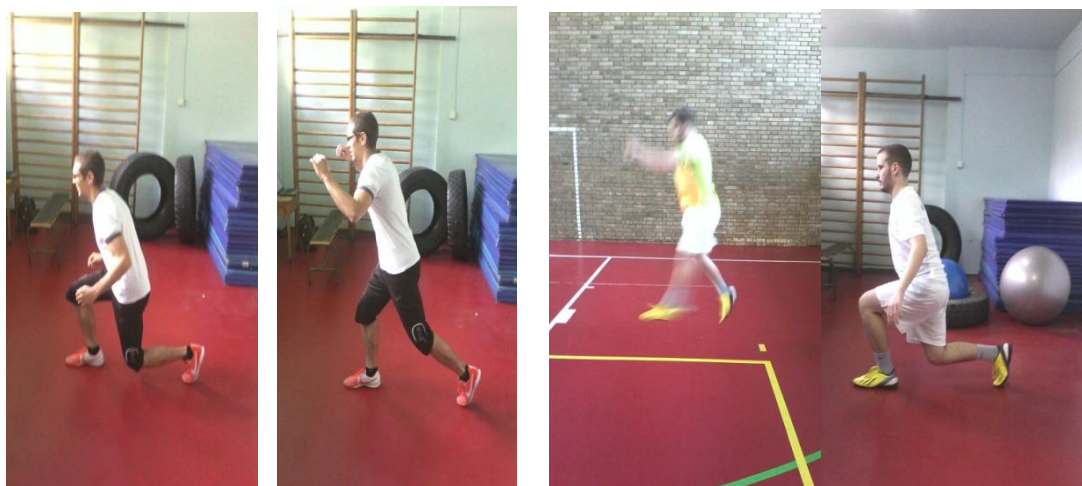
Критеријумска варијабла је висина одраза изражена у сантиметрима.

Статистичка обрада података је урађена статистичким софтвером SPSS 20. Израчунати су неки од показатеља дескриптивне статистике (аритметичка средина, стандардна девијација, минимална и максимална вредност). За утврђивање постојања евентуалних разлика између иницијалног и финалног мерења примењен је t-тест независних узорака. Резултати су приказани табеларно и графички.

Један третман недељно је извођен четвртком на почетку часа вежби предмета фудбал после десетоминутног општег и специфичног загревања, а други недељни третман су испитаници по договору изводили индивидуално почетком следеће недеље, понедељком у исто време као и на часу. Један експериментални третман се састојао од три серије по осам понављања „маказе” (шкаре, лептир) скокова, а пауза између серија је износила три минута.



Фотографија 1. Сарџент тест, одређивање дохватне висине



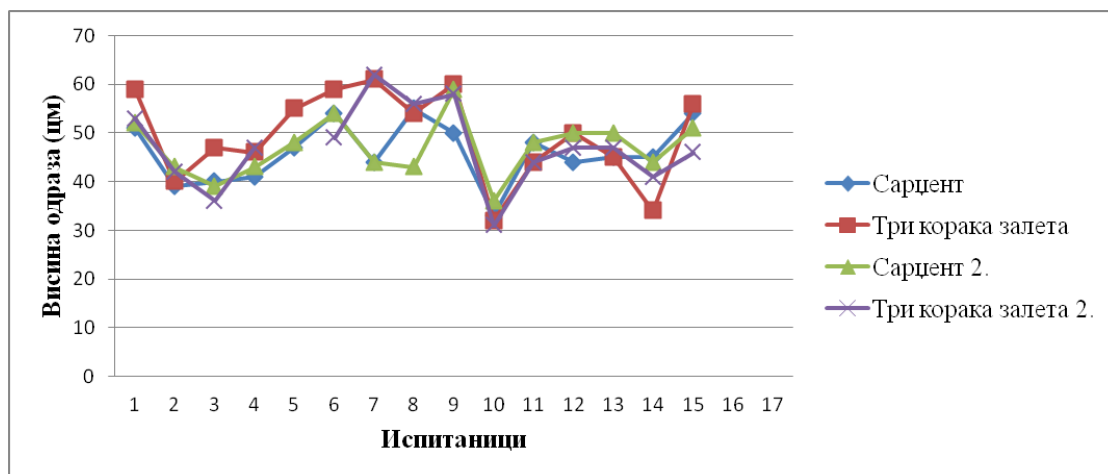
Фотографија 2. „Маказе” (шкаре) скок.

Захваљујемо се студентима Високе школе струковних студија за образовање васпитача и тренера из Суботице за учешће у истраживању, а посебно Ивановић Милану и Ђокић Ивану за демонстрацију вежбе приликом израде фотографија.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

На графикону 1 су приказани резултати одраза увис код Сарцент теста и једноножног одраза увис после три корака залета на иницијалном и финалном мерењу. Код експерименталне групе максималан резултат у Сарцент тесту на иницијалном мерењу износи 55 цм, а минималан резултат 33 цм. Код контролне групе максималан резултат на иницијалном мерењу износи 54 цм, а минимални резултат 44 цм. На финалном мерењу код експерименталне групе максималан резултат у Сарцент тесту износи 59 цм, а минималан резултат 36 цм. Код контролне групе максималан резултат на финалном мерењу у Сарцент тесту износи 51 цм, а минималан резултат 44 цм.

Приликом мерења висине једноножног одраза после три корака залета максималан резултат на иницијалном мерењу код експерименталне групе износи 61 цм, а минимални резултат 32 цм. Код контролне групе максималан резултат износи 55 цм, а минимални 33 цм. На финалном мерењу максимални резултат код експерименталне групе износи 62 цм, а минимални резултат 31 цм. Код контролне групе максимални резултат на финалном мерењу износи 53 цм, а минимални резултат 41 цм.



Графикон 1. Висина одраза на иницијалном и финалном мерењу за експерименталну и контролну групу. Експериментална група од броја 1 до броја 10. Контролна од 11 до 15.

Примећује се да је код експерименталне групе у Сарцент тесту дошло до повећања одраза. Повећање је минимално и износи 0.70 цм. Дошло је до повећања одраза мереног Сарцент тестом код експерименталне групе у финалном мерењу у максималној постигнутој вредности за 4 цм, а и минимална вредност је побољшана код експерименталне групе за 3 цм. Међутим до повећања одраза је дошло и у контролној групи која није имала додатни третман као експериментална група. Очекивано је веће и значајније повећање одраза увис код експерименталне групе у односу на контролну групу после спроведеног третмана. Једно од могућих објашњења је да се скокови и поскоци на равној подлази налазе на почетку методског поступка у раду на повећању скочности и да им је самим тим и утицај на развој експлозивне снаге типа скочности мањи у односу на остала тренажна средства која се касније примењују. После њих се раде вежбе поскока и скокова преко препона, затим дизање тегова мањих и средњих тежина (учење технике), затим дизање тегова већих и максималних тежина. У петој, претпоследњој фази технологије развоја скочности раде се вежбе поскока и скокова са

спољним оптерећењем и у последњој фази вежбе дубинских скокова без и са спољним оптерећењем (Милановић, 2007). Други могући одговор је да су испитаници млади људи који су у време спровођења третмана били у тренажном процесу у клубовима и да је то утицало на добијене резултате. Вероватно би у раду са почетницима или слабије припремљеним спортистима дошло до већег повећања висине одраза после спроведеног истог третмана. Код одраза једном ногом увис дошло је до повећања максималног резултата у експерименталној групи на финалном мерењу за 1 цм.

У табели 1 су приказани резултати t-теста за експерименталну и контролну групу на иницијалном и финалном мерењу за Сарцент тест и одраз једном ногом после три корака залета. Види се да на иницијалном мерењу код Сарцент теста на основу вредности t-теста - 0,826 и нивоа статистичке значајности $p=0,422$ не постоји статистички значајна разлика између експерименталне и контролне групе. Исти однос је добијен и на финалном мерењу $t=-1,093$ и $p=0,293$. Статистички значајне разлике нема између експерименталне и контролне групе и код једноножног одраза увис после три корака залета, а то показују вредности t-теста и нивоа статистичке значајности $p>0,05$.

Табела 1. Резултати t-теста за експерименталну и контролну групу

Варијабла	АС ₁	АС ₂	t	p
Сарцент тест ин.	45,40	47,20	-0,826	0,422
Сарцент тест фин.	46,10	48,60	-1,093	0,293
Три корака залета ин.	51,18	47,83	0,719	0,483
Три корака залета фин.	48,22	46,33	0,423	0,679

АС₁ – Аритметичка средина експерименталне групе

АС₂ – Аритметичка средина контролне групе

t – вредност t – теста

p – значајност t – теста

Када се упореде добијени резултати вертикалног одраза експерименталне и контролне групе са нормама према Briggs (2013) може се оценити да су просечни. Треба имати у виду да се ради о фудбалерима нижих нивоа такмичења. Нормативне вредности за врхунске фудбалере спољне бекове износе 62,0 цм, за везне играче и спољне бекове 57,0 цм и за нападаче 60,0 цм (Марковић и сар. 2008). Ако се упореде добијени резултати Сарцент теста у овом истраживању са резултатима до којих су дошли Марковић и сар. (2004) на узорку од 93 студента физичког васпитања у Загребу примећује се да се просечан резултат студената са Кинезиолошког факултета налази у нивоу изнад просека 55 ± 6.1 цм. У студији случаја је за осам тренажних третмана и укупно изведена 322 скока у дубину (саскока) после којег је следио брз и снажан одскок увис дошло до повећања суножног одраза увис за 3% и једноножног скока увис после три корака залета за 1% у односу на резултате Сарцент теста на иницијалном мерењу. У току третмана мењане су висине са којих је вршен доскок од 42cm до 105 цм (Ђошић, 2011). На узорку од 45 фудбалера кадетског узраста (14 и 15 година) измерена је на тензиометријској платформи (Kistler, *Quattr Jump*) просечна максимална висина одраза $53,26\pm 4,30$ cm (Ручевић и сар. 2010). На узорку од 11 субјеката старости 18 ± 2

година од којих су шесторица били у експерименталној групи и били су чланови јуниорске кошаркашке репрезентације Југославије, а петорица су били у контролној групи и били су студенти прве године Факултета физичке културе у Београду, утврђена је просечна висина одраза Абалаковим тестом од $46,73 \pm 3,72$ (Матавуљ, 2002). Резултати су, као и код узорка испитаника у нашем истраживању, просечни. Постоји разлика у начину мерења одраза. Одроз је мерен у складу са протоколом тестирања Bosco-Ergo jump-а који даје прецизније резултате у односу на мерни инструмент који је коришћен у овом истраживању. До интересантних и, за праксу побољшања одраза, корисних информација су у свом истраживању дошли Robertson i Fleming (1987) према: Матавуљ (2002). Утврдили су доприносе појединих мишићних група у остварењу укупног импулса за вертикални одскок и за скок у даљ из места. За вертикални одскок мишићи опружачи у зглобу кука учествују са 40,0 %, мишићи опружачи у зглобу колена 24,2 % и мишићи опружачи у доњем скочном зглобу 35,8 %. Код скока у даљ допринос појединих мишићних група се разликује у односу на вертикални одскок. За скок у даљ из места мишићи опружачи у зглобу кука учествују са 45,9 %, мишићи опружачи у зглобу колена 3,9 % и мишићи опружачи у доњем скочном зглобу 50,2 %.

ЗАКЉУЧАК

Очекивано је да се добију статистички значајне разлике у висини одраза код експерименталне у односу на контролну групу. Међутим, и на иницијалном и на финалном мерењу нису добијене статистички значајне разлике између експерименталне и контролне групе, што се закључује на основу вредности t -теста од $t = -1,093$ до $t = 0,423$ и вредности нивоа статистичке значајности $p > 0,05$. До извесног повећања висине одраза је дошло у обе групе. У експерименталној за 0.70 цм, а у контролној за 1.40 цм. Вероватно је на овакаве резултате утицала и различита мотивација међу члановима експериментале и контролне групе на иницијалном и финалном мерењу. Учесници у овом истраживању су углавном активни спортисти који тренирају у својим клубовима три до четири пута недељно па је вероватно и то утицало на мање повећање одраза. Добијању прецизнијих резултата би сигурно допринела и примена неке од тензиометријских платформи. Предлог за будућа истраживања је да се повећа и број недељних третмана са два на три, а и број серија са три на четири.

Списак литературе:

1. Бала, Г. и Крнета, Ж. (2007). Примена елементарних статистичких метода у кинезиологији. Факултет спорта и физичког васпитања: Нови Сад.
2. Бала, Г. (2008). Успешно писање у кинезиологији. Нови Сад: Old commerce.
3. Briggs, M. (2013). Training for Soccer Players. Marlborough: The Crowood Press Ltd.
4. Вучетић, В., Спориш, Г. и Јукић, И. (2015). Дијагностика нивоа тренираности фудбалера. У Остојић, С. (ур.) Физиологија фудбала. Дата статус: Београд.
5. Donald, A. C. (2013). Plyometrics. United States: Human Kinetics.
6. Donald, A. C. (1998). Jumping into plyometrics. United States: Human Kinetics.
7. Бошић, Н. (2010). Фреквенција скокова на неким утакмицама омладинаца Ф.К „Војводина” у сезони 2008/09. године. Саопштено на скупу Двадесети међународни интердисциплинарни симпозијум ЕКОЛОГИЈА, СПОРТ, ФИЗИЧКА АКТИВНОСТ И ЗДРАВЉЕ МЛАДИХ. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду и Новосадски маратон.
8. Бошић, Н. (2011). Ефекат скокова у дубину на одраз фудбалера. Спорт Монит, 31,32,33, стр. 239-242.
9. Марковић, Г. и Брадић, А. (2008). Ногомет интегрални кондицијски тренинг. Загреб: Удруга “Тјелесно вјежбање и здравље”.
10. Марковић, Г., Јукић, И. и Кардинале, М. (2004). Reliability and Factorial Validity of Squat and Contermovement Jump Tests. Journal of Strenght and Conditioning Research, 18 (3), 551-555.
11. Матавуљ, Д. (2002). Реализација снаге у функцији моделовања индивидуалне ефикасности у различитим условима стандардизованог кретања. Докторска дисертација. Београд: Факултет физичке културе.
12. Милановић, Д. (2007). Теорија тренинга. Загреб: Кинезиолошки факултет Свеучилишта у Загребу.
13. Нићин, Ђ. (2003). ФИТНЕС. Издавачи: Факултет за менаџмент у спорту Универзитета „Браћа Карић” у Београду и Виша школа за спортске тренере у Београду.
14. Опавски, П. (2006). Валидност тестова скочности. Спорт Монит, 10-11, стр.17-20. Издавачи: Црногорска спортска академија и Монтенегро спорт, Подгорица.
15. Остојић, С., Стојановић, М. и Ахметовић, З. (2010). Анализа вертикалне скочности у тестовима снаге и анаеробне способности. Медицински преглед, XLIII (5-6):371:375.
16. Перић, Д. (1994). Операционализација I. Београд: Д. Перић.
17. Pallant, J. (2009). СПСС приручник за преживљавање. Београд: Микро књига.
18. Radcliffe, J.C., Farentinos, R.C. (2003). Плиометрија. Загреб: Гопал.
19. Robertson, DG. & Fleming, D. (1987). Kinetics of standing broad and vertical jumping. Can J Sport Sci, Mart: 12(1):19-23.
20. Ручевић, М., Вучетић, В. и Јукић, И. (2010). Разлике у експлозивној снази у младих хрватских ногометаца с обзиром на играчку позицију. У Јукић, И., Грегов, Ц., Шалај, С., Милановић, Л. и Троит-Бобић, Т. (ур.) Кондицијска припрема спорташа 2010, стр.266-269.
21. Стојиљковић, С. (2012). Персонални фитнес. Београд: Факултет спорта и физичког васпитања

47. СИСТЕМИ ФОРМАЦИЈЕ И ЊИХОВ УТИЦАЈ НА ПРОДУКТИВНОСТ ГОЛГЕТЕРА У КРАЉЕВИНИ ЈУГОСЛАВИЈИ

Небојша Јаковљевић

Висока школа струковних студија за образовање васпитача и тренера

Резиме: Фудбал као спортска игра се на просторима некадашње државе Југославије појављује још крајем 19. века, када се са иностраних студија враћају млади са новом игром и лоптама и упознају своје другове са новом игром. Прве фудбалске утакмице нису играње по стриктним правилима нити се ишта знало о формацијама, тактикама и другим аспектима фудбалске игре. Прва фудбалска правила и њихови преводи са страних језика се појављују почетком 20. века и игра поприма озбиљнији изглед. Може се рећи да су наши „учитељи“ фудбала у то време биле земље Средње Европе: Мађарска, Чехословачка, Аустрија, па се у складу са тим и неке прве тактике развијају, базирајући се управо на њиховој игри. Такође и први тренери су били из управо тих земаља, а прави успон фудбала долази тридесетих година 20. века, када се полако прелази из аматеризма у професионализам и када најјаче клубове тада БСК и Грађански воде два тренера из Мађарске: Александар Немеш и Мартон Букови, а самим тим појмови формације и тактике добијају веома на значају.

Кључне речи: Фудбал, голгетери, Прва лига, формације, тактика, Мартон Букови, Краљевина Југославија

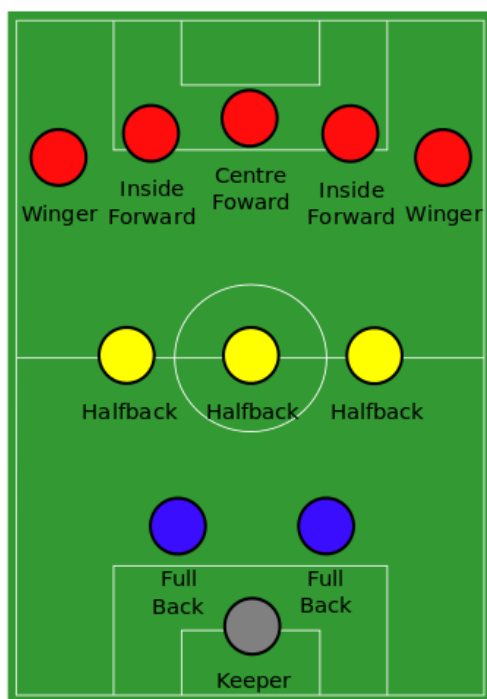
FOOTBALL FORMATION SYSTEMS AND THEIR IMPACT ON PRODUCTIVITY OF GOALSCORERS IN THE KINGDOM OF YUGOSLAVIA

Abstract: Football as a sport, on territory of ex state of Yugoslavia, emerged in the late 19th century when young students were coming back from international studies with a new game and football balls and introduced their friends to the new game of football. First football games were not played by strict rules, nor did the players know anything about formation, tactics or other aspects of the football game. The first rules of football and their translations from foreign languages appear in the early 20th century and the game takes on a more serious look. It can be said that our „teachers” of football at that time were the countries of Central Europe: Hungary, Czechoslovakia, Austria, and in accordance with that, some of the first tactics were developed, based precisely on their game. Also, the first coaches were from those countries, and the real rise of football comes in the thirties, when football slowly moves from amateurism to professionalism and when the strongest clubs then, BSK and Građanski are coached by two managers from Hungary: Alexander Nemes and Marton Bukovi, and with that the terms of formation and tactics gain in significance.

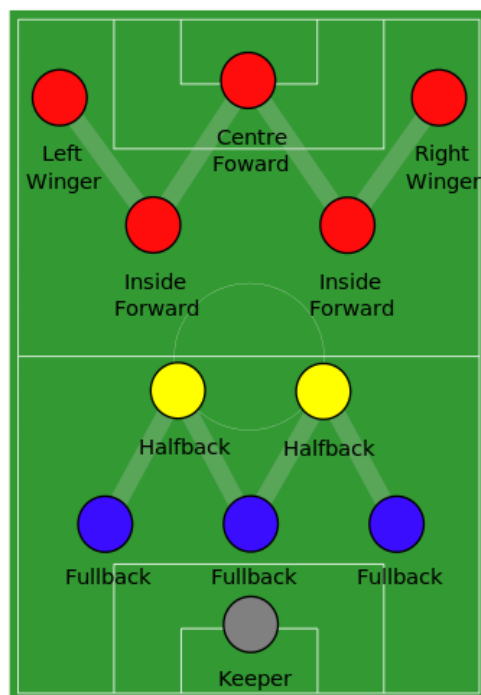
Keywords: Football, soccer, goalscorers, First league, Marton Bukovi, Kingdom of Yugoslavia, formations, tactics

УВОД У СИСТЕМЕ ТАКТИКЕ И ФОРМАЦИЈЕ

Прве лопте на просторе некадашње Југославије доносе: др. Винцио Ерни 1889. у Велики Бечкерек из Беча, у Загреб Фрањо Бучар 1893. из Шведске, у Београд Хуго Були 1896. из Немачке и Золтан Вагнер у Суботицу исте године из Мађарске. Они су били и први тренери (обучаваоци) фудбала, а уз њих ту се могу сврстати и Данило Стојановић („отац” фудбала у Србији), Никола Матковић, као и други учитељи гимнастике по школама. Највише их је било на простору данашње Војводине (тада Аустроугарске) којима је лакше и брже било да дођу до новости о фудбалским правилима и самој игри. Фудбалске формације и тактике су настајале паралелно са развојем фудбала и потребом за његовом експанзијом и динамиком. Прве утакмице су играње у 1-1-8 (тзв. Т формација) или 1-2-7 формацији, да би се потом повећавао и број играча у одбрани на 2-2-6. Израз формација у смислу игре се први пут јавља 1880. године, а тада се и јавља прва права формација тзв. „пирамида”, односно формација 2-3-5. То је формација у различитим варијацијама која је била доминантна дуги низ година, не само на простору Југославије већ и у целом свету. То је прва формација права која је поставила баланс између одбране и напада. Претходне (прве) формације су биле базиране на игри рагбија јер су се заједно рагби и фудбал развијали, и из тог разлога је био велики број нападача. Формација 2-3-5 је имала у одбрани 2 бека која су зонски маркирала нападачки трио (центар напада су чинили две полутке и центрафор), док су халфови (њих три, средина терена данас) попуњавали „рупе” у маркирању бекова. Ову класичну формацију је користио и Уругвај док је био најдоминантнији тим света освојивши два пута олимпијске игре (1924. и 1928. године) као и прво СП 1930. Такође, ова формација је довела до увођења бројева на дресовима.



Слика 1: 2-3-5 методо формација



Слика 2: 3-2-2-3 WM формација

Уз класичну формацију 2-3-5 (тзв пирамида) јављале су се и различите варијације ове формације као што су били „Дунавска школа“, коју су форсирали Чехословаци и Мађари двадесетих година, а поготово Аустријанци тридесетих под вођством Хуга Мајсла. Центар навале (центрафор) је имао повучену позицију, а тактика се ослањала код ове формације на кратке пасове и индивидуализам. Такође, тридесетих су Италијани користили „методо“ формацију (још негде означена 2-3-2-3), која је исто била базирана на формацији „пирамиде“ а извучена је из формација „дунавске школе“. Формацију је сковао Виторио Поцо, селектор Италијанског фудбалског тима, а главна карактеристика је била да су халфови добили помоћ од полутки из нападачког трија, тако да су полутке играли повученије и били потпора у одбрани, а могли су се изводити ефектни контранапади. Са овом формацијом су Италијани освојили 2 узастопна светска првенства 1934. и 1938. године. Гледајући неке данашње модерне формације и тактике може се уочити да су неки од данашњих тимова попут Барселоне и Бајерна (који играју на кратке пасове) користили модернизовану верзију ове формације. Развој 2-3-5 формације је довео и до развоја WM формације коју је средином двадесетих година сковао Херберт Чапман, тренер Арсенала, да би доскочио промени правила везаној за офсајд позицију. Негде се ова формација описује као и 3-2-5 или 3-4-3 формација, а најлакше је описати као формацију 3-2-2-3 где су постојала три бека и по први пут централни бек (данас штопер). Ова формација је била увод у још неке формације па и ону која је тема овог рада.

РАЗВОЈ ФОРМАЦИЈЕ 4-2-4 МАРТОНА БУКОВИЈА

Када се Антон „Тони“ Рингер повукао са кормила Грађанског из Загреба 1936. године, Јозо Јакопић, тадашњи „алфа и омега“ клуба (у данашњем смислу менаџер) је повукао прави потез ангажовањем Мартон Буковија за тренера. Мартон Букови је за време играчке каријере играо центархалфа за Ференцварош и мађарску репрезентацију, а одлучио се за преузимање Грађанског из Загреба само због близине куће, али је остао чак 11 година на клупи Грађанског и касније Динама и заволео у потпуности Загреб. Са Грађанским из Загреба је освојио 8 трофеја: 2 државна првенства Краљевине Југославије, 1 првенство НДХ, 1 Хрватску лигу 1940. године, 2 првенства ЗНП-а. Зимски куп Ј.Н.С.-а 1938. године као и Хрватски куп 1941. године. Мартон Букови је идејни творац система 4-2-4 којим ће Мађари чувеном „лаком коњицом“ недуго после Другог светског рата похарати цео фудбалски свет. Управа клуба је недуго после пробног ангажовања од 3 месеца захтевала од Буковија да измисли „систем који ће донети наслов“, а имајући у виду тада популаран и фамозан WM систем, Букови је брзо прихватио изазов јер су пробне утакмице биле против Рапида из Беча и Ливерпула. Надгледајући селекцијске утакмице, Букови је створио опасан навални део тима: Јазбиншек, Лешник, Антолковић, нешто касније и Велфл, Кокотовић и Плеше. Млада постава Грађанског је сензационално победило прво Репид 4:1, а само коју недељу касније и Ливерпул са 5:1. На помолу је било рађање 4-2-4 формације. Букови је прво слагао управу да упражњава тражени систем, али у стварности он га је модификовао да буде ближи италијанском „методо“ систему формације са слободним халфом и бековима који преузимају супарничке спојке, а не крила. Букови је сматрао како у WM формацији има превише пасова без конкретне функције и стварања вишкова на сопственој половини терена. Иако су спојке и халфови и даље били највећи градитељи игре, одбрана је добила центархалфа-стопера. Наиме, Букови се није стриктно и уско придржавао позиција играча већ је свакоме додељивао ролу каква је била прикладнија његовим физичким предиспозицијама. Тако је нпр. Мирослав Брозовић играо

нападача да би Букови од њега направио врхунског бека. Занимљиво је, такође, да је Букови измислио једну од кључних позиција модерног фудбала – „повучену деветку”. У финалу првог послератног првенства Загреба, у утакмици Динамо – Локомотива, Драгутин Хрипко је постао први играч који је заиграо на тој позицији, позицији коју данас преферира нико други до Лео Меси (један од најпродуктивнији играча у историји фудбала). Такође, у тој улози је Нандор Хидегкути у дресу Мађарске забио хет-трик Енглеској 1953. године.

Осим Мартона Буковија сличну формацију су осмислили и играчи БСК-а: Светислав Глишовић, Иван Стевовић и Милорад Арсенијевић у свлачионици тима. Предлог су изнели тадашњем тренеру Александеру Немешу, који је сличну (не сасвим исту) формацију употребљавао врло често, па је и БСК уз ослонац доброг тима и довођење добрих играча у налету полупрофесионализма допринело да буде заиста најбољи клуб Краљевине Југославије пре Другог светског рата. Управо су главни такмаци за титулу задњих 5 сезона државне лиге били БСК из Београда и Грађански из Загреба.

НАЈБОЉИ ГОЛГЕТЕРИ ПРЕ ДРУГОГ СВЕТСКОГ РАТА

Пре Другог светског рата је било доста изразитих голгетера, а и из приложене табеле 1. може се видети да је просек голова у државној лиги као највишем степену такмичења био минимално 1.00, што значи да су у најгорем случају играчи давали голова колико су одиграли утакмица у сезони. Засигурно је да су формација 2-3-5 и њене касније варијације и нове формације допринеле оваквом скору. Изузимајући неколико првих сезона, гледајући од тридесетих година 20. века, када је државна лига била заиста лига са 10 или 12 тимова, може се уочити да просек голова не опада!

Сезона	Најбољи голгетер	Голови	Наступи	Просек
1922/1923.	Драган Јовановић (СК Југославија)	4	2	2.00
1923/1924.	Антун Боначић (Хајдук, Сплит)	5	4	1.25
1924/1925.	Душан Петковић и Бранислав Секулић (оба СК Југославија)	3	3	1.00
1925/1926.	Фрањо Гилер (Грађански, Загреб)	10	3	3.33
1926/1927.	Кузман Сотировић (БСК) и Бранко Зинаја (ХАШК)	6	4	1.50
1927/1928.	Љубо Бенчић (Хајдук, Сплит)	7	5	1.40
1928/1929.	Љубо Бенчић (Хајдук, Сплит)	10	8	1.25
1929/1930.	Благоје Марјановић (БСК) и Иван Павелић (Конкордија)	10	10	1.00
1930/1931.	Ђорђе Вујадиновић (БСК)	10	10	1.00
1931/1932.	Светислав Ваљаревић (Конкордија)	9	5	1.80
1932/1933.	Владимир Крагић (Хајдук, Сплит)	21	19	1.11
1934/1935.	Лео Лемешкић (Хајдук, Сплит)	17	17	1.00
1935/1936.	Јосеф Велкер (НАК, Нови Сад)	8	6	1.33
1936/1937.	Благоје Марјановић (БСК)	19	17	1.12
1937/1938.	Аугуст Лешник (Грађански, Загреб)	17	16	1.06
1938/1939.	Аугуст Лешник (Грађански, Загреб)	22	19	1.15
1939/1940.	Војин Божовић (БСК)	10	9	1.11

Табела 1: Најбољи голгетери Прве државне лиге 1923-1940 са просеком голова

Најбољи голгетери пре рата су били: Драган Јовановић (СК Југославија), Бранислав „Бане“ Секулић (СК Југославија, Јединство Београд, иначе први тренер у Београду), Љубо Бенчић, Лео Лемешин, Владимир Крагић (сви Хајдук Сплит), Светислав Ваљаревић (Конкордија и БСК), Аугуст Лешник и Фрањо Велфл (Грађански Загреб), Ицо Хитрец (ХАШК), те Ђорђе Вујадиновић и Благоје Марјановић (БСК).

Продуктивност неких играча је била запањујућа чак и кад се изузму пријатељске утакмице. Погодност развоја формације 4-2-4 је допринела изузетној ефикасности Аугуста Лешника у Грађанском, који је две сезоне заредом био најбољи стрелац шампионата, а само у првој лиги је постигао 64 гола из 59 наступа јер је као врло млад дошао из нижеразредног Дербија из Загреба. Да се појавио раније, његов скор би сигурно био и већи. Такође, велику продуктивност бележимо код Ђорђа Вујадиновића, који је био главна карика дуги низ година у БСК-у као и, наравно, Благоје Марјановић, који је већ у позним годинама успео да буде најбољи стрелац лиге. Уз то Благоје „Моша“ Марјановић је био и најбољи стрелац репрезентације. Може се рећи да су се и сами играчи прилагођавали развојима формације, али је продуктивност остала.

ЗАКЉУЧАК

Продуктивност голгетера видимо данас код Барселоне, Бајерна и највећих европских тимова данашњице. Неки од њих се, штавише, служе модернизованим верзијама формације 2-3-5 или формације Мартон Буковија. За закључак је остављено да се спомене да је Бела Гутман (селектор фудбалске репрезентације Мађарске) Буковијеву формацију искористио за градњу једног од најјачих тимова у историји фудбала - фудбалске репрезентације Мађарске педесетих година 20. века, када су били апсолутно непобедиви. Букови је био асистент Гутману. Ослонац репрезентације су чинили изразити голгетери: Пушкаш, Хидегкути, Кочиш и Цибор. Красила их је изузетна продуктивност. Овај рад је само историјски приказ развоја једне формације која се и дан данас у измењеној форми користи код неких тимова, а можда би ваљало размислити и о њеној тоталној модификацији и примени ради продуктивности, јер фудбал краше голови. То је заиста оно због чега гледаоци долазе на стадионе.

Списак литературе:

1. www.exyufudbal.in.rs/statistika/prva-liga
2. [en.wikipedia.org/wiki/Formation_\(association_football\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Formation_(association_football))
3. Томислав Пишкор – о Мартону Буковију, мађарском визионару
<http://povijest.gnkdinamo.hr/pri%C4%8De-iz-povijesti/marton-bukovi-ma%C4%91arski-vizionar.html>
4. Спортиста: службени орган Б.Л.П.-а, Ј.Н.С.-а и С.Л.С.-а, Београд, 1924-1941
5. *Ilustrovane sportske novosti, Zagreb, 1936-1941*
6. *Извештај о раду Ј.Н.С. за 1936. годину, Београд, 1936*

48. FAKTORSKA ANALIZA STRUKTURE MORFOLOŠKO-MOTORIČKOG PROSTORA DJECE U TEKWANDO SPORTU I NOGOMETU

Osmo Bajrić¹, Minerva Jahić², Branislav Crnogorac², Ismet Bašinac²

¹ *Panevropski Univerzitet Apeiron, Fakultet sportskih nauka, Banja Luka, BiH*

² *Univerzitet u Travniku, Edukacijski fakultet, Travnik, BiH*

Rezime: Istraživanje je provedeno na uzorku od ukupno 120 ispitanika-djece uzrasne dobi 10-15 godina sa prostora BiH. Cjelokupan uzorak sačinjavale su dvije grupe ispitanika. Prvu grupu ispitanika (N=60) činili su ispitanici koji se aktivno bave tekvando sportom u tekvando klubovima, a drugu grupu (N=60) činili su ispitanici koji se aktivno bave nogometom u nogometnim klubovima. U istraživanju je primijenjen skup od 12 varijabli za procjenu morfoloških karakteristika i 12 varijabli za procjenu motoričkih sposobnosti.

Osnovni cilj istraživanja bio je utvrđivanje latentne strukture morfološko-motoričkih dimenzija djece koja se aktivno bave tekvando sportom i djece koja se aktivno bave nogometom.

U cilju utvrđivanja latentne strukture morfološko-motoričkih dimenzija ispitanika-djece tekvando sporta i djece koja se aktivno bave nogometom primijenjena je faktorska analiza s rotacijom u varimaxu i orthobliquu.

Rezultati faktorske analize s rotacijom u varimaxu i orthobliquu morfološko-motoričkom prostoru pokazuju da je kod ispitanika tekvando sporta izolovano pet latentnih dimenzija, a kod ispitanika koji se aktivno bave nogometom izolovane su četiri latentne dimenzije.

Na osnovu strukture izolovanih faktora može se zaključiti da je kod ispitanika taekwondo sporta više naglašena informacijska, a kod ispitanika nogometaša energetska komponenta kretanja.

Ključne riječi: morfološke karakteristike, motoričke sposobnosti, faktorska analiza, tekvando, nogomet

FACTOR ANALYSIS OF MORPHOLOGIC STRUCTURES – MOTORIC AREA OF CHILDREN IN TAEKWONDO AND FOOTBALL

Abstract: The research was conducted on a sample of 120 participants - children aged between 10 and 15 years, from Bosnia and Herzegovina. The entire research was made out of two groups. The first group of subjects (N=60) consisted of participants actively engaged in taekwondo sports clubs, and the other group (N=60) consisted of participants actively involved in football in football clubs. For the research, a set of 12 variables for assessing morphological characteristics and 12 variables for the assessment of motor abilities were applied.

The main objective of the research was to determine the latent structure of morphological and motoric dimensions of children actively engaged in taekwondo and children actively engaged in football.

In order to determine the latent structure of the morphological and motoric dimensions of participants, children attending taekwondo and children actively engaged in football, a factor analysis was used with varimax and orthobliqu rotation.

The results of the factor analysis with the varimax and orthoblique rotation in morphological -motoric area show that in participants who are actively engaged in taekwondo - five latent dimensions were isolated, and in participants who are actively engaged in football – four latent dimensions were isolated.

Based on the structure of isolated factors it can be concluded that the participants actively engaged in taekwondo have the informational factor more accentuated, and furthermore, the participants actively involved in football have the energy component of movement emphasized.

Keywords: morphological characteristics, motor abilities, factor analysis, taekwondo, football

UVOD

Tjelesno vježbanje i sportski trening utemeljeni su na egzaktnim činjenicama kojima se bavi kineziološka nauka. Kineziologija je nauka koja, između ostalog, proučava zakonitosti upravljanja procesom vježbanja i posljedicama koje proizlaze iz tih procesa na ljudski organizam (Mraković, 1992). Ona bi trebala dati odgovore na mnogobrojna pitanja koja mogu pomoći u razumijevanju zakonitosti koje vladaju u pojedinom sportu. Posebno zanimanje kineziologije pobuđuje povezanost sportske aktivnosti i uspjeha u sportu sa nekim karakteristikama i sposobnostima čovjeka. To se posebno odnosi na morfološke karakteristike i motoričke sposobnosti, budući da su one u velikoj mjeri odgovorne za kvalitetno usvajanje i realizaciju raznovrsnih struktura kretanja (Malina i Bouchard, 1991). Generalno posmatrano, u kineziologiji, antropološki prostor predstavlja osnovu svih istraživanja, a posebno segment koji se odnosi na definisanje strukture i razvoja nekog njenog integralnog prostora, kao i njihovih međusobnih odnosa. Dugi niz godina, tjelesno vježbanje se navodi kao egzogeni faktor koji ima značajan uticaj na ljudski organizam u cjelosti. Taj uticaj može se očitovati u promjeni morfoloških odlika, promjeni motoričkih funkcija, funkcionalnih svojstava, spoznajnih funkcija, konativnih funkcija, tj. modaliteta ponašanja i mnogih drugih. Za kineziološku nauku interesantno je samo ono vježbanje koje ima za cilj: a) unapređenje i održavanje zdravstvenog statusa ljudi, b) poboljšanje i održavanje nivoa antropološkog statusa i radne sposobnosti i c) maksimalan razvoj i održavanje ljudskih sposobnosti i osobina za postizanje što boljih rezultata u pojedinom sportu.

U skladu sa navedenim, mogu se navesti brojni pozitivni efekti tjelesnog vježbanja u području kardio-vaskularnog, transportnog, respiratornog, lokomotornog, nervnog, humoralnog, endokrinološkog i ostalih somatskih sistema.

Tjelesno vježbanje izaziva brojne promjene u vidu mišićne hipertrofije, kapilarizacije mišićne mase, koncentracije energenata, povećanju stepena radne efikasnosti. Nadalje, vježbanje uslovljava morfološko prilagođavanje lokomotornog aparata, prirast eritrocita i hemoglobina, povećanje arterio- venske razlike, rezistenciju na metabolite i laktate, smanjenje frekvencije srca u mirovanju,

sniženje sistoličkog pritiska, manji minutni volumen srca, povećanje grudnog koša, ekonomizaciju disanja, povećan vitalni kapacitet. Tjelesno vježbanje, također, dovodi do brze vegetativne adaptacije, parasimpatičke adaptacije, kao i ukupne ekonomizacije vegetativnih funkcija. Vježbanje, također, izaziva hipertrofiju kore nadbubrežnih žlijezda, prednjeg režnja hipofize, kao i adaptaciju ostalih žlijezda. Bitno je navesti i uticaj vježbanja na strukturu ponašanja, te na kognitivni razvoj, naročito kod mlađih uzrasnih kategorija. Kao posljedica vježbanja, u morfološkom smislu, primjetna je redukcija potkožnog masnog tkiva, tj. balastne mase, povećanje obima muskulature te jačanje koštanih segmenata i mišićnih pripoja. U motoričkom smislu, uz bolje i kvalitetnije upravljanje kretanjem, dolazi i do opšteg porasta količine motoričkih znanja (Jukić i sar. 2007).

Mnoga istraživanja (Šoše, 1983; Smajić, 1984; Blažević i Bonacin, 2006; Bajrić, 2008), pokazuju da primjena specifičnih trenažnih operatora, metoda i metodičko-organizacijskih oblika rada karakterističnih za svaki sport proizvodi različite i specifične promjene određenih segmenatau antropološkog prostora u smislu njihovog kontrolisanog i usmjerenog razvoja, što se odražava na njihovu strukturu.

U ovom radu utvrđena je struktura morfološko-motoričkih dimenzija djece koja se bave tekwando sportom i djece koja se bave nogometom. Primjenom faktorske analize s rotacijom u varimaxu i orthobliqu izolovani su morfološko-motorički faktori definisani kao latentne dimenzije odgovorne za manifestaciju određenih morfološko-motoričkih karakteristika i sposobnosti djece koja se bave tekwando sportom i nogometom.

METODE RADA

Uzorak ispitanika

Istraživanje je provedeno na uzorku koji obuhvata 120 ispitanika-djece muškog pola sa prostora BiH, uzrasne dobi 10-15 godina. Ukupan uzorak činile su dvije grupe ispitanika. Prvu grupu ispitanika (N=60) činila su djeca koja se aktivno bave tekwando sportom u tekwando klubovima. Drugu grupu ispitanika (N=60) činila su djeca koja se bave nogometom u nogometnim klubovima. Svi ispitanici su klinički i psihički zdravi i bez izrazitih morfoloških i lokomotornih aberacija.

Uzorak varijabli

Za procjenu morfološkog statusa ispitanika primijenjeno je 12 varijabli koje se koriste prema Međunarodnom biološkom programu (IBP) i relativno dobro pokrivaju različite modele latentnih dimenzija dobijenih u različitim istraživanjima:

1. Visina tijela.....(AVIT)
2. Dužina ruke.....(ADUR)
3. Dužina noge.....(ADUN)
4. Širina ramena.....(AŠIR)
5. Širina zdjelice.....(AŠIZ)
6. Dijametar koljena.....(ADIK)

7. Težina tijela.....(ATEŽ)
8. Srednji obim grudnog koša.....(AOGK)
9. Obim natkoljenice.....(AONK)
10. Kožni nabor leđa.....(AKNL)
11. Kožni nabor trbuha.....(AKNT)
12. Kožni nabor nadlaktice.....(AKNN)

Za procjenu motoričkog statusa ispitanika primijenjeno je 12 varijabli zamišljenih da dobro pokriju prostor primarnih motoričkih dimenzija (brzine, koordinacije, fleksibilnosti, eksplozivne snage, repetitivne snage, preciznosti i izdržljivosti):

13. Koraci u stranu.....(MKUS)
14. Poligon natraške.....(MPON)
15. Taping rukom.....(MTAR)
16. Taping nogama o zid.....(MTNZ)
17. Pretklon u sjedu raznožno.....(MPSR)
18. Koordinacija sa palicom.....(MKOP)
19. Skok u vis iz mjesta.....(MSVM)
20. Skok u dalj iz mjesta.....(MSDM)
21. Bacanje loptice u daljinu.....(MBLD)
22. Trčanje 20 m sa visokim startom.....(M20V)
23. Podizanje trupa iz ležanja na leđima.....(MDTS)
24. Trčanje tri minute.....(FT3M)

Svi primijenjeni testovi su standardizovani i objavljeni u publikacijama. Primijenjene testove primijenjenih varijabli čine, prema metodi Međunarodnog biološkog programa (IBP), baterija testova objavljenih u brošuri „Mjerenje bazičnih motoričkih dimenzija sportaša” (Metikoš, Prot, Hofman, Pintar, i Oreb, Zagreb, 1989).

Metode obrade podataka

Za utvrđivanje latentne strukture morfološko-motoričkog prostora ispitanika primijenjena je faktorska analiza s rotacijom u varimaxu i orthobliquu.

REZULTATI I DISKUSIJA

Faktorska struktura ispitanika taekwondo (TKD) uzorka s rotacijom u varimaxu i orthobliquu

Tabela 1. *Kosouglu orthoblique pozicija*

SKLOP LATENTNIH DIMENZIJA

	1 LD	2 LD	3 LD	4 LD	5 LD
AVIT	(1.0569)	-0.0848	-0.0213	-0.1137	0.0058
ADUR	(0.8951)	0.0568	-0.0169	0.0045	0.0548
ADUN	(0.9209)	0.0306	-0.1700	-0.0148	0.0973
ASIR	(0.8388)	0.0281	0.1898	0.0961	-0.1249
ASIZ	(0.9403)	0.0025	0.0859	0.0182	-0.2641
ADIK	(0.4662)	0.0185	0.3927	-0.1530	0.0356
ATEZ	(0.9553)	0.1299	0.0699	-0.0784	-0.0328
AOGK	(0.6899)	0.3616	0.1813	-0.0537	-0.0576
AONK	0.4882	(0.5546)	0.2026	-0.1145	0.1745
AKNL	0.0418	(0.9150)	0.0108	-0.0103	-0.0832
AKNT	-0.0555	(0.9860)	-0.0834	0.1078	-0.1013
AKNN	-0.0937	(0.8681)	-0.1794	-0.1183	0.2057
MKUS	(-0.5658)	0.3298	-0.5102	0.1391	-0.0548
MPON	-0.1402	-0.0009	0.2065	(-0.7928)	-0.0093
MTAR	-0.1775	0.1194	0.0396	(1.0679)	-0.3487
MTNZ	-0.3085	0.0357	0.4272	0.0710	(0.7843)
MPSR	-0.7244	0.2899	(0.9822)	0.0400	-0.1810
MKOP	0.0328	0.1366	-0.0870	(-0.5921)	-0.0703
MSVM	(0.4981)	-0.1339	0.1001	0.3773	0.0910
MSDM	(0.7316)	-0.1481	0.2135	0.1376	0.0258
MBLD	(0.7687)	0.0231	-0.1051	0.2740	0.0230
M20V	0.0827	0.0870	(-0.4137)	-0.3777	-0.0561
MDTS	0.1917	0.0285	-0.2056	0.2016	(0.7275)
FT3M	-0.0161	0.0938	-0.0257	(0.7874)	0.1819

U tabeli 1 prikazani su rezultati faktorske analize s rotacijom u varimaxu i orthobliqu uzorka ispitanika – djece koji se aktivno bave tekvando sportom (TKD) u tekvando klubovima. Primjenom faktorske analize s rotacijom u varimaxu i orthobliqu kod grupe ispitanika koji se aktivno bave tekvando sportom (TKD) izolovano je pet latentnih dimenzijaili faktora (mehanizama).

Prvi faktor tekvando (TKD) uzorka predstavlja morfologiju bez učešća masnog tkiva, agilnost i eksplozivnu snagu. Drugi faktor predstavlja masno tkivo, što je vidljivo iz visokih vrijednosti izdvojenih varijabli (AKNL) = .91, (AKNT) = .99 i (AKNN) = .87. U trećem faktoru izdvojile su se varijable (MPSR) = .98 i (M20V) = -.41 koje opisuju fleksibilnost i eksplozivnost. Provedena istraživanja dokazala su da u taekwondo aktivnosti dominiraju brzina i eksplozivna snaga (Marković i sar., 2005), uz nadprosječnu fleksibilnost (Tosković i sur. 2004), koja ima značajnu ulogu, jer omogućava intenzivan rad sa povećanom amplitudom pokreta. Četvrti faktor sa vrijednostima varijabli (MPON) = -.79, (MTAR) = 1.07, (MKOP) = -.60 i (FT3M) = 0.79, objedinjuje kordinaciju, brzinu frekvencije pokreta i izdržljivost. U petom faktoru izdvojile su se varijable (MTNZ) = .78 i (MDTS) = .73, tako da taj mehanizam opisuje važan dio kinetičkog lanca koji podrazumijeva pokretanje inicijalnog impulsa iz centra mase, preko trupa do ekstremiteta, a posebno donjih ekstremiteta. Izvođenje taekwondo tehnika uz maksimalno ispoljavanje snage u završnoj fazi pokreta koncentrisanoj u jednu tačku zahtijeva potpuni slijed i iskorištenje opisanog kinetičkog lanca.

Tabela 2 Korelacija orthoblique faktora

	1 LD	2 LD	3 LD	4 LD	5 LD
1 LD	1.0000	0.2483	0.4381	0.5967	0.4531
2 LD	0.2483	1.0000	-0.0363	-0.1955	0.0362
3 LD	0.4381	-0.0363	1.0000	0.3328	0.3176
4 LD	0.5967	-0.1955	0.3328	1.0000	0.4107
5 LD	0.4531	0.0362	0.3176	0.4107	1.0000

Povezanost izolovanih dimenzija prikazana je u tabeli 2. Analizom tabele 2 mogu se uočiti osrednje i solidne veze opisanih latentnih dimenzija (mehanizama), a uočljivo je i to, da drugi mehanizam (masno tkivo) ima izrazito niže korelacije nego li su one izražene u uzorku totala.

Faktorska struktura ispitanika nogometnog (NOG) uzorka s rotacijom u varimaxu i orthobliqu

Tabela 3. Kosougla orthoblique pozicija

SKLOP LATENTNIH DIMENZIIJA

	1 LD	2 LD	3 LD	4 LD
AVIT	(0.5660)	0.2095	0.3976	0.0063
ADUR	(0.7090)	0.1329	0.2910	0.0413
ADUN	0.1565	0.1747	(0.6734)	0.0942
ASIR	(0.8641)	0.0825	0.0642	-0.0929
ASIZ	(1.1206)	0.1781	-0.3886	-0.0274
ADIK	-0.0189	0.2957	(0.7896)	0.0824

ATEZ	(0.7917)	0.3874	0.0772	0.0110
AOGK	(0.6577)	0.3280	0.1376	-0.0783
AONK	0.3940	(0.5700)	0.2334	0.0810
AKNL	0.0400	(0.9502)	-0.0924	-0.0863
AKNT	-0.1299	(0.8821)	0.0341	0.0118
AKNN	0.0469	(0.8297)	-0.1258	0.0490
MKUS	-0.2842	0.1962	(-0.5627)	0.1408
MPON	-0.2252	(0.4491)	-0.1696	0.3969
MTAR	(0.5979)	-0.0135	-0.1909	-0.4559
MTNZ	(0.6976)	0.0949	0.0068	-0.2369
MPSR	-0.6515	0.1612	(0.6889)	-0.6703
MKOP	-0.0809	-0.0062	0.2813	(0.9026)
MSVM	(0.7883)	-0.3014	0.1198	-0.0376
MSDM	(0.9725)	-0.1965	-0.0521	0.0222
MBLD	(0.7278)	-0.2149	0.3898	0.2881
M20V	0.0451	0.3006	(-0.8598)	-0.0441
MDTS	-0.1231	-0.1010	(0.9206)	-0.0222
FT3M	(0.9636)	-0.4695	-0.1700	0.0827

U tabeli 3 prikazani su rezultati faktorske analize s rotacijom u varimaxu i orthobliqu uzorka ispitanika - djece koja se aktivno bave nogometom (NOG) u nogometnim klubovima. Faktorskom analizom kod grupe ispitanika koji aktivno treniraju nogomet (NOG) izolovane su četiri latentne dimenzije (faktora). Prva latentna dimenzija (faktor) integriše tvrda tkiva i masu, ali i veliki broj motoričkih dimenzija. Druga latentna dimenzija (faktor) integriše samostalno masno tkivo. Treća latentna dimenzija (faktor) integriše nogometnu specifičnost djelovanja donjih ekstremiteta, što je vidljivo iz rezultata morfoloških varijabli (ADUN, ADIK, MKUS) i svih motoričkih varijabli koje su uslovljene radom nogu. To znači da se kod nogometaša posebna pažnja posvećuje radu nogu i po tome se bitno razlikuju od ostalih sportista. Međutim, nije potpuno sigurno da je to realno potrebno ili barem ne u tolikoj mjeri, što sugerise četvrti faktor. Četvrti faktor je skoro singl faktor, najviše opisan koordinacijom (MKOP) = .90. Sve ovo ukazuje na mogući neadekvatan rad trenera u nogometu sa mladim nogometašima.

Dobijeni rezultati istraživanja su u okviru rezultata koje su u svojim istraživanjima dobili i drugi istraživači (Bilić, 2001), Jozić, M., i Đurak, H. 2003; Jerković i sar. 2002; Bajrić i sar. 2015), koji su istraživali morfološko-motorički prostor nogometaša različitog dobnog uzrasta, a koji ukazuju da nogometni trening strukturiran na bazi specifičnih struktura kretanja nogometaša i primjeni

savremenih metodičkih organizacijskih oblika rada, te procesu individualizacije u radu, djeluje tako da pokriva širi spektar ciljanih morfološko-motoričkih dimenzija.

Tabela 4 *Korelacije ortoblique faktora*

	1 LD	2 LD	3 LD	4 LD
1 LD	1.0000	0.0805	0.6870	-0.4505
2 LD	0.0805	1.0000	0.2188	0.2632
3 LD	0.6870	0.2188	1.0000	-0.3805
4 LD	-0.4505	0.2632	-0.3805	1.0000

Analizom tabele 4 uočljive su osrednje i solidne veze opisanih latentnih dimenzija (mehanizama), a uočljivo je i to da drugi i četvrti faktor - mehanizam (koordinacija) ima izrazito niske korelacije.

ZAKLJUČAK

Osnovni cilj istraživanja bio je da se presjekom transversalnih uzoraka utvrdi latentna struktura morfološko-motoričkog prostora kod ispitanika – djece koji se aktivno bave tekvondo sportom i ispitanika - djece koji se aktivno bave nogometom. Na osnovu dobijenih rezultata o strukturi morfološko-motoričkog prostora ispitanika koji su bili predmet istraživanja može se konstatovati da su taekwondo (TKD) i nogomet (NOG) sportovi koji omogućavaju širok oreol motoričkih znanja i kvalitetniju motoričku realizaciju. Na osnovu toga može se reći da je kod ispitanika taekwondo sporta više naglašena informacijska komponenta kretanja, a kod ispitanika nogometaša više je naglašena energetska komponenta kretanja. Poznato je da je za tok informacijsko-motoričkog procesa u polistrukturalnim i alternativnim kretanjima, kako taekwondo sportista, tako i nogometaša, uz konstantno prisustvo smetnji, odgovoran cijeli niz motoričkih sposobnosti, u kojima dolazi do izražaja i informacijska i energetska komponenta. Dominacija informacijske komponente naročito je prisutna u struktuiranju kompleksa kretanja, za što je odgovoran kompleksni faktor koordinacije (Tosković i sar. 2004). Koordinacija predstavlja najveći kvalitet individualnih motoričkih sposobnosti, koji omogućava objektivna rješenja u datim situacijama, te kao takva pripada primarnim sposobnostima, kako taekwondo sportista, tako i nogometaša. Obrazloženje dobijenih rezultata, vjerovatno, leži u specifičnim manifestacijama koordinacije, koja se u taekwondou ogleda u realizaciji zahtjevnih ručnih i nožnih tehnika u skoku, vodeći računa o kretanju i položaju protivnika, a u nogometu kroz sposobnosti baratanja loptom, usklađivanjem pokreta tijela te sposobnosti adaptacije i reorganizacije kretanja na nepredviđene i složene uslove, koji diktiraju situacije u igri. S obzirom na važnost, genetski visoko uslovljene, informacijske komponente kretanja za uspješnost u oba navedena sporta, potrebno je naglasiti i sugerisati na njen razvoj u tzv. „senzibilnim fazama“, kada je vanjski uticaj i najintenzivniji.

Iz tih razloga rezultati istraživanja mogu biti akceptirani kao podsticaj za razmišljanje o načinu planiranja i programiranja taekwondo i nogometnog treninga, u smislu šta je potrebno unaprijediti, promijeniti i prilagoditi novim naučnim saznanjima.

Spisak literature:

1. Bajrić, O(2015). *Efekti trenažnih transformacionih procesa morfoloških karakteristika, motoričkih sposobnosti, situaciono-motoričkih sposobnosti i uspješnosti nogometaša uzrasta 14-16 godina*. Doktorska disertacija. Sarajevo: Fakultet sporta i tjelesnog odgoja.
2. Bajrić, O., Jovanović, M., Mandić, P. (2013). *Faktorska analiza strukture bazičnih motoričkih sposobnosti učenika srednjoškolaца*. U Zbornik radova 6. Međunarodni simpozij "Sport i zdravlje, str. 294-298. Tuzla.
3. Bilić, Ž. (2001). *Razlike u dimenzionalnosti i strukturi motoričkih sposobnosti i nekih morfoloških karakteristika kod učenika od 5. do 8. razreda*. Magistarski rad. Sarajevo: Fakultet za fizičku kulturu.
4. Blažević, S., Bonacin, D. (2006). *Evaluacija osjetljivosti subjekata na primijenjene stimuluse, kvaliteta rada u području edukacije, sporta i sportske rekreacije*. Rovinj: 15. ljetna školakineziologa Republike Hrvatske, Zbornik radova, pp. 409-412.
5. Jašarević, Z. (2004). *Utjecaj, odnosi i relacije morfoloških karakteristika i bazičnih motoričkih sposobnosti sa rezultatima situaciono-motoričkih testova usvojenosti nastavne građe*. (Doktorska disertacija). Sarajevo: FFK.
6. Jerković, S., Kuleš, B., & Marjan Jerković, M. (2002). *Faktorska struktura situacijske motorike nogometaša*, Hrvatski kineziološki savez, Zbornik radova 11. Ljetne škole kineziologa RH.
7. Jozić, M., Đurak, H. (2003). *Faktorska analiza nekih testova za procjenu motoričkih i morfoloških dimenzija učenika šestog razreda osnovne škole*, Hrvatski kineziološki savez, Zbornik radova 12. Ljetne škole kineziologa RH.
8. Jukić, I., Milanović, D., Šimek, S. (2007). *Kondicijska priprema sportaša: Kondicijska priprema djece i mladih*. 1, 15-23. Zagreb: Zagrebački velesajam i Koneziološki fakultet.
9. Marković, G., Mišigoj-Duraković, M., Trninić, S. (2005). *Fitness profile of elite croatian female taekwondo athletes*. Collegium Antropologicum 29 (1), 93-99.
10. Malina, R. M., Bouchard, C. (1991). *Growth, maturation and physical activity*. Champaign, IL: HumanKinetics Books.
11. Metikoš, D., Hofman, E., Prot, F., Pintar, Ž., Oreb, G. (1989.) *Mjerenje bazičnih motoričkihdimenzija sportaša*. Zagreb: FFK.
12. Smajić, M. (1984). *Povezanost morfoloških obilježja i motoričkih sposobnosti sa uspjehom uprogramiranom ovladavanju stilizovanim oblicima kretanja studenata*. (Doktorska disertacija). Sarajevo: Fakultet za fizičku kulturu.
13. Tosković, N.N., Blessing, D., Williford, H.N. (2004). *Physiologic profile of recreational male and female novice and experienced Tae kwon do practitioners*. Journal of sports medicine and physical fitness. 44 (2), 164-172.
14. Viskić- Štalec, N. (2010). *Statistika i kineziometrija u sportu*. Društveno veleučilište u Zagrebu, Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

49. METRIJSKE KARAKTERISTIKE TESTOVA ZA PROCENU SNAGE, KOORDINACIJE I FLEKSIBILNOSTI KOD DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

Duško Simić, Veselin Bunčić, Snežana Ružić, Ana Kojić

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača i trenera

Rezime: Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 112 ispitanika, dece predškolskog uzrasta u Šapcu, (od pet i po do šest i po godina). Cilj istraživanja je proveriti praktičnu primenljivost konstruisanih mernih instrumenata i procena, primarne metrijske karakteristike tih testova. Primenjeno je devet motoričkih testova za procenu snage, koordinacije i fleksibilnosti. Rezultati t-test za zavisne uzorke i linearna regresijska analiza govore da u svim testovima korelacija iznosi preko 85%, što znači da su testovi dosta pouzdani.

Ključne reči: predškolci, motoričke sposobnosti, snaga, koordinacija, fleksibilnost, regresijska analiza.

METRIC CHARACTERISTICS OF TESTS FOR ASSESSING THE STRENGTH, FLEXIBILITY AND COORDINATION WITH PRESCHOOL CHILDREN

Abstract: The research was conducted on a sample of 112 respondents, preschool children in Sabac (five and a half to six and a half years). The aim of the research is to verify the practical applicability of constructed measuring instruments and assessment, primary psychometric properties of these tests. Nine motor tests were applied to assess the strength, coordination and flexibility. The results of t-test for paired samples and linear regression analysis indicate that in all tests the correlation is over 85%, which means that the tests are quite reliable.

Keywords: preschool, motor skills, strength, coordination, flexibility, regression analysis.

1. UVOD

Na razvoj detetovih motoričkih sposobnosti, osim genetskog uticaja, nedvosmisleno utiče okolina u kojoj živi i raste. Ako bi se želelo da dete dostigne optimalan motorički razvoj, s obzirom na svoj genetski potencijal, okolina u kojoj živi mora biti bogata, raznolika i stimulativna. Sposobnosti koje dete na vreme ne razvije, kasnije ih sve teže razvija ili ih uopšte ne razvije. Iz tog razloga je bitno pratiti detetov motorički razvoj s primerenim motoričkim testovima za taj uzrast. Za optimalan razvoj deteta, pogotovo u predškolskom razdoblju, nužno je potrebno stručno i sistematsko sportsko vaspitanje koji se mora temeljiti na stručnim saznanjima, jer jedino tako ćemo moći optimalno da razvijemo detetove motoričke sposobnosti. Želimo li naučno proučavati motorički razvoj deteta predškolskog uzrasta, potrebno je imati pouzdane i valjane merne postupke prilagođene deci te dobi (Trajkovski Višić, 2004.).

2. PROBLEM RADA

Postoji veliki broj istraživanja iz područja motoričkih sposobnosti i njihovih metrijskih karakteristika na školskoj populaciji i odraslima, ali vrlo mali broj istraživanja motoričkih sposobnosti i motoričkih testova je u području predškolskog uzrasta. Razlog tome su zasigurno teškoće koje se pojavljuju prilikom merenja tako male dece, kao i činjenica da je unazad desetak godina porastao interes za telesnim vežbanjem dece predškolske uzrasta. Jedan od razloga zašto je sve veći broj predškolske dece uključeno u sportske programe je smanjenje njihovog kretanja i pojava deformiteta već u tom uzrastu. Značajna povezanost časova provedenih pred televizorom i pojava deformiteta neminovno upućuju na zamenu vremena provedenog ispred televizora s kretanjem.

3. CILJ RADA

Cilj ovog rada je proveriti praktičnu primenljivost konstruisanih mernih instrumenata i procena, primarne metrijske karakteristike tih testova.

4. OPREMA I INSTRUMENTI:

U ostvarenju ovog programa merenja korišćeni su sledeći instrumenti:

- metalna traka sa tačnošću merenja od 0,1 cm,
- štoperica
- pištaljka
- plastične kocke 50 X 50 cm, 200g
- plastični krugovi R-50
- strunjače
- švedska klupa

5. METOD RADA

Uzorak varijabli sastavljen je od 112 devojčica i dečaka (od pet i po do šest i po godina), oba pola su polaznici dečjih vrtića u Šapcu, (Veverica, Bajka, Pčelica, Sunce). Od ukupno 112-oro testiranih, merenjem je obuhvaćeno 49 devojčica i 63 dečaka. Procena motoričke efikasnosti predškolaca izvršena je baterijom od devet testova (Tabela 1.).

Dva testa (prenošenje kockica i pretklon u sedu) pruzeta su iz „Mediterranean American international Schools” i namenjeni su testiranju motoričkih sposobnosti dece predškolske dobi. Testovi snage (podizanje trupa, skok udalj s mesta i izdržaj u zgibu) preuzeti su iz predloženog Modela hijerarhijske strukture motoričkih sposobnosti (Gredelj, Metikoš, Hošek, Momirović). Četiri testa (hodanje

unazad, školica, čeona špaga i zaručenje u ležanju) po prvi put korišćena su u ovom istraživanju po autoru Trajkovski Višić.

Testovima je pokriveno područje koordinacije, snage i fleksibilnosti (po tri testa za svaku pojedinu sposobnost). Testovima su pokrivena sva četiri motorička faktora izolovana kao fundamentalne motoričke dimenzije.

Tabela 1. Baterija testova za procenu motoričkih sposobnosti

Naziv testa	Oznaka testa	Motorička sposobnost
Prenošenje kockica	PK	agilnost
Hodanje unazad	HOD	koordinacija
Školica	ŠKOLICA	koordinacija
Podizanje trupa	TRBUH	Snaga trupa
Skok u dalj	SKOK	Eksplzivna snaga nogu
Izdržaj u zgibu	ZGIB	Snaga gornjih ekstremiteta
Pretklon u sedu	SED	fleksibilnost
Čeona špaga	ŠPAGA	fleksibilnost
Zaručenje u ležanju	RUKE	fleksibilnost

6. METOD OBRADJE REZULTATA

Prikupljene informacije o entitetima obrađene su na sledeći način:

1. Za sve varijable testova bili su izračunati osnovni statistički podaci (deskriptivna statistika).
2. Proveravanje normalnosti distribucije, tj. diskriminativnost, obavljena je Levenovim testom homogenosti varijance.
3. Za svaki merni postupak je na osnovu linearne regresijske analize (r) i t-testa za zavisne uzorke izračunata pouzdanost testova.
4. Valjanost testova proverena je izračunavanjem koeficijenta za kompoziciju testova koordinacije, fleksibilnosti i snage i analizirana je latentna struktura ovog skupa manifestnih varijabli, tj. urađena je faktorska analiza za testiranje i upotrebu tog mernog instrumenta.

7. REZULTATI I DISKUSIJA

7.1. Diskriminativnost merenja

Diskriminativnost, tj. normalnost distribucije, proverena je Levenovim testom homogenosti varijance gde je F = mera varijabilnosti i p = visina statističke značajnosti.

Dobijeni rezultati ukazuju na to da je u svim testovima dobijena normalna raspodela rezultata, tj. normalna distribucija i da su svi testovi, osim testa školice, diskriminativni.

Dobijeni rezultati ukazuju na to da je u svim testovima dobijena normalna raspodela rezultata, tj. normalna distribucija i da su svi testovi, osim testa školica, diskriminativni. U testu školica, svi

ispitanici imaju slične rezultate (između 1,5 i 2,00 sek.). Test ŠKOLICA nema dobru diskriminativnost, tj. rezultati nisu normalno distribuirani, već su pomaknuti u levo, što znači da im je test dosta lagan. To može biti posledica toga što su deca s takvom vrstom testa bila upoznata i pre (često igraju školicu u vrtiću i u svoje slobodno vreme).

Tabela 2. Testiranje diskriminativnosti merenja, normalnosti distribucije merenih parametara Levenovim testom homogenosti varijance.

Variable	F	P
PK	1,45	0,25
ŠKOLICA	10,57	0,001
HOD	0,008	0,93
TRBUH	0,27	0,65
ZGIB	0,96	0,33
SKOK	0,63	0,45
ŠPAGA	0,05	0,82
SED	0,30	0,58
RUKE	2,47	0,13

7.2. Pouzdanost merenja

Pouzdanost merenih parametara izračunata je t-testom za zavisne uzorke i linearnom regresijskom analizom. Rezultati su prikazani u Tabeli 3. i odnose se na: aritmetičke sredine prvog i drugog merenja (M1 i M2), standardne devijacije (SD1 i SD2), srednje razlike (Diff), t-test za zavisne uzorke (t), statističke značajnosti kod t-testa (p*), korelacije (r), statističke značajnosti kod linearne regresijske analize (p**).

Tabela 3. Pouzdanost merenih parametara dobijena t-testom za zavisne uzorke i linearnom regresijskom analizom

Naziv testa	M1	M2	SD1	SD2	Diff.	t	p*	r	p**
PK	16,47	16,50	1,74	1,72	0,07	0,64	0,54	0,81	0,00
ŠKOLA	2,16	2,03	0,70	0,54	0,15	4,02	0,0001	0,86	0,00
HOD	9,48	9,14	2,60	2,60	0,36	3,32	0,001	0,94	0,00
SKOK	75,63	77,90	17,20	19,46	-2,34	-3,98	0,0001	0,95	0,00
ŠPAGA	90,55	91,58	10,57	10,90	-0,99	-3,54	0,0006	0,96	0,00
SED	5,24	5,50	4,90	4,92	-0,29	-2,65	0,009	0,97	0,00
RUKE	21,48	21,81	3,87	3,70	-0,33	-3,58	0,0005	0,97	0,00

* - t-test za zavisne uzorke

**** - linearna regresijska analiza**

NAPOMENA! Testovi iz ležanja sed (trbuh) i izdržaj u zgibu (zgib) samo su jedanput izmereni tako da se njihova pouzdanost nije proveravala.

U svim testovima korelacija iznosi preko 85%, što znači da su testovi dosta pouzdani.

7.3. Valjanost merenja

Valjanost merenih parametara utvrđena je faktorskom analizom (Tabela 4.).

Tabela 4. Valjanost testova motorike merena faktorskom analizom

Varijable	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
PK	-0,73*	-0,24	0,13
ŠKOLA	-0,78*	0,045	0,24
HOD	-0,66*	-0,17	-0,13
TRBUH	0,20	0,65*	0,10
ZGIB	0,58	0,16	0,54
SKOK	0,,96	0,65*	-0,46
ŠPAGA	-0,025	0,71*	0,30
SED	-0,15	0,09	0,70*
RUKE	0,45	0,57	-0,03

Valjanost je utvrđena faktorskom analizom i gledano je grupisanje faktora. Izražena su tri faktora. Faktori su se grupisali u prvi faktor koji pokriva područje koordinacija (PK, ŠKOLICA, HOD), što znači da svi testovi koordinacije mere upravo tu sposobnost jer su se grupisali oko jednog faktora. Dva testa (TRBUH I SKOK) koji pokrivaju područje snage grupisala su se u drugi faktor, dok se treći test (ZGIB) koji pripada testovima snage nije grupisao u drugi faktor, što znači da taj test nije prikladan deci tako malog uzrasta, te da bi za proveravanje statičke snage ruku i ramenog pojasa dece predškolskog uzrasta trebalo koristiti neki drugi test. Na drugi faktor, zajedno s testovima snage, grupisao se jedan test iz područja fleksibilnosti (ŠPAGA), ali s obzirom na to da se prilikom testa nije merila razlika između poda i pubisa, ovaj test nije najprimerenije izmeren, jer je za uspešnost u testu bila dovoljna dužina nogu, a dužina nogu je najbolja korelacija sa snagom te je iz tog razloga moguće da se test ŠPAGA priklonio testovima snage. Treći faktor pokriva samo jedan test iz područja fleksibilnosti (SED), što govori da se tim testom najbolje objašnjava upravo ta sposobnost.

8. ZAKLJUČAK

Ako uzmemo u obzir da je područje motoričkih obeležja i najadekvatnijih testova za proveravanje motoričkih sposobnosti dece predškolskog uzrasta relativno malo istraženo, javlja se potreba za preporukom testova kojima bi se na najbolji mogući način mogle pratiti motoričke sposobnosti dece tog uzrasta.

Dobijeni rezultati ovog istraživanja (proveravanje njihove diskriminativnosti, pouzdanosti i valjanosti testova), kao i iskustvo stručnjaka u radu s decom predškolskog uzrasta (šta vole, koliko

se uopšte vole testirati i koje testove najradije izvođe) ukazuju na sledeće testove koji se preporučuju za praćenje njihove motoričke efikasnosti:

PRENOŠENJE KOČKICA (PK), HODANJE UNAZAD ČETVORONOŠKE (HOD), IZ LEŽANJA SED (TRBUH), SKOK U DALJ IZ MESTA (SKOK), I PRETKLON U SEDU (SED).

Spisak literature:

1. Bala, G. (2002). *Psihosomatski razvoj dece*. Novi Sad
2. Bala, G., Popović, B. (2007). *Motoričke sposobnosti dečaka i devojčica*. U G. Bala (Ur), *Antropološke karakteristike i sposobnosti predškolske dece* (str. 103-151). Novi Sad: Fakultet spona i fizičkog vaspitanja.
3. Bala, G., Stojanović, M.V., Stojanović, M. (2007). *Merenje i definisanje motoričkih sposobnosti dece*. Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
4. Bomp T. (2006). *Teorija i metodologija treninga*. Zagreb: Nacionalna i sveučilišna knjižnica.
5. Findak, V. (1995.). *Metodika tjelesne i zdravstvene kulture u predškolskom odgoju*, Školska knjiga, Zagreb
6. Gredelj, M., Metikoš, D., Hošek, A., Momirovič, K. (1975). *Model hijerarhijske strukture motoričkih sposobnosti*. U *Kineziologija: Vol. 5., Br.: 1 – 2*; Fakultet za fizičku kulturu, Zagreb, str. 8-84
7. Hraski, Ž., K. Živčić, (1994.). *Programski sadržaji tjelesnog odgoja i sporta za djecu predškolske dobi*. International Sport Programs, Zagreb
8. Malacko J., Rađo I. (2004). *Tehnologija sporta i sportskog treninga*. Sarajevo: Fakultet za sport i tjelesni odgoj univerziteta u Sarajevu
9. Milanović L. (2007). *Metodika treninga brzinsko-eksplozivnih svojstava kod dece i mladih, Kondiciona priprema sportaša*. Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu
10. Nićin, Đ. (2008). *Antropomotorika*. Beograd: Fakultet za menadžment u sportu.
11. Rajmajer, D. (1993.). *Komparativna analiza psihomotorične strukture dečkov in deklia, statih 5-5,5 let*. Šport, 41 (4), 36-40
12. Trajkovski Višić, B. (2004.). *Utjecaj sportskog programa na promjene morfoloških i motoričkih obilježja djece starosne dobi četiri godine*. (magistarski rad) Kineziološki fakultet u Zagrebu.

50. СТУДЕНТСКА ВАЛОРИЗАЦИЈА КВАЛИТЕТА РЕСУРСА И ПОУЗДАНОСТИ УСЛУГА ВИСОКЕ ШКОЛЕ СТРУКОВНИХ СТУДИЈА ЗА ОБРАЗОВАЊЕ ВАСПИТАЧА И ТРЕНЕРА

Леа Рожумберски

Висока школа струковних студија за образовање васпитача и тренера, Суботица

Ментор: проф. др Милан Нешић

Резиме: Мерење квалитета услуга у високошколским институцијама представља једно од значајних питања, нарочито у контексту активности менаџмента установе. Његова сложеност посебно је изражена када се има у виду комплексност чинилаца који се мерењем опсервирају, а првенствено су детерминисани самом сложености и особеностима услуге (њена неопипљивост), као и присуством више заинтересованих „страна“ које испољавају различите захтеве према квалитету. Посебно што је ово питање имплицирано поштовањем Болоњског процеса, који доминантно афирмише квалитет студирања и, уопште, егзистенцију рада високошколских установа.

На узорку од 52 испитника који су чинили студенти Високе школе струковних студија за образовање васпитача и тренера у Суботици, спроведено је емпијско истраживање са циљем утврђивања перцепције квалитета једног броја чинилаца који су садржани у систему услуга ове школе. Применом технике скалирања утврђено је да студенти релативно позитивно перцепирају квалитет услуга школе. Односно, да се простор квалитета *ресурса* школе и *поузданости* квалитета пружања услуга перцепира у складу са њиховим претходним очекивањима.

Кључне речи: студенти, квалитет, услуге, висока школа

УВОД

Као и у многим другим животним сферама, тако се данас у окружењу високог образовања може говорити о систему услуга и њиховим корисницима. Последњих десетак година дошло је до радикалних промена у систему студирања у Србији, тако да су њихови резултати сада већ јасно видљиви. Карактерише их, пре свега, спознаја да се високообразовни простор Србије јасно диференцира у погледу квалитета високошколских установа, без обзира на карактер њиховог оснивачког капитала. Измене у високом образовању се огледају и кроз чињеницу да се из периода апсолутних ауторитета државних факултета и виших школа прешло у сасвим другачији, флексибилнији период у којем постоје показатељи о квалитету високообразовног система. Како појединачних факултета и високих школа, тако и система у целини. Односно, показатељи о задовољству и/или незадовољству његових непосредних корисника (Машић, 2010; Ћурковић и сар., 2011; Живковић, Гајић&Брдар, 2013; Ахметовић, Томка&Димитрић, 2014; Врањеш, Гашевић&Дринић, 2014).

Данас су високообразовне институције, пре свега, тржишно оријентисане и у средиште свог укупног пословања стављају актуелне кориснике: студенте, алумни асоцијације, донаторе, запослене и партнере у окружењу. Корисници чине својеврсни контролни параметар ових институција; указују у којој мери су универзитети успешни у задовољавању њихових потреба и жеља, док се маркетингу придаје интегративна функција у креирању и испоручивању супериорне вредности корисницима. Прецизно идентификовање степена очекивања корисника има за циљ креирање и испоруку задовољавајуће вредности (Гајић, 2011, 71). Препознавање знања као најважнијег ресурса развоја друштва, у коме се као основна понуда јављају интелектуални и иновативни производи и услуге, дефинише и позиционира улогу образовних институција као интегралног дела економске и других друштвених политика у Србији (Центар за образовне политике, 2012).

Када је реч о квалитету услуга (Нешић & Зубанов, 2015), а посебно квалитету услуга у високом образовању, неопходно је приоритетно имати у виду студенте као непосредне кориснике услуга високошколских установа (Врањеш, Гашевић&Дринић, 2014). Њихова перцепција квалитета целокупног система услуга установе, у суштини, вреднује саму високошколску установу и индиректно је позиционира на тржишту. То значи да вредност за студенте (кориснике) представља сам исход образовног процеса, који отпочиње пословном стратегијом установе која мора бити утемељена на суштинском разумевању потреба корисника (Милосављевић, Маричић&Глигоријевић, 2009).

МЕТОД

Ово емпиријско истраживање, које је реализовано у склопу шире трансверзалне студије, имало је за циљ идентификацију студентске перцепције квалитета услуга које пружа Висока школа струковних студија за образовање васпитача и тренера у Суботици. Узорак испитаника сачињавало је укупно 52 студента, оба пола. За потребе анализе резултата узорак је диференциран на субузорке који су обухватили: (а) полну припадност (студенти и студенткиње) и (б) студијски програм (васпитачи и тренери).

Као основна истраживачка техника примењено је анкетирање и скалирање. Инструмент истраживања сачињавао је упитник у облику *HEDUQUAL* скале (Кларић & Кулишан, 2011), конструисан као мултиајтемска скала са укупно 30 питања, у оквиру које је, условно, диференцирано и пет субскала: *опиљивост* услуге (6 ајтема), *поузданост* услуге (7 ајтема), *одговорност* услужног субјекта (5 ајтема), *поверење* (7 ајтема) и *емпатија* (5 ајтема). Своју процену испитаници су исказивали избором једне од позиција на петостепеној скали, где су нумеричке вредности представљале интензитет процене сваког индикатора услуге и то: **1** - „много мање од мојих очекивања”; **2** - „мање од мојих очекивања”; **3** - „према мојим очекивањима”; **4** - „више од мојих очекивања”; **5** - „знатно више од мојих очекивања”. Скала оцењивања обухвата добијену квантитативну вредност процене (позитивну или негативну) и интерпретира се у складу са правилом: (а) перцепција квалитета услуге „једнако очекивањима” (ако се ради о скаларном просеку блиском квантитативној вредности 3), (б) перцепција квалитета услуге „испод очекивања” (ако се ради о скаларном просеку знатно испод квантитативне вредности 3), (в) перцепција квалитета услуге „изнад очекивања” (ако се ради о скаларном просеку знатно изнад квантитативне вредности 3).

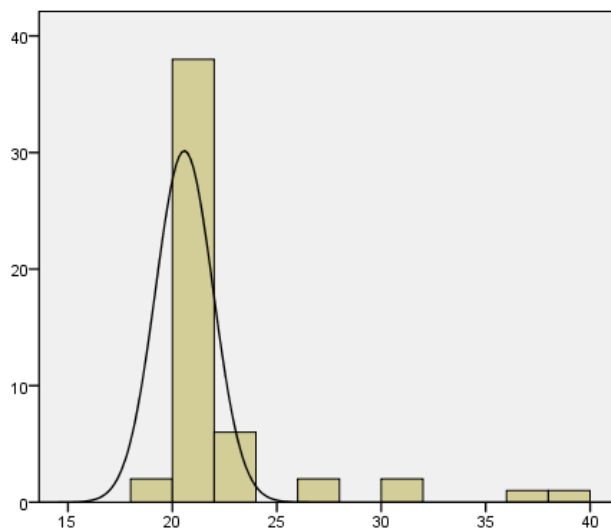
За потребе овог рада анализирани су две субскеале: *опипљивости* (као скала перцепције квалитета ресурса школе) и *поузданости* (као скала перцепције поузданости квалитета услуге школе), са укупно 13 ајтема.

У оквиру квантитативне анализе резултата истраживања примењене су основне статистичке процедуре: дистрибуција фреквенције (апсолутне и релативне) и скаларни просек (*Mean*).

ПРИКАЗ РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

Узорак испитаника у овом истраживању карактерисало је учешће укупно 52 студента који похађају два студијска програма Високе школе струковних студија за образовање васпитача и тренера у Суботици: спортски тренер и васпитач деце предшколског узраста. Од укупног узорка, испитаника мушког пола је било 11 (21,2%), док су студенткиње биле заступљене са 41 испитаницом (78,8%). У односу на диференцираност према студијском програму, тренера је било 13 (25%), а васпитача 39 (75%). Сви испитаници су валидно попунили истраживачки инструмент, тако да није било недостајућих података (*Missing*).

Старосна структура испитаника је одражавала уобичајене карактеристике студентске популације. Просечна старост испитаника (Слика 1) је била 22 године (око 77%). Најмлађи испитаници су били узраста 19 година (3,8%), а најстарији 39 година (1,9%).



Слика 1: Дистрибуција фреквенција у односу на **просечну старост** испитаника

(*Mean* = 21,92; *Ст.дев.* = 4,003; *N* = 52)

Дистрибуција одговора испитаника у простору субскеале *опипљивости* услуге, којом су идентификовани поједини аспекти перцепције квалитета ресурса школе, заснивала се на скаларним просецима. Када се посматра скаларна вредност субскеале у целини уочава се да студенти квалитет ресурса школе доживљавају позитивном перцепцијом (3,29). С обзиром да се ради о ниском интензитету позитивне вредности скаларног ранга, може се констатовати да квалитет ресурса школе студенти вреднују у складу са својим претходним очекивањима (која су имали када су се одлучивали да упишу ову школу) (Табела 1).

Када се анализирају појединачни ајтеми, као индикатори квалитета разматраних врста ресурса, уочљиво је да испитаници, у целини, позитивно вреднују њихов квалитет. Нешто већи скаларни просек показују ајтеми који се односе на: пословни изглед и понашање запослених лица школе (3,65); ресурсе који су повезани са савременом технолошком опремом која је доступна у наставном процесу (3,52) и библиотечки фонд школе (3,42). Остали индикатори квалитета ресурса показују скаларне просеке који говоре о релативно просечном задовољству студената (Табела 1).

Међутим, када се резултати анализирају са аспекта субузорака, уочава се да студенткиње које похађају смер за васпитаче поједине врсте ресурса оцењују негативно, односно у том контексту школа није испунила њихова претходна очекивања. То се односи на: визуелну допадљивост наставне и друге опреме школе (2,90) и на ажурност у квалитету пружања услуга студентима (2,95) (Табела 1).

Табела 1: Скаларни просеци субскеле опшљивости (квалитет ресурса школе)

Бр	Питање	Скаларни просек (Св)				
		Укупно	м	ж	трени ри	васпит ачи
О1	Школа поседује савремену опрему	3,08	3,27	3,02	3,31	3,00
О2	Опрема школе је визуелно допадљива	3,04	3,45	2,93	3,46	2,90
О3	Запослени у школи су уредни и професионалног изгледа	3,65	4,18	3,51	3,92	3,56
О4	У школи се максимално пружа обећана услуга	3,02	3,27	2,95	3,15	2,97
О5	Библиотечки ресурси школе су добри	3,42	4,18	3,22	3,92	3,26
О6	У настави се значајно користе савремене технологије	3,52	4,09	3,37	4,08	3,33
Σ		3,29	3,74	3,17	3,64	3,17

Дистрибуција одговора испитаника у простору субскеле *поузданости* услуга које школа пружа својим корисницима, показала је да се, као и у претходној анализи, овај сегмент услуга школе релативно позитивно процењује од стране испитаника у целини (3,30) (Табела 2). С обзиром на то да се и овде ради о ниском интензитету позитивне вредности скаларног ранга, може се констатовати да и квалитет поузданости услужног амбијента школе студенти вреднују у складу са својим претходним очекивањима (Табела 2). Може се рећи да су испитаници, у овом контексту, најзадовољнији поштовањем радног времена сервиса подршке

(студентске службе, библиотеке, администрације школе, и сл.), док се квалитет и ефикасност решавања појединих проблема студената не доживљава изразито позитивно (3,08). То је посебно уочљиво код студенткиња васпитачког смера, који овај индикатор вреднују скаларним просеком који је усмерен ка негативном крају вредносне скале (2,82) (Табела 2).

С друге стране, мушкарци показују нешто већи ниво задовољства у односу на девојке, тако да су њихови појединачни скаларни просеци знатно изнад просечних вредности. Дакле, када је о полној припадности и испитаника реч, може се констатовати да су сегмент поузданости квалитета услуга мушкарци перцепирали знатно изнад својих претходних очекивања (4,06) (Табела 2).

Табела 2: Скаларни просеци субскеле **поузданости** (квалитет услуга школе)

Бр.	Питање	Скаларни просек (Св)				
		Укупно	м	ж	трени ри	васпита чи
П7	Услуге које школа пружа су константно добре	3,19	3,73	3,05	3,69	3,03
П8	Наставници се придржавају утврђеног распореда наставе	3,38	4,27	3,15	4,08	3,15
П9	Административни радници се придржавају радног времена служби	3,48	4,64	3,17	4,15	3,26
П10	У школи се води евиденција о жалбама студената	3,27	4,00	3,07	3,77	3,10
П11	Проблеми студената се ефикасно решавају	3,08	4,00	2,83	3,85	2,82
П12	Наставни план школе је савремен	3,29	3,91	3,12	3,77	3,13
П13	Радно време сервиса подршке (студентске службе, библиотеке...) је максимално прилагођено студентима	3,44	3,91	3,32	3,85	3,31
Σ		3,30	4,06	3,10	3,88	3,11

ЗАКЉУЧАК

Као генерални закључак овог дела истраживања може се констатовати да су студенти у целини релативно задовољни квалитетом реурса школе, као и поузданошћу ове високошколске институције у пружању „обећаних” услуга својим корисницима (студентима).

Односно, ова два простора из система квалитета услуга Високе школе перцепирају у складу са својим претходним очекивањима.

Мада ова проблематика захтева далеко студиознији и дубљи истраживачки приступ, који превазилази тренутне компетенције аутора, може се генерално констатовати да се у свим будућим активностима рада школе, а посебно са аспекта рада њеног менаџмента, далеко већа пажња мора посветити студентима као кључним чиниоцима евалуације квалитета рада школе. Односно, уважавати студенте као основне и непосредне кориснике њеног система услуга. Јер студентска перцепија квалитета целокупног система услуга установе, у суштини, вреднује саму високошколску установу и индиректно је позиционира на тржишту високог образовања. То значи да вредност за студенте представља сам исход образовног процеса, који отпочиње пословном стратегијом установе која мора бити утемељена на суштинском разумевању потреба њених непосредних корисника.

Списак литературе:

1. Ахметовић, З., Томка, Д., Димитрић, М. (2014). Универзитети у тржишној утакмици, парадигма која то још није. У: Катић, В. (ур.). XX скуп трендови развоја: “Развојни потенцијал високог образовања”, Зборник радова, Нови Сад: Факултет техничких наука, 148-156.
2. Врањеш, М., Гашевић, Д., Дринић, Д. (2014). Анализа елемената квалитета услуга у високом образовању. *Маркетинг*, 45(3), 213-223.
3. Гајић, Ј. (2011). Мерење сатисфакције студената у високом образовању. *Маркетинг*, 42(1), 71 – 80.
4. Група аутора, (2012). Трећи измењени и допуњени национални програм за интеграцију Републике Србије у Европску унију (НПИ). Београд: Центар за образовне политике.
5. Живковић, Р. Гајић, Ј., Брдар, И. (2013). Модел квалитета у високом образовању. 13. Међународни научни скуп Синергија, Зборник радова, Бијељина: Универзитет Синергија, 40-48.
6. Кларић, С., Кулашин, Ц. (2011). Конструкција HEDUQUAL инструмента за мјерење главних фактора услуге високог образовања у БиХ. У: Брдаревић, С. (ур.). 7. Научно-стручни скуп са међународним учешћем „КВАЛИТЕТ 2011”, Зборник радова, Зеница: Машињски факултет, 821-828.
7. Машић, Б. (2010). Квалитет и стратегија диференцирања у високом образовању: пут ка европским интеграцијама. 5. научни скуп “Синергија”, Зборник радова, Бијељина: Универзитет Синергија, 86-94.
8. Милосављевић, М., Маричић, Б., Глигоријевић, М. (2009). Основи маркетинга. Београд: Економски факултет.
9. Нешић, М., Зубанов, В. (2015). Задовољство корисника спортских услуга као чинилац лојалности спортској организацији. *Пословна економија*, 16(1), 335-354.
10. Пејчић-Тарле, С., Станковић, О., Аћимовић-Распоповић, В., Вулић, Н. (2009). Нови приступ обезбеђењу квалитета високог образовања и акредитација после 2009. У: Катић, В. (ур.) 15. Скуп Трендови развоја: “Доткорске студије у Србији, региону и ЕУ”, Зборник радова, Нови Сад: Факултет техничких наука, 1-4.
11. Ђурковић, Б. и сарадници (2011). Осигурање квалитета у високом образовању: европска искуства и праксе. Бањалука: Агенција за развој високог образовања и осигурање квалитета

СЕКЦИЈА МЕДИЦИНЕ И НУТРИЦИОНИЗМА
MEDICAL AND NUTRITION SECTION



51. САВЕТОДАВНЕ УСЛУГЕ И СТРУЧНА ПОМОЋ У ГЕНЕТСКОМ И ДЕФЕКТОЛОШКОМ САВЕТОВАЛИШТУ

Ерика Балог

Висока школа струковних студија за образовање васпитача и тренера, Суботица

Резиме: Конгенитална малформација је абнормалност који се појављује током интраутериналног живота и која се може идентифииковати пренатално. Конгениталне аномалије су важни узрочници хроничних болести, и резултати су дугорочних хендикепа, који утичу на функцију метаболизма детета или на структуру делова тела. Овакви дефекти могу настати због различитих биолошких, хемијских и физичких агенса. Настале проблеме можемо решити само ако познајемо основне механизме болести. Све информације и генетичко испитивање имају све важнију улогу у постављању дијагнозе, и помажу у разумевању утицаја мутираних гена на различите болести. Тако генетичари, гинеколози, перинаталози и дефектолози, заједно са свима који учествују у здравственој заштити жена, треба да идентификују ризичне трудноће и да преузму све дијагностичке и терапијске мере, како би се спречило рађање оштећеног детета, или да промене процес болести или да спрече настанак хендикепа.

Кључне речи: Конгениталне малформације, Интраутерини период, Пренатална дијагноза, дефектологија.

ADVISORY SERVICES AND PROFESSIONAL HELP IN GENETICAL AND DEFECTOLOGICAL COUNSELLING

Abstract: Congenital malformation is an abnormality that occurs during intrauterine life and may be identified prenatally. Congenital anomalies are important causes of chronic illnesses, and are results of long-term disabilities, which affect the function of the baby's metabolism or the structure of a body part. Such defects may be caused by a variety of biological, chemical, and physical agents. The problems can only be solved if the mechanism of the underlying illness is taken into account. All the information and genetic testing play an increasingly larger role in diagnosing, and will help to understand how diseases are influenced by defective genes. The geneticists, gynecologists, perinatologists and defectologist, along with others who share the care for women's health, have to identify all high-risk pregnancies and take all preventive measures to stop the birth of a handicapped child, or to change the course of a disease or prevent it from ever happening.

Keywords: Congenital malformations, Intrauterine period, Prenatal diagnosis, Defectology.

УВОД

Пренаталном дијагнозом у случају ризика за дете можемо много учинити за његово здравље, чиме омогућавамо рађање здравог детета и откривама интраутериме малформације. У малом броју случајева малформација се чак интраутерино може се кориговати, а у неким случајевима

пренатално откривена малформација нам може указати на болест која се може ублажити или потпуно излечити адекватним приступом. Ако је у питању наследно и/или средински оштећен плод, који неће имати квалитетан живот, (а то се може утврдити до 20. недеље трудноће), може до поменутог узраста да буде уклоњен легалним побачајем, и то према етичким и важећим законским прописима нашег друштва. Савремени легални абортус врши се од 10-12. недеље трудноће.

Неуропсихологија, као главни предмет дефектологије, се озбиљно фокусира на препознавање и рану дијагнозу различитих хендикепа код деце и одраслих, а који су ометени у развоју чула, моторике, сазнаних процеса, и у мотивацији личности са посебним потребама. Рано откривање хендикепа, рана дефектолошка рехабилитација и благовремени превентивни неуропсихолошки-реедукативни рад имају своја оправдања о чињеницама које нам открива дефектологија. Научна дефектологија данас се не може замислити и не постоји без неуропсихолошких студија за опажање, покрета, и у функцији интелигенције и у осећајном животу код деце и одраслих са посебним потребама. Она треба да објасни развој деце, опажање и гностичке функције и оријентацију у простору и времену на којима се заснива функција чула, као и практогностичке организованости усмерене ка социјалном пољу. Истовремено, поремећаји развоја деце се идентификују у периоду када се структуре и функције одређених дела личности усклађују и дозревају што нам указује на то да су наше могућности увек боље у постизању развоја и да ојачавају рехабилитацију деце и одраслих са поремећајима ако касније почињу дефектолошки третмани.

МЕДИЦИНСКА ГЕНЕТИКА У ДЕФЕКТОЛОШКОЈ ПРАКСИ

У савременом свету генетика има све већи теоријски и практички значај код труднице и код разумевања разних узрока конгениталних малформација. Та улога се заснива на откривању узрока различитих аномалија које су изазване поремећајем метаболизма, урођених аномалија изазваних мултифакторијалном етиологијом, интраутерионалним срединским чиниоцима који учествују у превенцији и у лечењу наследних болести.

Свака трудница има просечан ризик од 3% (1:33), да носи дете које је оштећено наслеђем и/или средински. Под ризичним трудницама подразумевамо оне које имају 35 и више година, или су млађе од 18 година. Многобројна патолошка стања код деце могу се јавити нпр. код трудница које су биле изложене лековима, хемикалијама, зрачењу или инфекцијама, или уколико је отац старији од 50 година, као и код трудница које су родиле већ једно дете са наследним поремећајем. Наследне болести настају због аномалија броја или структуре хромозома који су изазвали хендикеп, дефекта, мутације гена, а са друге стране болести су изазване искључиво факторима страљашње средине као што су различите инфекције, или комбинованим дејством генетичких и спољних чинилаца. Такве труднице обично имају у породици наследно обољење, или су се у породици понављали спонтани побачаји или мртворођећеност. Генетски ризичне труднице (регистри) или оне које су изложене штетним срединским чиниоцима, имају повећан ризик оштећења плода. Све ризичне трудноће према важећим критеријумима треба упутити на пренаталну дијагностику. На основу дефинитивне дијагнозе ће се, у сарадњи са трудницом, односно са њеном породицом, одлучити о даљем току трудноће.

ПРЕДМЕТ РАДА

Генетички савет подразумева давање мишљења о ризику да ће неки члан породице имати конгениталне или хередитарне малформације. Основни циљ рада генетичког саветовалишта није давање савета родитељима, него идентификација и објашњавање природе насталих малформација, могућности за њихово лечење и спречавање, откривање генетских узрока и дефектолошке прогнозе за рађање здравог детета, као и пружање помоћи родитељима када треба да донесу одлуку о планирању породице. Генетско саветовалиште обухвата следеће сегменте:

1) Идентификовати ризичну трудницу која потиче из ризичне и угрожене породице, на основу следећих критеријума:

- А. Хромозомски поремећаји
- Б. Генски поремећаји и
- В. Конгениталне малформације

2) Идентификовати ризичну трудницу из нормалне популације, на основу следећих критеријума:

- А. Анамнеза труднице

Трудница са 30 или више година

Б. Лабораторија

- Алфа-фетопротеин, повишен или снижен
- TORCH

В. Ултразвучни скрининг

3) Одлучити се за један или више облика пренаталне дијагностике и на основу резултата поставити дијагнозу плода:

- А. Експертни ултразвук

Б. Аспирациона биопсија чупица

В. Ултрарана амниоцентеза

Г. Рана амниоцентеза

Д. Кордоцентеза

Ђ. Фетоскопија

Е. Биопсија коже мишића и јетре под контролом ултразвука

4) Предлог за легални, артефицијални абортус, на основу мишљења генетичара, дефектолога, педијатра у складу са законом и другим прописима.

5) Трудница се одлучује за порођај или за абортус када се доноси одлука о начину и спровођењу легалног, артефицијалног абортуса.

ИДЕНТИФИКАЦИЈА ПРОБЛЕМА

У свакој трудноћи се може вршити рано пренатално испитивање хромозома фетуса и трагање за неким дефектима и мутантним генима које су данас постали рутински део испитивања трудница. Поред описа проблема, дата су и њихова решења у најкраћем облику, јер ако се у будућности усаврши и прошири примена мера за превенцију и лечење генетичких болести, ово ће утицати и на генетички састав човека.

А. ИСПИТИВАЊЕ ХРОМОЗОМСКИХ ПОРЕМЕЋАЈА

1. Ту спадају балансиране транслокације једног од родитеља, реципрочна транслокација и транслокација Робертсоновог типа.
2. Постојање хромозомских инверзија код једног од родитеља.
3. Плод са фрагилним X хромозомом.
4. Ако је трудница у једној од претходних трудноћа родила једно дете са хромозомским поремећајем.
5. Поновљени фетални губитак, низак фертилитет брачног пара или перинатална смрт због необјашњивих мултиплих малформација.
6. Ранија трудноћа са дететом које има један од синдрома честих хромозомских прелома (Фанконијева анемија, нпр.)

Б. ИСПИТИВАЊЕ ГЕНСКИХ ПОРЕМЕЋАЈА

За утврђивање генских поремећаја потребна је израда родословног стабла. У овом процесу је најчешће довољно узимање анамнестичких података, али често настају тешкоће ако родитељи слабо знају неке податке, када су поједини чланови породице непознати или мало познати, и када су неки подаци погрешно дати. Зато дати подаци у породицама веома варирају. Родословно стабло је јако важно за давање генетичког савета у вези неке генетичке малформације код којих је добро да познајемо начин наслеђивања. Најчешће се истичу рецесивни гени везани за X хромозоме (хемофилија А, мишићна дистрофија типа Дишен), рецесивне болести (фенилкетонурија, цистична фиброза), и друге генске болести које се могу пренатално доказати из ћелија фетуса или плодове воде.

В. ИСПИТИВАЊЕ КОНГЕНИТАЛНИХ МАЛФОРМАЦИЈА КАО ПОСЛЕДИЦА ДЕЛОВАЊА ФАКТОРА СПОЉАШЊЕ ДРЕДИНЕ

Ово ствара мање или веће тешкоће приликом открића и изучавања конгениталних малформација и других поремећаја које изазивају ризик код одређене породице с обзиром на то да ова врста малформација може имати индентичан облик као наследне болести. Боље познавање клиничких карактеристика ових поремећаја веома је значајно не само за генетичаре, дефектологе, него и за све друге стручњаке, који раде са децом са посебним потребама.

Конгениталне малформације где је захваћен ЦНС (хидроцефалус, микроцефалус), кичмена мождина (*spina bifida*), малформације срца, гастроинтестиналног или уринарног тракта, скелета, итд.

Г. ЛАБОРАТОРИЈСКЕ ПРЕТРАГЕ

Уз многобројне методе које служе откривању патолошких промена у пренаталном периоду употребљавају се следеће методе испитивања:

А) Алфа-фетопротеин. Ако је повишен, означава повишен ризик на *spina bifida* и/или аненцефалус, а ако је значајно снижен, тада и код младе труднице треба сумњати да је плод са Дауновим синдромом, и треба ићи на рану амниоцентезу или на кордоцентезу.

Б) Патолошко повећање титра антитела на једну од следећих инфекција: токсоплазма, рубеола, цитомегалија, херпес вирус (ТОРЦХ), листерија и сифилис су индикације за пренаталну дијагностику.

ГЕНЕТИЧКИ СКРИНИНГ

Генетичким скринингом открива се генотип и предвиђа ризик за клиничко испољавање наследних болести. То је трагање за особама које имају повећан ризик за неку генетичку болест. Генетички скрининг у медицинској генетици постиже све већу практичну примену у превенцији морбидитета и морталитета, нарочито код новорођенчади, као и код деце и код одраслих. Набројано је шест облика генетичког скрининга, мада се шести више не употребљава, захваљујући напретку ултразвучне технике (под контролом ултразвука, трансабдоминално, сада може да се уради скоро све што се радило фетоскопом, а најчешће је то биопсија коже због генодерматоза). Облици скрининга: експертни ултразвук, еспирациона биопсија чупица, ултрарана амниоцентеза, рана амниоцентеза (РАЦ), кордоцентеза, фетоскопија, и ултразвуком контролисана биопсија органа.

ГЕНЕТИЧКИ САВЕТ РОДИТЕЉИМА И ЊИХОВА ОДЛУКА

Све већи број генетичких малформација може се дијагностиковати у раној трудноћи, тј. у термину док се може извршити абортус са малформисаним фетусом. Пренатална дијагноза углавном се врши у оним породицама где је ризик повећан за неку тежу конгениталнију болест. Трудница одлучује да ли ће ићи на нормалан порођај или на легални абортус, по правилу уз помоћ породице, ординирајућег лекара, генетичке информације коју даје медицински генетичар и дефектолог.

После гинеколошког, интернистичког, ултрасонографског и лабораторијског испитивања и припреме пацијенткиње, лекар и дефектолог информишу трудницу и доносе одлуку о начину и могућностима даљег третмана деце са посебним потребама, или о начину спровођења легалног, артефицијалног абортуса.

НЕУРОПСИХОЛОШКИ ТРЕТМАНИ СА ДЕФЕКТОЛОШКИМ МЕТОДАМА

Неуропсихологија систематично трага за децом са посебним потребама и обезбеђује њихове развојне етапе. Тако је неуропсихолошки-реедукативни аспект полазна тачка која испред себе налаже одређене задатке и циљеве. Прва етапа задатка није само схватање одговарајућих реакција, већ и анализа ситуације и издвајање битних елемената за здрав развој детета. Другу етапу чини избор формирања терапије за решавање неуропсихолошких проблема, у којој се неки путеви чине прихватљивијим у односу на друге. Значајно је поменути да коришћење одговарајућих реедукативних метода подразумева сложену равноправност срединских чинилаца и генетског потенцијала не само у формирању личности него и у структури које су у основи тих функција.

Задатак неуропсихологије је припрема деце и развој њихових вештина, контрола њихове оријентације, помоћ у савладању неуропсихолошких техника. Неуропсихолошки програм ставља у центар одговорности родитеља, јер је његова улога кључна.

Васпитачи могу у овом периоду имати нарочито важну улогу, да помогну родитељима да правилно усмеравају деčји развој, да обучавају родитеље са основним неуропсихолошким-реедукативним методама, тако да код куће могу наставити и пружати подршку својој деци, чиме подстичу активности детета. Исправљање развојних поремећаја код деце није завршено, све док особа примењује наше реедукативне третмане, она ће задржати и стари проблем с којим се обратила дефектологу. Да би развојни проблем био исправљен родитељи треба да савладају научене технике и да их редовно спроводе. Ако родитељ посумња да дете има развојни поремећај, метода дијагностицирања неког проблема је прво тестирање детета, после анализирање резултата са симптоматологијом. У дефектологији и у неуропсихологији први значајан задатак је проучавања симптома, јер не постоје две особе са идентичним развојним поремећајем. Дефектолог је кључна особа која ће препознати различите симптоме, нпр. дислексије, укључујући и телесне поремећаје, као и проблеме са видом и перцепцијом. Главни задатак дефектолога је да препозна патологију, природу болести и да укаже на структуралне и функционалне промене тела које болест изазива. Такође је битно објаснити родитељима природу проблема, да нпр. дислексија није болест, него стање детета. Дефектолог заједно са родитељима бира и примењује различите третмане који ће побољшати ментално и физичко стање детета. Многи родитељи и не знају да дозвољавањем појединих активности онемогућавају правилан развој своје деце. Претерано гледање телевизије, играње видео игрица, недостатак графомоторичких активности, физичка неактивност, оштећују и смањују развој појединих биолошких потенцијала. Чињеница је да у овом периоду који представља основу од које ће зависити будући развој интелектуалних способности сваког детета, родитељи понекад раде погрешне ствари са децом, или не знају како да на оптималан начин стимулишу њихов развој, јер присилна решења онемогућавају процес напретка детета у развоју. Често имамо прилику да чујемо од родитеља да су, у жељи да заштите дете, бранили скакање по кревету, окретање у круг, куповали патике са „чичковима“ да се дете не оптерећује везивањем пертли, и тако на индиректан начин спречавали неке изузетно корисне активности, нпр. развој пажње, говора, концентрације, оријентације, опуштања, перцепције, равнотеже, итд.

Деца веома рано показују способност препознавања сложених апстрактних симбола, али ту способност већина родитеља не стимулише и не развија. Знамо да дете између друге и треће године живота почиње да препознаје разне симболе. Управо га уз помоћ таквих симбола можемо увести у свет мисаоних класификација, серијација, асоцијација, што је изузетно важно за касније добро размишљање и учење. Нажалост, ми се углавном задовољавамо препознавањем симбола и најчешће не вежбамо са дететом до његовог поласка у школу.

Битно је да се у предшколском узрасту у свакодневни рад унесу елементи који доказано стимулишу ментални развој деце, али и спроводе специфичне вежбе које развијају координацију покрета и моторику, и на тај начин спречавају поремећај концентрације и пажње у каснијем периоду живота. Једнако је важно да се развија и брзина размишљања и закључивања (функционално знање) кроз коју пратимо способности деце. Реедукација психомоторике и психотерапија се повремено, у раду са децом млађих узраста, испреплиће и надопуњава. Некада се чини да се њоме може самостално вршити третман који има вредност психотерапијског поступка. Реедукација психомоторике, користећи покрет и тонично постуларну основу личности, битно делује на динамику односа и процеса диференцирања у области осећајног живота детета.

ЗАКЉУЧАК

Спој неуропсихологије са реедукативним методама ствара нове дефектолошке реедукативне третмане приликом које превенирају и третирају урођене аномалије, а са друге стране се превентивно делује на откривање урођених аномалија. Један од принципа у давању генетичког саветовања је да објаснимо породици колики је ризик да се понове конгениталне малформације, али да им препустимо да одлуку сами донесу. Код велике жеље родитеља за рађањем деце и поред високог ризика, савет може бити, ако уз велики ризик роде здраво дете, да даље не ризикују са следећим трудноћама. Ако после рађања хендикепираног детета ризик за следеће није знатно повећан, или нема повећаног ризика, или ако је ризик велики, али је могућа пренатална дијагноза, родитељи се подстичу на даље трудноће, али разуме се, одлуку ипак сами доносе.

Списак литературе:

1. Pearsons L. P. *Recombinant DNAChromosomes and prenatal diagnosis*, *Curr Probl Derm* 1987; 30-44.
2. King R Ch. *Prenatal diagnosis of genetic disease with molecular genetic technology*. *Obstetrical and Gynecology Survey* 1988; 493-508.
3. Morse PR, Rawnsley E, Sargent KS, et al. *Prenatal diagnosis of a new syndrome, holoprosencephaly with hypokinesia*. *Prenetal diagnosis*1987; 631-638.
4. Феодора П, Александар К. *Генетичко саветовање*. Универзитет у Новом Саду, Медицински Факултет Нови Сад 1995.
5. Mattison RD, Angtuaco T. *Magnetic resonance imaging in prenatal diagnosis*. *Clinicalobstetricsandgynocology* 1988; 353-389.
6. Kingston MH. *Prenatal Diagnosis*. *BritishMedicalJournal* 1989.
7. Рајовић Р, Петровић У. *Развој креативног и функционалног размишљања*. Учитељ, Часопис Савеза Учитеља Србије 201

52. ЕФЕКТИ МЕДА НА ЗДРАВЉЕ ЉУДИ СА ОСВРТОМ НА ПОКАЗАТЕЉЕ КВАЛИТЕТА

Наташа Чампраг Сабо

Висока школа струковних студија за образовање васпитача и тренера, Суботица

Резиме: Мед је слadak и квалитетан прехранбени производ медоносних пчела. Иако је према препорученом дневном уносу хранљивих материја допринос меда мали, његов значај у исхрани базира се на вишеструким физиолошким ефектима, јер поседује антимикробну, антиоксидативну, антимутагену и антиканцерогену активност. Поред овога, у раду су предочени физички, хемијски и биолошки параметри помоћу којих се оцењује квалитет меда.

Кључне речи: Мед; Физиолошки ефекти; Квалитет меда.

EFFECTS OF HONEY ON HUMAN HEALTH WITH EMPHASIS ON QUALITY INDICATORS

Abstract: Honey is a sweet and good quality food product of honey bees. Although according to the recommended daily intake of nutrients, the contribution of honey is small, its importance in the diet is based on multiple physiological effects, since it possesses antimicrobial, antioxidant, antimutagenic and anticancer activity. In addition, the paper presents the physical, chemical and biological parameters by which it is possible to determinate the quality of honey.

Keywords: Honey; Health effects; Quality of honey.

САСТАВ И ВРСТЕ МЕДА

Мед је слadak, вискозан производ који медоносне пчеле производе из нектара цветова медоносних биљака или из секрета са живих делова биљака, додају му сопствене специфичне материје, трансформишу и одлажу у ћелије саћа да сазри.

По хемијском саставу, мед представља презасићени раствор шећера, првенствено глукозе и фруктозе (70-80%), а може да садржи и сахарозу, малтозу и друге дисахариде као и неке полисахариде, укључујући декстрине. Поред шећера, воде (око 20%) и мало протеина (испод 1%, углавном ензима и слободних аминокиселина), мед садржи и минерале (највише калијума, калцијума, магнезијума и гвожђа), витамине (Б комплекса, Ц витамин, провитамин Д, К витамин), органске киселине (мравља, оксална, лимунска, јабучна, млечна), полифеноле, сирова влакна, каротеноиде, флавоноиде, стероле, терпене (Beatriz и сар. 2012). Иако се у меду налазе у траговима, хром, манган, селен, кобалт, флуор, јод и молибден, представљају важне микроелементе који улазе у састав ензима, неопходних за обављање основних животних биохемијских процеса.

Боја меда може варирати од светлих до тамних нијанси. Тако су, на пример, тамне боје мед од жалфије и мед од кестена, док су медови од липе и багрема светлије боје и блажег укуса и мириса.

Мед може бити течне или кашасте конзистенције, делимично или потпуно кристалисан. Кристализација је природно својство сваког чистог, природног меда. Брзина кристализације зависи од односа глукозе (грожђаног шећера) и фруктозе (воћног шећера), као и температуре на којој се мед чува. Ако је већи проценат глукозе у меду (нпр. ливадски мед), долази до брже кристализације у односу на мед у коме преовладава фруктоза (нпр. багремов мед). Температура испод 20°C убрзава кристализацију меда, при чему се мед може из чврстог стања вратити у течну, ако се суд са кристалисаним медом стави у већи суд са водом загрејаном на температури од око 40°C чиме се не губи на квалитету производа. Доказано је да се загревањем меда, на температурама изнад 60°C смањују наведени испарљиви и ароматични састојци, од којих потичу његова антиоксидативна дејства (Аппароогані и сар. 2010) те најповољнија температура за складиштење меда износи од 17 до 19°C.

Од географског региона и климатских услова у којима је произведен (Kaspar, 2006), мед може бити:

1. Сортни мед или тзв. монофлорни, којег медоносне пчеле производе од нектара цветова медоносних биљака одређене врсте
2. Цветни мед или тзв. полифлорни, којег медоносне пчеле производе од нектара медоносних цветова различитих врста биљака
3. Медљиковац (шумски мед), који потиче од слатких материја које инсекти избацују као нуспроизводе (Сталетић, 2001).

КВАЛИТЕТ МЕДА

Квалитет меда се одређује на основу његових физичко-хемијских, али и биолошких карактеристика. Квалитет меда мора да испуњава одређене захтеве у погледу садржаја воде, пепела, ХМФ-а, шећера, дијастазне (амилазне) активности, укупне киселости.

Максимална дозвољена вредност садржаја воде према важећем Правилнику о квалитету и другим захтевима за мед, друге пчелиње производе, препарате на бази меда и других пчелињих производа, у чистом меду треба да износи мање од 20%, како би се опасност од ферментације меда смањила на најмању меру. Податак о уделу воде у меду је од велике важности јер представља важан параметар у описивању вискозности меда. Удео воде у меду зависи од карактеристика паше пчела, сазревања роја и фактора средине, док удео пепела зависи од порекла меда.

Познато је да ниска рН вредност у меду инхибира присуство и раст микроорганизама. Осим тога рН вредност је од велике важности током складиштења меда због свог утицаја на текстуру, стабилност и рок трајања. Објављени радови упућују на то да се рН вредност меда креће у распону од 3,2 до 4,5 (Feas, Estevinho 2010). Због повезаности удела киселина у меду са процесима ферментације и бактерицидним особинама меда, киселост је још један од битних показатеља квалитета меда (Јовановић, 2015).

Тестирање на свежину/загревање меда врши се одређивањем дијастазне активности и садржаја хидроксиметилфурфурола (ХМФ) у меду који се формира током киселе катализе дехидратације моносахарида. Треба нагласити да стајањем мед губи на квалитету, јер се дуготрајним складиштењем повећава садржај ХМФ-а.

Биолошка анализа меда, која се базира на квалитативном одређивању врста полена присутних у узорку меда и квантитативном пребројавању, је поред одређивања географског порекла меда, од изузетног значаја и за особе које су алергичне на одређени полен. Важећи Правилник прописује учешће поленових зрна сортног меда које је најниже за багремов мед (20%), док за мед питомог кестена износи чак 85%.

ЗДРАВСТВЕНИ ЕФЕКТИ

Поред тога што се убраја у квалитетну енергетску намирницу, са просечном енергетском вредности од 375 kcal/100 g (Костић и сар. 2015), мед поседује антимикробну, антиоксидативну, антимуtagenу и антиканцерогену активност (Scalbert и сар. 2011, Богданов 2011).

Антимикробна активност меда је последица мале количине воде у меду, ниске рН вредности те присуства ензима и хемијских једињења, од којих су најзначајнији феноли и флавоноиди. Управо због свог хемијског састава и високог осмотског притиска, мед је неповољна средина за раст и развој бактерија и гљивица. Једини микроорганизми који се могу развити под таквим условима су осмофилни квасци, осмофилне плесни и споре неких бактерија (Хрга, Стјепановић 2013). У меду се могу наћи споре бактерије *Clostridium botulii*, које код одојчади могу изазвати тзв. дојеначки ботулизам, врло опасну инфекцију цревног система те се не препоручује конзумирање меда деци до једне године старости.

Антиоксидативна активност меда зависи од садржаја антиоксиданаса у њему, првенствено укупних полифенола. Најбољу антиоксидативну активност и висок укупан садржај фенола и флавоноида, показао је шумски мед, затим ливадски и на крају багремов мед (Јовановић, 2015).

Антиканцерогени ефекат је доказан оралном применом меда код мишева са индукованим фибросаркомом (Orsolic, 2004). Значајно инхибирање мутагеног дејства хетероцикличних амина, који настају током печења и пржења хране, показали су сви испитивани узорци меда (Wang, 2002). У истој студији, доказано је да глукоза и фруктоза имају сличну мутагену активност коју поседује мед.

Антиинфламаторна активност меда код људи проучавана је након свакодневне петнаестодневне ингестије 70 грама меда. Резултати експеримента су показали снижење нивоа простагландина ПГЕ и простагландина ПГФ у плазми за 63% односно 50% (Al-Waili, 2003).

ПРОИЗВОДЊА И КВАЛИТЕТ МЕДА У СРБИЈИ

Укупна годишња производња меда у свету износи око 1.2 милиона тона, што представља мање од 1% укупне производње заслађивача. У највеће светске произвођаче меда убрајају се Кина и Аргентина, затим САД, Украјина, Тајланд, Вијетнам, Бразил.

Годишња производња меда у Србији износи од 3 до 5 тона из процењених 450 000 кошница (Костић и сар. 2015). Само 2% пчелара поседује преко 100 кошница, што указује на чињеницу да пчеларство у Србији није продуктивна делатност. У Србији је потрошња меда веома мала, тако да се Србија налази на дну европске лествице са просечно 700 грама годишње потрошње меда по становнику, док у најразвијенијим земљама она достиже 7-10 килограма те њихова годишња производња меда не покрива захтеве тржишта. Треба напоменути да се у нашим условима просечно може добити 15-20 килограма меда по кошници, што је знатно испод европског просека (у Мађарској производња прелази 30, а у Бугарској 25 килограма меда по кошници).

Резултати испитивања меда у Србији указују да анализирани узорци имају вредности у оквиру оних прописаних важећим Правилником. Највећи постотак испитиваних узорака меда у Србији током 2011. године су била полифлораног типа са укупно 15 идентификованих биљних врста/фамилија које су биле различито заступљене (Костић 2015). Полен легуминоза се јавља у свим деловима Србије као предоминантан, као и полен врбе. Са друге стране, полен купусњача није пронађен као предоминантан у Централној Србији, али се јавља у неким узорцима из тог дела Србије као пратећи тип полена. Полен сунцокрета је пронађен у узорцима из Војводине и Београда, док га није било у узорцима из Централне Србије што је и очекивано с обзиром на то где се узгаја сунцокрет. Полен јапанског багрема и љутића је пронађен у узорцима из Војводине и Београда, док је полен штитиноша пронађен као доминантан у узорцима из Централне Србије.

На основу резултата добијених за садржај влаге, може се закључити да је у већини узорака овај параметар био изнад горње границе дозвољене по законској регулативи што може бити последица било неадекватних услова чувања и складиштења узорака било недовољног сушења. Неопходно је садржај влаге свести на границу испод дозвољених вредности како би се спречила појава и развој микроба који би угрозили исправност меда.

Садржај редукујућих шећера и садржај сахарозе анализираног српског меда, указује на то да се ради о најзаступљенијој фракцији у меду која ће тако имати и велики утицај на нутритивне карактеристике и енергетску вредност испитиваних узорака.

Садржај ХМФ-а је за већину испитиваних узорака багременог меда (Јовановић, 2015) био већи од максимално дозвољене вредности, што указује на неправилну конзервацију и потенцијално излагање дејству неког извора топлоте.

На основу резултата микотоксиколошке анализе полена (Костић 2015) утврђено је да су сви узорци контаминирани афлатоксином Б1 као једним од најопаснијих продуката метаболизма одређених врста плесни.

ЗАКЉУЧАК

Природни услови, умерена континентална клима и биодиверзитет биљног света пружају одличне услове за гајење пчела у Србији. Ботаничко означавање се од стране домаћих произвођача меда у потпуности користи на европском тржишту те се унифлорни медови сврставају у вреднију категорију, чиме постижу и вишу тржишну вредност.

Како је одавно познато, пчеле не греше у својим проценама, већ су последица неадекватног квалитета меда резултат грешке пчелара, с обзиром на то да се сваке године изгуби око 20%

пчела због лошег третмана или незнања. Управо зато је неопходно нагласити да се мед анализира у овлашћеним и акредитованим лабораторијама које су под строгим контролама надлежних институција.

Иако су добијени резултати стандардне микробиолошке анализе полена показали да је већина узорака била стерилна и без присуства плесни, чињеница да је у свим узорцима утврђено присуство афлатоксина Б1 потврђује исправном претпоставку изнету у оквиру дисертације (Костић 2015) да би било неопходно увести и микотоксиколошку анализу узорака.

Списак литературе:

1. Al-Waili NS, Boni NS. Natural honey lowers plasma prostaglandin concentrations in normal individuals. *J Med Food* 2003; 129–133.
2. Annappoorani A, Anilakumar K R et al, Studies on the physicochemical characteristics of heated honey, honey mixed with ghee and their food consumption pattern by rats. *An Int Quarterly J of Research in Ayurveda* 2010. 31(2): 141-146.
3. Codex Alimentarius Commission: Revised Codex Standard for Honey, 2001. Codex STAN 12-1981.
4. Feas X, Pires J, Estevinho ML: Palynological and physicochemical data characterisation of honeys produced in the Entre-Douro e Minho region of Portugal. *Food Sci Tech* 2010; 1255-1262.
5. Kaspar R, Authentication of the Botanical Origin of Honey. Zurich: Dissertation Federal Institute of Technology 2016; 16857: 25-26.
6. Orsolic N, Basic I: Honey as a cancer-preventive agent. *Periodicum Biolog* 2004; 106: 397–401.
7. Scalbert A, Andres-Lacueva C, Arita M, et al. Databases on food phytochemicals and their health-promoting effects, *J Agric Food Chem* 2011; 59: 4331–4348.
8. Wang XH, Andrae L, Engeseth NJ. Antimutagenic effect of various honeys and sugars against Trp-p-1. *J Agric Food Chem* 2002; 50: 6923–6928.
9. Богданов С. *Functional and biological properties of the bee products: A review. Bee product science, 2011. Available from: <http://www.bee-hexagon.net/en/pollen.htm>*
10. Јовановић Н. Антимикробна и антиоксидантна активност различитих узорака меда из околине Ниша. Мастер рад 2015; ПМФ Ниш.
11. Костић А, Анализа хемијских и нутритивних карактеристика полена који су медоносне пчеле сакупиле у различитим регионима Србије. Докторска дисертација 2015; Хемијски факултет, Београд.
12. Костић А, Бара М, Станојевић С и сар. Physicochemical composition and techno-functional properties of bee pollen collected in Serbia, *Food science and Technology*, 2015; Article in press: 1-9.
13. Правилник о квалитету и другим захтевима за мед, друге пчелиње производе, препарате на бази меда и других пчелињих производа, Службени лист СЦГ, бр. 45/2003 од 17.10.2003.
14. Сталетић М, Пчеларство у 1000 питања и одговора. 2001. Крагујевац 2001.
15. Хрга И., Стјепановић Б. Мелисопалинологијске карактеристике најважнијих врста меда у Републици Хрватској (*Melissopalynological characteristics of the most important types of honey in the Republic of Croatia*). Национална конференција о сигурности и каквоћи пчелињих производа: нови трендови. Опатија 2013, Хрватска.

53. ЗБРИЊАВАЊЕ АКУТНОГ ИНФАРКТА МИОКАРДА

Хајналка Пожар

Висока школа струковних студија за образовање васпитача и тренера, Суботица

Резиме: Медицинске сестре-техничари су неопходни чланови сваког тима, а поготово у ургентној медицини, где морају заузети активан став и извршавати одређене задатке. У третману болесника са акутним инфарктом миокарда интервенција се не може применити без искусне и едуковане медицинске сестре. Стално обнављање и унапређивање знања и вештина представљају врлину и квалитет сваке медицинске сестре. У том концепту испитвали смо знање ученика средње медицинске школе (n 80), како би утврдили шта знају о самом инфаркту и пружању прве помоћи. За статистичку обраду података коришћен је MS Office Excel и SPSS статистички програм. Добијени подаци потврђују хипотезу да у образовању будућих здравствених радника морамо већи нагласак ставити на збрињавање хитних стања, као и на редовно понављање и увежбавање поступка реанимације.

Кључне речи: Медицинска сестра; Акутни инфаркт миокарда; Третман.

MANAGEMENT AND TREATMENT OF ACUTE MYOCARDIAL INFARCTION

Abstract: Nurses are essential team members, particularly in emergency medicine where they must take an active stand, and execute specific tasks. In the treatment of patients suffering from acute myocardial infarction, intervention cannot be imagined without a skilful and well-educated nurse. Constant revision and improvement of knowledge and skills represent the virtues and character of every nurse. Following this concept, we investigated the knowledge of the students of a secondary medical school, in order to determine what they knew about heart attacks and first aid. For the statistical analysis of the data, Office Excel and SPSS statistical software were used. The data supports the hypothesis that in the education of future healthcare workers we need to emphasise more on the management of emergency situations, as well as regular revision and practice of resuscitation.

Keywords: Nurse, Acute myocardial infarction; Treatment.

УВОД

Познато је да кардиоваскуларне болести, а нарочито коронарна болест, данас претстављају водећи узрок смртности како у развијеним земљама, тако и у земљама у развоју. Подаци Светске здравствене организације указују на то да око 17 милиона људи умире годишње у свету од болести срца и крвних судова. Кардиоваскуларне болести одговорне су за око 49% свих узрока смрти (55% свих узрока смрти за мушкараце и 43% за жене). У структури морталитета у Србији, болести срца и крвних судова чиниле су више од половине свих смртних исхода (56,0%), од тога 22,26% људи је умрло од исхемијске болести срца. Према извештају о хоспитализацијама, у здравственим установама у Србији 2007. године лечено је укупно 931.368 особа. Највише лечених особа (15,3%) је било са дијагнозом болести срца и

крвних судова. Више од трећине умрлих услед кардиваскуларних обољења припадају особама средње животне доби (1, 2).

Суштина исхемијске болести срца је у поремећеној равнотежи између потреба за кисеоником и могућностима снабдевања миокарда кисеоником услед промена коронарне циркулације, што је најчешће (у 90% случајева) узроковано коронарном атеросклерозом, ређе тромбозом или спазмом коронарних артерија. Сама исхемија миокарда настаје када се активирају анаеробни процеси добијања енергије нпр. гликолиза, што доводи до стварања млечне киселине (лактата), што узрокује регионалну ацидозу (3,4). Уколико исхемија траје до ½ сата, а затим се отклањањем узрока који су је изазвали или узимањем лека повуче, са поновним успостављањем довољног протока све настале промене се повлаче. Међутим, када исхемија траје дуже од ½ сата, промене које се дешавају престају да буду реверзибилне, постепено прелазе у некрозу (изумирање срчаних ћелија) која захвата све већи део миокарда, што се манифестује као акутни инфаркт миокарда (5,6).

СЕСТРИНСКЕ ИНТЕРВЕНЦИЈЕ У ЗБРИЊАВАЊУ БОЛЕСНИКА СА АИМ

Прва помоћ болеснику са акутним инфарктом миокарда на терену, у којој медицинска сестра има значајну улогу састоји се од:

1. Мировања болесника—обезбедити пацијенту положај који изискује што мање напрезања
2. Прикључити га на ЕКГ апарат ради добијања електрокардиограма
3. Оксигенотерапија (због тромба или стенозе, прилив кисеоника у миокардно ткиво је мањи.
4. Успоставити венску линију канилом – по налогу лекара
5. Медикаментозна терапија (седативи, аналгетици, кардиотоници, диуретици, антихипертензивни, наркотици, актикоагуланти) – по налогу лекара
6. Психички повољно деловати на болесника (7, 8).

У случају кардиореспираторног застоја, да би се спречило иреверзибилно оштећење мозга и смрт, мора се одмах започети кардиореспираторна реанимација. Медицинска сестра ће учинити следеће:

1. Утврдити одсуство дисања, пулса и тензије, направити ЕКГ
2. Поставити болесника у одговарајући водораван положај са дефлексијом главе
3. Испод болесника обезбедити чврсту подлогу
4. Ослободити дисајне путеве постављањем главе у положај дефлексије или пласирати орофарингеални тубус
5. Започети артефицијалну вентилацију и мануелну стимулацију срца
6. Апликовање медикамента и инфузионих раствора по налогу лекара
7. Пажљиво води медицинску документацију и бележи све што је дато и урађено. Након прве помоћи на терену, пацијент се транспортује у најближу здравствену установу специјализованим возилом. (9, 10) .

МЕТОДЕ И ИСПИТАНИЦИ

У концепту неопходности основних знања о збрињавању акутног инфаркта миокарда испитивали смо знање будућих здравствених радника у средњим школама. Циљ истраживања је да открива евентуалне недостатке у знању о самом акутном инфаркту миокарда и реанимацији. Главна хипотеза је да ученицима медицинских школа недостаје основно знање о ургентним стањима. Истраживање је спроведено као студија пресека. У истраживању је учествовало 80 ученика из Медицинске школе „7.април“ Нови Сад, након добијања сагласности директора. За тестирање знања састављен је анкетни упитник, који је подељен међу ученицима 2, 3 и 4 разреда. За статистичку обраду података коришћен је Excel Office и SPSS статистички програм, коришћене су методе дескриптивне статистике, метода укрштених табела, за тестирање статистичке значајност по полу и узрасту коришћен је Пирсонов χ^2 тест.

РЕЗУЛТАТИ

У истраживању је учествовало 24 (30%) дечака и 56 (70%) девојчица, структура по разредима је дата у Табели 1. Помоћу упитника питали смо ученике шта знају о инфаркту миокарда (Табела 2), који су њени знаци (Табела 3), од чега зависи прогноза (Табела 4), и како би поступили са таквим пацијентима (Табела 5, 6, 7, 8).

Табела 1. Структура испитаника по полу и разреду (n 80)

	Укупно	Пол	
	n (%)	Мушко	Женско
2 разред (15-16 година)	28 (35,0)	6 (25,0)	22 (39,29)
3 разред (16-17 година)	26 (32,5)	10 (41,67)	16 (28,57)
4 разред (17-18 година)	26 (32,5)	8 (33,3)	18 (32,14)

Табела 2. Акутни инфаркт миокарда је стање

Укупно	Пол	Разред					
		n (%)	Мушко	Женско	2	3	4
p 0,000**							
-Исхемије срчаног мишића		5 (6,3)	3 (12,5)	2 (3,57)	1 (3,57)	3 (11,54)	1 (3,85)
-Некрозе срчаног мишића		43 (53,8)	16 (66,67)	27 (48,21)	11(39,29)	12(46,15)	20(76,92)
-Исхемије и некрозе срчаног мишића		16 (20,0)	1 (4,17)	15 (26,79)	3 (10,71)	8 (30,77)	5 (19,23)
-Грча ограниченог дела миокарда		16 (20,0)	4 (16,67)	12 (21,43)	13 (46,43)	3 (11,54)	0 (0,0)

p<0,01** високо статистички значајна повезаност.

Свега 20% испитаника је знало да је акутни инфаркт миокарда стање исхемије и некрозе срчаног мишића, и то у највећем проценту ученици трећег разреда. Док највећи број ученика (53,8%) такво стање повезује искључиво са некрозом миокарда, и то је у корелацији са узрастом, највећи проценат ученика четвртог разреда има само делимично знање о овом стању.

Табела 3. Продромални знак код акутног инфаркта миокарда

Укупно	Пол	Разред					
		п (%)	Мушко	Женско	2	3	4
Губитак свести		17 (21,3)	7 (29,17)	10 (17,86)	6 (21,43)	11 (42,31)	0 (0,0)
Ангинозни бол који не попушта на терапију		42 (52,5)	14 (58,33)	28 (50,0)	5 (17,86)	14 (53,85)	23(88,46)
Оба наведена		21 (26,2)	3 (12,5)	18 (32,39)	17 (60,71)	1 (3,85)	3(11,54)

Половина испитаника (52,5 %) зна да је продромални знак инфаркта миокарда ангинозни бол, који не попушта на терапију, али да такво стање не мора да прати обавезно и губитак свести. У највећем проценту су то знали ученици 4. разреда (88,46%).

Табела 4. Прогноза акутног инфаркта миокарда зависи од

Укупно	Пол	Разред					
	n (%)	Мушко	Женско	2	3	4	
p 0,001**							
Површине некрозе срчаног мишића		26 (32,6)	7 (29,17)	19 (33,93)	8 (28,57)	13(50,0)	5(19,23)
Од временског периода указивања прве помоћи и транспорта у коронарну јединицу		27 (33,7)	10 (41,67)	17 (30,36)	18 (64,29)	7 (26,92)	2 (7,69)
Оба наведена одговора		27 (33,7)	7 (29,17)	20 (35,72)	2(7,14)	6(23,08)	19(73,08)

$p < 0,01^{**}$ високо статистички значајна повезаност.

Само једна трећина, 33,7% испитаника зна да прогноза акутног инфаркта зависи и од површине некрозе миокарда, али и од временског периода указивања прве помоћи и транспорта у коронарну јединицу, и то у највећем проценту ученици из четвртог разреда (73,08%). Постоји висока статистичка значајна корелација са узрастом.

Табела 5. Колико болесник са акутним инфарктом миокарда сме да пређе ходајући

Укупно	Пол	Разред					
	n (%)	Мушко	Женско	2	3	4	
Неограничено		12 (15,0)	4 (16,67)	8 (14,29)	2 (7,14)	9 (34,62)	1 (3,85)
до 100 метара			6 (7,5)	2 (8,33)	4 (7,14)	0 (0,0)	5 (19,23)
(3,85)							1
до 10 метара		14 (17,5)	2 (8,33)	12 (21,43)	10 (35,71)	3 (11,54)	1 (3,85)
Не сме да хода		48 (60,0)	16 (66,67)	32 (57,14)	16 (57,14)	9 (34,62)	23(8,46)

Већи проценат испитаника (60,0%) зна да код сумње на акутни инфаркт миокарда пацијент не сме да хода, јер само још више повећава потребе миокарда за кисеоником, а основни проблем је недостатак истог. Интересантан податак је да са је 57,14% ученика другог разреда боље зна то од старијих генерација, могући одговор је да се у том разреду се изучава патологија те да им је то знање свеже.

Табела 6. Дијагноза срчаног застоја се поставља на основу одсуства пулса на

Укупно	Пол	Разред				
	n (%)	Мушко	Женско	2	3	4
p 0,042*						
art. Carotis	71 (88,7)	19 (79,17)	52 (92,86)	25 (89,29)	23(88,46)	23(88,46)
art. Temporalis	3 (3,8)	2 (8,33)	1 (1,79)	0 (0,0)	1 (3,85)	2 (7,69)
art. Radialis	6 (7,5)	3 (12,50)	3 (5,36)	2 (7,14)	2 (7,69)	2 (7,42)

p<0,05* статистички значајна повезаност

Највећи број ученика (88,7%) зна да се код хитних стања, када је пацијент у шоку, приступа проверавању пулса на каротиној артерији, како на периферним артеријама, због пада притиска у крвним судовима (крвни притисак испод 60mmHg) не може да се палпира пулс, што и не значи престанак срчаног рада. То су подједнако знали ученици различитог узраста. Такође, на питање да ли престанак дисања настаје убрзо по престанку срчаног рада, 83,8% ученика је дало тачан одговор. Постоји статистичка значајна повезаност са узрастом (p 0,013*), ученици четвртог разреда су већем проценту дали тачан одговор на ово питање.

На питање које су интервенције потребне ако се суочавају са престанком циркулације код одраслог човека, само је 26,3% назначило да би звала/о Хитну Помоћ (подједнако ученици другог и четвртог разреда). Половина испитаника (58,8%) зна да се у таквим ситуацијама спрводи реанимација са односом 2 инсуфлације и 30 грудне компресије. Док скоро једна четвртина сматра да се раде 2 инсуфлације и 15 компресија у циклусу, и то у већем броју ученици трећег разреда, иако је такав став већ више од деценије напуштен.

Табела 7. Шта би урадила/о код престанка циркулације одраслог човека

	Укупно		Пол		Разред	
	n (%)	Мушко	Женско	2	3	
1 инсуфлацију и 5 грудних компресија	2 (2,5)	1 (4,17)	1 (1,79)	0 (0,0)	1 (3,85)	1 (3,85)
2 инсуфлације и 15 грудних компресија	16 (20)	8 (33,3)	8 (14,29)	3 (10,71)	10 (38,46)	3 (11,54)
2 инсуфлације и 30 грудних компресија	47 (58,8)	10 (41,67)	37 (66,07)	19(67,86)	11(42,31)	17(65,38)

Табела 8. За успешну реанимацију потребно је да она почне у временском интервалу

	Укупно		Пол		Разред	
	n (%)	Мушко	Женско	2	3	4
p 0,000**						
1-2 мин.	46 (57,5)	15 (62,5)	31 (55,36)	7 (25,0)	17(65,38)	22(84,62)
4-5 мин.	32 (40)	8 (33,3)	24 (42,86)	20 (71,43)	8 (30,77)	4 (15,38)
8-10 мин.	2 (2,5)	1 (4,17)	1 (1,79)	1 (3,57)	1 (3,85)	0 (0,0)

$p < 0,01^{**}$ високо статистички значајна повезаност.

Нешто више од половине, 57,5% ученика сматра да је реанимацију потребно започети у року од 1-2 минута, иако је брзина започињавања реанимације од кључног значаја за преживљавање, ситуација и околности често то не дозвољавају, те су смернице предложили да она треба да се започне у року 4-5 минута, док се не дешавају иреверзибилне промене на можданим ћелијама, а то су знали у највећем проценту ученици друге године (71,43%). То се може образложити свежем знањем које су стекли у првој години током обуке реанимације, док је код осталих разреда већ почео процес заборављања чињеница.

ЗАКЉУЧАК

Ургентна стања могу да наступају у свакој сфери здравствене и социјалне заштите, а будући здравствени радници треба да буду адекватно припремљени за збрињавање таквих стања. Сама реанимација се изучава током прве године средње медицинске школе, након тога само

се спомиње у оквиру разних предмета, и то у највећој мери зависи од наставника. Добијени подаци јасно говоре да процес заборављана наступа веома брзо. Велики проценат ученика чак ни основе реанимације (однос вештачке вентилације и спољашње компресије срца) не зна. Неопходно би било током обучавања здравственог особља већи нагласак ставити на збрињавање хитних стања, понављати и увежбавати поцедуру реанимације, не само током школовања, већ и након запослења, јер слични резултати и недостаци у знању су исказани и код запослених особа (11).

Списак литературе:

1. World Health Organization. World Health Statistics 2010. Available from: http://www.who.int/whosis/whostat/EN_WHS10_Full.pdf
2. Институт за јавно здравље Србије „Др Милан Јовановић Батут” Регистар акутног коронарног синдрома. Институт за јавно здравље Србије 2007, Београд.
3. Кардиоваскуларне болести. У: Јаковљевић Ђ, Грујић В, Мартинов-Цвејин М, и др. Социјална медицина. Нови Сад: Медицински факултет; 2003: 144-50.
4. Национални водич за лекаре у примарној здравственој заштити. Превенција кардиоваскуларних болести. Републичка стручна комисија за израду и имплементацију водича у клиничкој пракси. Министарство здравља Републике Србије 2005.
5. Нешиковић А, Влаховић А, Оташевић П. Ишемијска болест срца. У: Кардиологија, Ур. Бојић М, Мирић М. Универзитет у Београду, Београд 2000.
6. Национални програм превенције, лечења и контроле кардиоваскуларних болести у Републици Србији до 2020. године. Службени гласник Републике Србије, Београд 2010.
7. Шарић М. Процес здравствене његе код болесника обољелог од акутног инфаркта миокарда. Сестрински едукацијски магазин 2007; 4(3):21-24.
8. Виденовић М. Сестринске интервенције и прва помоћ у третману болесника са акутним инфарктом миокарда у ванхоспиталним условима. Тимочки медицински гласник 2006; 31: 69-82.
9. Српско лекарско друштво, секција ургентне медицине" АБЦ ". Службени Гласник, Београд 2003.
10. Национални комитет за израду водича клиничке праксе у Србији “Бол у грудима”, Народна библиотека Србије, 2002; 21:31-36.
11. Hódosi B. Az újraélesztés és oktatása diplomás ápolói szemmel. Nővér 2004;17(4):8.

54. ШЕЋЕРИ У ИСХРАНИ

Каролина Берењи, Момчило Павловић, Наташа Килибарда, Жељко Роквић

Висока школа струковних студија за образовање васпитача и тренера, Суботица

Резиме: Шећери важни у исхрани су моносахариди – глюкоза, фруктоза, галактоза, и дисахариди – сахароза и лактоза. Глюкоза и фруктоза су молекули природно присутни у воћу, меду и поједином поврћу. У намирницама се шећери налазе као слободни шећери, што подразумева природно присутне и додате шећере. Додати шећери су они који се додају током процеса производње, односно налазе се само у производима након прераде. Пораст уноса додатог шећера који се континуирано бележи, највише је пореклом из заслађених напитака. Унос шећера од преко 10% дневног енергетског уноса се повезује са смањеним уносом млечних напитака у децјем узрасту, са повећаном преваленцијом прекомерне телесне масе и гојазности, са повећаним ризиком обољевања од масовних хроничних незаразних обољења, као што је каријес, шећерна болест, кардиоваскуларне болести. Препоруке Британског друштва дијететичара и Светске здравствене организације ограничавају унос додатог шећера на највише 5% дневно унесених калорија, ради побољшања здравља становништва.

Кључне речи: шећери, фруктоза, заслађени напаци

SUGARS IN NUTRITION

Abstract: Sugars important in nutrition are monosaccharides - glucose, fructose, galactose, and disaccharides - sucrose and lactose. Glucose and fructose are naturally present in fruits, honey, and in few kinds of vegetables. Sugars found in foods are free sugars, including naturally occurring sugars and added sugars. Added sugars are those that are added during the manufacturing process, and are found only in the products after processing. Increased intake of added sugars are continuously recorded in last decades, the majority originating from sweetened beverages. Sugar intake of more than 10% of daily energy is associated with reduced intake of dairy drinks in childhood, with increasing prevalence of overweight and obesity, an increased risk of diseases such as mass chronic non-communicable diseases, such as caries, diabetes, cardiovascular disease. Recommendations of the British Dietetic Society and the World Health Organization limit added sugar intake to no more than 5% of daily calories, in order to improve population health.

Keywords: Sugar, Fructosis, Sugar sweetened beverages

УВОД

Угљени хидрати чине највећи део дневног енергетског уноса, у неким деловима света досежу до чак 85%. Савременим, „западним” начином исхране се уноси дневно око 50% енергетског уноса из угљених хидрата. Класификација угљених хидрата се заснива на степену полимеризације, односно величини молекула, па се у просте угљене хидрате или шећере убрајају моносахариди и дисахариди, а у комплексне скроб, други полисахариди и неке врсте

дијетних влакана. Коначни продукти метаболизма угљених хидрата су моносахариди (1). У намирницама се шећери налазе као слободни шећери, што подразумева природно присутне и додате шећере. Додати шећери су они који се додају током процеса производње, односно налазе се само у производима након прераде (2).

МОНОСАХАРИДИ

Моносахариди важни у исхрани су глукоза, фруктоза и галактоза. Глукоза и фруктоза су молекули природно присутни у воћу, меду и поједином поврћу. У дисахаридама важне у исхрани спадају сахароза и лактоза. Лактоза је дисахарид који се налази у млеку и млечним производима, и чине је глукоза и галактоза. Моносахариди се у јетри процесом фосфорилације, уз помоћ ензима хексокиназа, везују са фосфатним радикалом пореклом од АТП-а и превode у моносахарозна фосфатна једињења. Процес фосфорилације глукозе се одвија и у осталим ћелијама, не само у јетреним, што глукозу чини најбржим и најпогоднијим извором енергије (1).

Глукоза је умерено слadak шећер који се у природном облику може наћи у само неколико врста намирница, углавном воћа као што су грожђе и наранџа (1,2).

Фруктоза је најслађа од свих шећера. Молекул фруктозе се у дигестивном тракту абсорбује слабије него глукоза, активним транспортом. Већи део фруктозе који се уноси савременим начином исхране потиче из сахарозе која је сачињена од глукозе и фруктозе у једнаком омеру, и од високо фруктозног кукурузног сирупа присутног највише у соковима, где је фруктоза заступљена 47-68%, а глукоза 35-53%. Прехрамбена индустрија користи високо фруктозни кукурузни сируп у разним облицима слаткиша, освежавајућим безалкохолним напцима, пекарским производима са дужим роком трајања и многим другим прехрамбеним производима. Фруктозни сируп даје хлебу и пецивима примамљиву боју и мекану текстуру. Фруктоза долази у жижу јавности последњих година, с обзиром на то да поједини истраживачи повезују пораст гојазности са повећаним уносом фруктозног сирупа, који је прехрамбена индустрија увела у своју праксу 70-тих година 20. века, јер је његова цена знатно нижа од цене шећера, а течни облик погодује употреби у производним процесима (1,3). За разлику од глукозе која приликом ингестије стимулише секрецију лептина, фруктоза не доводи до ове секреције, што узрокује оштећење лептинске сигнализације у хипоталамусу. Фруктоза такође индукује снижење АТП-а у јетри, што доводи до осећаја глади. Из наведених разлога се фруктоза повезује са појавом повећане преваленције гојазности и метаболичког синдрома (3).

ДИСАХАРИДИ

Сахароза је најзаступљенији дисахарид у исхрани. Сахароза се природно налази у воћу и поврћу (брескве, шаргарепе), а индустријски се добија издвајањем из шећерне репе и шећерне трске, и представља конзумни шећер. Шећери добијени прехрамбеном производњом су конзумни бели шећер, жути шећер, меласа и високо фруктозни кукурузни сируп. Шећери се у прехрамбеној индустрији користе за конзервисање и заслађивање, односно ради побољшања укуса хране и напитака (1).

Порекло употребе додатог шећера је непознато, али се сматра да се први пут користио у Полинезији пре око 5000 година. Шећер је затим пренесен на обале Индије и тек 510 г.п.н.е., када персијски краљ Дариус открива у Индији супстанцу која служи за слађење јела. Персијанци су у ту сврху, до тада, користили само мед. Шећерну трску су током освајачких похода из Персије понели и Александар Велики и арапски народи, па је тако она почела да се узгаја у Египту, Мароку, Тунису, на Родосу, Кипру, јужној Шпанији и Сирији. Европске колонијалне силе су у 16. веку почеле да узгајају шећерну трску на плантажама Средње и Јужне Америке, и ускоро је овај посао почео да доноси толики профит да су шећер прозвали „белим златом” (4).

До пре 150 година је цена шећера била толико висока, да је он био доступан само најбогатијим слојевима друштва. Негде током првог светског рата, из економских разлога, основни извор шећера постаје шећерна репа. Шећер појефтињује на светској берзи, што резултира тиме да је за последњих век и по потрошња шећера порасла 50 пута (4).

ШЕЋЕР И ГОЈАЗНОСТ

Постоји велика разлика у врсти угљених хидрата у исхрани између индустријализованих земаља, и земаља са традиционалним начином исхране. У Великој Британији и Сједињеним америчким државама годишња потрошња шећера се креће око 60 килограма годишње, односно око 300 грама на дан по становнику. Око половина тог шећера је из готових прехрамбених производа (4,5). У друштвима која немају приступ производима прехрамбене производње, веома мали удео дијетног уноса чине прости угљени хидрати, док у развијеним земљама, као што је САД шећери чине 10-19% дневног енергетског уноса. Унос овако велике количине шећера, и самим тим и намирница са високим гликемијским индексом, узрокује далеко бржи пораст шећера у крви у односу на исхрану са нерафинисаним житарицама. Исхрана богата глукозом или фруктозом стимулише експресију липогених гена код експерименталних животиња, али сличне студије нису рађене на људској популацији из етичких разлога (5).

Исхрана намирницама високог гликемијског индекса у дужем временском периоду може довести до развоја инсулинске резистенције, што је увод у серију метаболичких поремећаја, као што је гојазност, шећерна болест тип 2, артеријска хипертензија, хиперлипидемија и коронарна болест срца (6). Истраживања показују и да унос сахарозе активира отпуштање допамина у мозгу путем неколико механизма: активацијом рецептора за слатко у језику и цревима (T1R2 и T1R3) и повећањем екстрацелуларног допамина у nucleus accumbens-у, што доводи до стварања зависности од уноса шећера (1,3).

Смањење додатих шећера у исхрани доводи до аутоматског побољшања квалитета конзумиране хране и бољих нутритивних избора, као и до смањења индекса телесне масе захваљујући nižем калоријском уносу (7,8).

ШЕЋЕР И РИЗИК ОД НАСТАНКА КАРДИОВАСКУЛАРНИХ ОБОЉЕЊА

Професор физиологије са лондонског универзитета, Џон Јудкин, се противио теорији да повећан унос масноћа доводи до развоја кардиоваскуларних болести, и указивао да фактор ризика за ову групу болести заправо представља повећан унос додатих шећера (4). Његова је теорија била одбацивана деценијама, али се последњих десетак година научници враћају истраживањима о вези уноса шећера и хроничних масовних незаразних болести. Велики број проспективних кохортних студија и рандомизованих контролираних студија указује на везу смањене појаве кардиоваскуларних болести код нижег уноса додатих шећера (9).

Јанг је 2014.године објавио студију у којој је поредио групе испитаника које уносе мање од 10% дневног енергетског уноса из додатих шећера, оних са 10-25%, и оних са преко 25% и пратио појаву кардиоваскуларних болести током 15 година. Особе које су уносиле 17-21% дневног енергетског уноса из шећера имале су 38% већи ризик за обољевање од кардиоваскуларних болести у односу на оне који су уносили 8%, док се код уноса већег од 25% ризик повећава за скоро три пута (9).

ВЕЗА ИЗМЕЂУ ЗАСЛАЂЕНИХ НАПИТАКА И ЗДРАВСТВЕНОГ СТАЊА

Амерички Центар за науку од јавног интереса наводи да постоје научни докази да заслађени напаци доводе до повећања телесне масе, више него чврста храна, јер заслађени напаци не дају осећај ситости у мери у којој то дају намирнице у чврстом облику. Једно додатно заслађено пиће дневно повећава ризик за развој гојазности код деце за 60%, док се ризик код одраслих креће око 27% (3). Процењује се да унос високо фруктозног кукурузног сирупа дневно износи 132-316 kcal код американаца старијих од 2 године, док пацијенти са неалкохолном стеатозом јетре узимају два пута више високо фруктозног кукурузног сирупа из напитака у односу на здраве појединце (5). Јанг у свом истраживању налази да је унос више од 7 порција заслађених напитака недељно изоловани фактор ризика за развој кардиоваскуларних болести, независно за укупан унос шећера (9). Свакодневна конзумација заслађених напитака током 6 месеци доводи до повећања депозита масти у јетри за 150%, што директно утиче на настанак неалкохолне стеатозе јетре, шећерне болести и кардиоваскуларних болести. У САД-у се просечан унос фруктозе из напитака повећао са 37 грама на 49 грама током последње 3 деценије (5,7).

ПРЕПОРУКЕ ЗА УНОС ШЕЋЕРА

Велика количина шећера који уносимо свакодневно је пореклом из додатог шећера током прехранбене производње. Конзумни шећер се користи у пекарским производима и производима од житарица, кондиторским производима, сладоледу и другим млечним производима; освежавајућим безалкохолним пићима; конзервираној, флашираној и

замрзнутој храни. У декларацијама се додати шећери наводе као: шећер, смеђи шећер, кукурузни сируп, декстроза, фруктоза, високо фруктозни кукурузни сируп, инвертни шећер, малтозни сируп и сахароза (10).

Деца конзумирају дупло веће количине заслађених освежавајућих напитака и ароматизованог заслађеног воћног сока него млека и 100%-ног воћног сока. Препоруке за исхрану – DRI (Food and Nutrition Board, Institute of Medicine), из 2002. године, поставиле су као горњу границу за додате шећере 25%. Истраживања показују да ограничење додатих шећера на највише 10% дневних енергетских потреба обезбеђује да деца узраста 4-8 година у 95% случајева узимају довољно калцијума путем исхране. Уколико је унос додатих шећера 25% укупних калорија, само 41% обезбеђује довољно калцијума путем хране, с обзиром на то да тада обично конзумирају мање млека, а више додатих шећера. Према подацима Америчке асоцијације дијететичара, у САД-у око 20% деце узраста до 11 година узима преко 25% калорија из додатих шећера. Повећан садржај шећера у овом узрасту доводи и до чешће појаве каријеса, прекомерне телесе масе и гојазности (1).

Америчка асоцијација за срце препоручује ограничење додатог шећера у исхрани на до 100 kcal за жене (6 кафених кашичица) и до 150 kcal за мушкарце (9 кафених кашичица) на дан, што би била количина коју садржи једна лименка освежавајућег безалкохолног напитка од око 330 мл (11).

Осмо издање дијетних препорука за америчко становништво (Dietary Guidelines for Americans 2015-2020) препоручује да енергетска вредност додатих шећера не прелази 10% укупног дневног енергетског уноса. Истраживања америчке популације показују да је унос додатих шећера око 13%, уз напомену да се највећи унос бележи у узрасним групама деце, адолесцената и младих. Извори додатих шећера који највише доприносе уносу су заслађени напаци (око 47%): освежавајући безалкохолни напаци, воћни сокови, кафа и чај са шећером, енергетска пића, алкохолна пића и ароматизоване воде за пиће (10).

Британско друштво дијететичара препоручује да се унос са препоручених 10% дневних енергетских потреба смањи на 5%, што значи највише 19 грама на дан додатог шећера за децу узраста 4 до 6 година, највише 24 грама за децу узраста 7 до 10 година, највише 30 грама за децу од 11 година и више, као и за одрасло становништво. Према садашњим анкетним испитивањима 13% (1/8) британског становништва постиже унос шећера у складу са наведеним препорукама, док се просечан унос додатих шећера код одраслог становништва креће од 49-64 грама на дан за жене и 63-84 грама на дан за мушкарце. Највиши унос шећера се бележи у децем узрасту, и креће се од 14,7 до 15,4% од дневног енергетског уноса, при чему у старијем узрасту (11-18 година) 30% унесеног додатог шећера потиче из слатких напитака (8).

Светска здравствена организација препоручује ограничење уноса слободних шећера на 10%, а од 2015. године даје „условну“ препоруку да се слободни шећери смање по могућности и на 5% дневног енергетског уноса. Слободни шећери подразумевају моносахариде и дисахариде у додатим шећерима, као и у природно присутним шећерима у воћу, сувом воћу и меду (12).

ЗАШТО 5%?

Повећан унос шећера може да изазове промене у регулисању секреције пептида и неуропептида одговорних за ситост (као што је лептин), болести јетре, промене у ендоканабиноидном, опиоидном и мезолимбичном допаминергичном систему, као и у можданим структурама укљученим у процес награђивања. Унос шећера доводи до наглог пораста допамина. Међутим, веродостојност зависности од шећера и његова улога у развоју гојазности и поремећајима исхране је још увек контроверзна у научним круговима. Поједина научна истраживања показују и појаву повећане пропусности цревног епитела која доводи до благог степена инфламације, као и повећане пропусности крвно-мождане баријере код уноса шећера већег од 25% дневног енергетског уноса, али те тврдње за сада такође немају тежину научног доказа (3). Велики број држава бележи већи унос шећера од препоручених 10% дневних енергетских потреба, према препорукама СЗО. У Србији се према публикацији Института за јавно здравље Србије у одраслој популацији дневно уноси око 50 грама шећера и производа од шећера, а безалкохолних напитака 200 до 250 мл на дан (13).

ЗАКЉУЧАК

Данас је шећер лако доступна и јефтина намирница. Само у последњој деценији је производња шећера порасла са 130 на 178 милиона тона годишње. Потребни су напори свих чинилаца укључених у јавно здравље, како би се препоруке о смањењу уноса шећера спровеле у дело. Промена понашања везана за исхрану није ни мало једноставан процес и то је јасно сваком здравственом раднику који се са тим сусреће у пракси. Веома је важно да законски прописи и препоруке надлежних институција иду у корак са покушајима смањења уноса шећера у одраслој популацији, а нарочито у популацији деце и адолесцената. Примери за то су: увођење нутритивних стандарда у школама, забрана машина за самопослуживање, увођење симбола на декларацији који упозорава на висок садржај шећера, додатни порези на освежавајућа безалкохолна пића, програм промоције одабира воде за пиће у школама, програм увођења воћа и поврћа у школе, итд. Смањење количине додатог шећера у исхрани је безбедан начин да се смањи и енергетски унос без губитка главних нутријената (11).

Списак литературе:

1. Schlenker ED, Long S. *Williams Essentials of Nutrition&Diet Therapy*. 9th ed. St. Louis: Mosby; 2007.
2. Torović Lj. *Ugljeni hidrati*. In: Novaković B, Torović Lj, editors. *Bromatologija*. 1st ed. Novi Sad: Medicinski fakultet; 2014. p.46-53.
3. Johnson RJ. Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Is it Time to Reappraise the Role of Sugar Consumption? *Postgrad Med*. 2011, September; 123(5):39–49.
4. Pavlović V, Pavlović S. *Šećer je sladak, ali opasan*. *Acta medica Medianae*. 2001; 6:39-43.
5. Ochoa M, Lalles JP, Malbert CH, Val-Laillet D. Dietary sugars: their detection by the gut-brain axis and their peripheral and central effects in health and diseases. *Eur J Nutr*. 2015; 54:1–24
6. Leonard WR. The global diversity of eating patterns: Human nutritional health in comparative perspective. *Physiology & Behavior*. 2014; 134:5–14. Available from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.physbeh.2014.02.050>.
7. Sigman-Grant M, Morita J. Defining and interpreting intakes of sugars. *Am J Clin Nutr* 2003; 78(suppl):815S–26S.
8. Scientific Advisory Committee on Nutrition. *Carbohydrates and Health*. London: TSO; 2015. Available from: www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/445503/SACN_Carbohydrates_and_Health.pdf
9. Yang Q, Zhang Z, Gregg EW, Flanders D, Merritt R, Hu F. Added Sugar Intake and Cardiovascular Diseases Mortality Among US Adults. *JAMA Intern Med*. 2014;174(4):516-524. doi:10.1001/jamainternmed.2013.13563
10. U.S. Department of Health and Human Services, Department of Agriculture. *Dietary Guidelines for Americans 2015-2020*. 8th ed. [cited 21st March 2016]. Available from: <http://health.gov/dietaryguidelines/2015/guidelines/>
11. American Heart Association. *Added Sugars Add to Your Risk of Dying from Heart Disease*. Dallas: American Heart Association; 2015 [cited 16th April 2016]. Available from: http://www.heart.org/HEARTORG/HealthyLiving/HealthyEating/Nutrition/Added-Sugars-Add-to-Your-Risk-of-Dying-from-Heart-Disease_UCM_460319_Article.jsp#.VyRjYnpqK6w
12. WHO. *Guideline: Sugars intake for adults and children*. Geneva: World Health Organization; 2015. Available from: http://www.who.int/nutrition/publications/guidelines/sugars_intake/en/
13. Institute of Public Health of Serbia. *Health of Population of Serbia: Analytical Study 1997-2007*. Belgrade: Institute of Public Health of Serbia; 2009. Available from: <http://www.batut.org.rs/download/publikacije/Health%20of%20population%201997-2007.pdf>

55. УЖИНА У БОЈИ – НОВИ КОНЦЕПТ ИСХРАНЕ УЧЕНИКА

Лиљана Соколова, Миланко Јовичић, Ненад Ђокић, Радомир Јовичић

Висока школа струковних студија за образовање васпитача и тренера, Суботица

Резиме: Једна петина деце и младих узраста од 7 до 19 година у Србији су умерено гојазни, а 5% потхрањени. Свако треће дете нема три obroка у току дана, најчешће се прескаче доручак. Дефицит у беланчевинама, минералима, витаминима и дијет влакнима, карактерише исхрану младих код нас. Школски оброк познатији као ужина, је оброк током школског дана који има корективну улогу. Актуелни трендови економске и нутритивне вредности, као и маркетинг, главни су фактори који детерминишу школски оброк широм света. Оригинално пакован, здравствено безбедан и нутритивно избалансиран оброк у школама треба да замени неконтролисану брзу храну коју конзумирају деца и омладина.

Кључне речи: Школе; Млади; Безбедан и нутритивно избалансиран оброк

SNACK IN COLOR - NEW CONCEPT OF SCHOOL LUNCHES

Abstract: One fifth of children and young people from 7 to 19 years in Serbia, are moderately obese and 5% are malnourished. Every third child does not have three meals during the day, most often skips breakfast. Deficit in protein, minerals, vitamins and fiber diet, nutrition is characterized by young people in our country. The result is a deficit in protein, minerals, vitamins and fiber diet. School meal known as a snack, hot lunch or evening meal, is usually eaten in the middle of the school day for pupils. Current trends, economic and nutritional value over time, have influenced the menu. In the past decade, marketing and healthy meals are the two main factors affecting the school lunch worldwide. Originally packaged, health safe and nutritionally balanced meals in schools should replace the uncontrolled junk food eaten by children and youth.

Keywords: School; Young; Safe and nutritionally balanced meal

УВОД

Узимајући у обзир чињеницу да је Србија по смртности кардиовакуларних болести прва, а по болести рака при врху Европе, све је актуелније поглавље о имплементацији промоције здравља и превенције болести код младих, основношколског узраста. Једна петина деце и младих узраста од 7 до 19 година у Србији су умерено гојазни. Истина, у овоме још увек заостајемо иза већина земаља ЕУ, али 60 до 85% гојазне деце школског узраста остају гојазна и у одраслом добу, чинилац који највише утиче на раније и чешће појаве хроничних незаразних болести, ендокриних, ортопедских и психосоцијалних поремећаја. Проценат прекомерно ухрањене деце у Србији рапидно расте(1,2).

На основу резултата истраживања „Здравственог стања становништва Србије”, 2000. год.: свако треће дете нема три obroка у току дана, најчешће се прескаче доручак. Искључиво бели хлеб једе 60% младих, воће и поврће се уноси 5-6 пута мање у односу на препоруке Светске здравствене организације. Последица је недовољан унос минерала, витамина и дијетних влакана. Рибу никада не једе 60% деце и младих. Алкохол се конзумира три пута више него млеко, а свака четврта особа сматра да алкохол није штетан. Унос масти, поготову животињских, је превелики. Енергетска вредност просечног дневног obroка у периоду од 1989. до 2000 год. је имала континуирано опадајући тренд.

Резултати истог истраживања од 2013. године: просечан индекс телесне масе деце и младих узраста 7 до 14 година износи 18.99 и он је значајно виши од просечног индекса телесне масе деце и младих 2006. године (18.56). Највећи проценат деце и младих, тачније две трећине њих, нормалне је ухрањености (66.7%) што представља значајно мањи удео у поређењу са 2006. годином (71.4%). Потхрањених је 5.1%, а умерено гојазних 14.5% и ту не постоје разлике у поређењу са 2006. годином. Међутим, приметан је значајно већи проценат гојазних, 13.7% у поређењу са 8.5% 2006. године. Очекивано, међу најсиромашнијима, највише је потхрањене деце и младих, 11.5% у поређењу са 5.1% на нивоу националног просека(3).

Стање у окружењу - у Републици Хрватској је процена ухрањености ученика за раздобље 1997. – 2002. године (Национални план активности за права и интересе дјете, 2006) показала да је правилно ухрањено у просеку 69,5% деце, док је прекомерну телесну масу имало 11% деце, а гојазно је било 5,2% ученика. Највише забрињава бројка од 43% ученика од 13 година старости са прекомерном телесном масом (4,5).

Стање у свету - према проценама Светске здравствене организације (WHO, 2006), на свету данас живи милијарду и 600 милиона људи с прекомерном телесном масом (ИТМ>25) те 400 милиона гојазних (ИТМ>30). Годишње од последица прекомерне телесне масе/гојазности умире 2,5 милиона људи (6).

ЦИЉ

Рад представља нови концепт организације исхране ученика и скреће пажњу друштву на последице друштвене неодговорности у области исхране деце и омладине.

РЕЗУЛТАТИ

1. Табела бр.1 Последице неправилне исхране у Србији (2,7)

Нутритивна анемија	○ 25 % деце испод 7 година ○ 14 % адолесцената ○ 27 % одраслих
Гојазност	○ 10 % деце и омладине ○ 37 % Предгојазних одраслих ○ 17 % Гојазних одраслих
Потхрањеност	○ 17-20 % деце ○ 13 % омладинаца ○ 5-15 % одраслих
Хипертензија	○ 5 % деце и омладине ○ 40 % одраслих
Дислипидемије	○ 6-8 % деце и омладине ○ преко 30% одраслих

ШТА СЕ ПРЕДУЗИМА У СВЕТУ

Школски ручак познатији као ужина, топли ручак или вечера, је оброк усред школског дана за ученике. Актуелни трендови, економске и нутритивне вредности врменом су утицали на мени. У протеклој деценији, маркетинг и здрави оброк су два главна фактора која су детерминисала школски оброк широм света. У последњих неколико година, школе су служиле оброк пре почетка наставе. Шведска, Финска, Чешка и Естонија су међу неколико земаља које пружају бесплатне оброке у школи за све ученике обавезног образовања, без обзира на њихов стандард.

Типична **Финска** школа подразумева бесплатан ручак за све ученике. Од 1948 године у Финској широм земље је служен бесплатан ручак и вечера у основним и средњим школама. У неким градовима за сиромашне је служена бесплатна школска вечера још од 1902.године. Нормално, оброк је био припрељан као ШВЕДСКИ СТО и ученици су се служили сами колико су хтели (углавном кромпир, пиринач, тесто, риба, супа и поврће). Хлеб је обично био полубели, ражани и остали интегрални. За пиће је била вода и млеко. Специјални оброци на основу верских, културних или етничких избора или ограничења због алергије су служени без додатних трошкова.

У **Шведској** је школски оброк бесплатан од 1973 године. Сервира се као шведски сто, а ученици се сами служе колико желе (углавном кромпир, пиринач, месо, риба и поврће). Напици су млеко и вода. Постоји и алтернативна исхрана, вегетаријанска или верска, такође бесплатна. Приватници који се баве кетерингом, потписују појединачне уговоре са градом. У многим школама, наставници и директор једу заједно са ученицима. Сматрају да то доприноси бољем односу измђу наставника и ученика.

Школски оброк у **Данској** укључује воће, печену патку, кромпир и црвени или бео купус.

Норвешки школски ручак се испоручивао из Шведске током Другог светског рата, делом финансиран из приватних извора. Касније је исхрана у школама укинута па су ученици доносили пакетиће од куће. У 2007. години је уведен један дан обезбеђене исхране.

У **Француској**, ручак се сматра најважнијим obroком у дану. Ученици добијају ручак у школи који могу да однесу и кући. Пауза за ручак је један до два сата. Француски ученици се едукују да је потребно време да се ужива у конзумацији obroка. Оброк се плаћа. Цена је заснована на породичним примањима, обично породица плаћа половину цене, а остатак школа. У 1970. француска влада је почела да предузима кораке за побољшање школске ужине: сваки оброк треба да садржи сирово поврће и воће; протеини су у облику млека или других млечних производа; кувано поврће два пута недељно; угљени хидрати у преосталим данима. 2001. министар потписује смернице за школски оброк где се наводи да масти треба да буду минимално заступљене у obroку ученика, а исхрана мора да садржи довољно витамина и минерале. Менији се разликују свакодневно. Кувани школски оброк у Француској садржи предјело, салату, главно јело, сир и десерт. Хлеб може да прати сваки оброк. Мени може укључивати кромпир празилук супу, шаргарепу и пасуљ салату, јагњетину, асортиман сирева, и грејпфрут и воду. Француске школе немају аутомате за брзу храну.

На **Малти** је спроведен национални пројекат у циљу изналажења националног индекса телесне масе детета. Пројекат је трајао током целе школске године. Мерена је тежина и висина ученика основних и средњих школа у целој земљи. Обухваћено је укупно 46.000 ученика. Мерене су и њихове ђачке торбе и попуњаван упитник у вези са тежином торбе, да ли им је тешка торба и да ли имају некакве болове у леђима. Малта је прва земља која се упустила у такав пројекат. На основу првих прелиминарних резултата, може се рећи да је свако треће, четврто дете гојазно од малих ногу. Даље су се тимови који уествују у пројекту проширили са удружењем физиотерапеута који су обављали своје прегледе. Анкета је била анонимна, а за малолетнике су тражене дозволе од родитеља. Министар просвете је истакао да није најважније само мерење, већ резултати који ће послужити за даље мере које треба спровести: „Морамо имати храбрости да предузмемо одређене одлуке Од септембра, у државним школама се деци може дати само вода, без безалкохолних пића, нема више сокова ... Ово ће бити спроводено и контролисано”, и додао да велики део уноса шећера код деце долази из безалкохолних пића. Државни секретар за здравље је подвукао да ће истраживање омогућити влади да направи промену у политици на научној основи. Овом пројекту се придружило национално истраживање о потрошњи хране. Процењено је да гојазност кошта Малту 70.000.000 еура годишње и да ће резултати овог пројета односно мере које ће се предузети, значајно смањити тај трошак. (8)

ДИСКУСИЈА

Здрава исхрана као интервенција треба да се спроводи у раном детинству, период када се креирају обрасци понашања и у исхрани. Школе су најефикасније место за дизајнирање ових образаца. Здрава храна и побољшана исхрана треба да су приоритет сваке школе. Немогуће је направити јединствени европски модел школског obroка због великих варијација међу земљама и разлика у школским системима. Стога је неопходно да свака земља, односно школа, осмисли своју политику (9-13).

НАШ ПРЕДЛОГ

Оброк- оригинално пакован здравствено безбедан и нутритивно избалансиран.

Простор конзумације- простор који треба да осмисле сами ученици и који ће највише пордсећати на кафић у који воле да залазе, са пултовима поред зидова, музиком коју одабиру сами ученици и кухињом где ће се допремати појединачни пакети - оброци, а по потреби и едукативно припремати оброци. Простор који ће задовољавати и хигијенско-санитарне захтеве.

Услуга- служе ученици који дежурају недељно

Са ученицима доручкују и наставници и директор

Ученици непосредно дизајнирају паковања, такмичење међу одељењима за текст на врећици.

Једанпут недељно предавања из исхране, на почетку држе стручњаци, касније вршњаци.

Здравствени аспект- контрола ухрањености ученика

Пре почетка пројекта (школске године) обавити антропометријски преглед (мерење висине, тежине и струка) ученика

Попунити улазни анкетни упитник

На крају школске године поновно мерење

Завршни анкетни упитник

Статистика резултата

Економски аспект

Носилац пројекта- просветна установа

Имплементација - основна школа – пилот - са 500 до 1000 ученика

Ангажовати приватне пекаре (менаџере) и прехранбену индустрију и потписати. Укључити локалну заједницу

ЗАКЉУЧАК

Навике наших малишана у исхрани су лоше и то потврђује проценат гојазне деце. Школски оброк више није контролисан као некада, школе, као и друштво, су се измакле из одговорности о здрављу ученика. Некадашње школске кухиње су изнајмљене, а у окружењу су фрижидери са газираним соковима, слаткишима и грицкалицама. Сличне проблеме има и већина европских земаља. Исхрана детета у нашим школама треба да подразумева доручак за преподневну, ужину за послеподневну смену и ручак за продужени боравак. Школски оброк треба да компензује породични дефицит у храни и да превенира хроничне незаране болести и деформитете. Треба да се дозволи пијење воде током часа. Школски одмор предвиђен за оброк треба да траје најмање 20 мин. Хигијенски школски оброк треба да осмисли мултидисциплинарни тим, поред стручњака из исхране, мора да ангажује саме школе, локалне заједнице, прехранбене произвођаче. Добра исхрана у детињству је гаранција здраве нације.

Списак литературе:

1. Бокић З, Међедовић Б, Смиљанић Л. Стање ухрањености, постурални статус и квалитет споровђења наставе физичког васпитања у основним школама. Депарман за спорт, Факултет за спорт и туризам, Нови Сад. TMSActa 2011; 5:10-19.
2. Институт за јавно здравље Србије „Др Милан Јовановић Батут” ЗДРАВЉЕ СТАНОВНИКА СРБИЈЕ АНАЛИТИЧКА СТУДИЈА 1997–2007.
3. Институт за јавно здравље Србије „Др Милан Јовановић Батут” ИСТРАЖИВАЊЕ ЗДРАВЉА СТАНОВНИКА СРБИЈЕ 2013. ИЗВЕШТАЈ
4. Хрвоје П., Чуле М, Шафарић М. Дијагностика стања ухрањености ученика основних школа града Загреба, 2013.
5. Pucarini — Cvetković J. BodyMassIndeksandnutritionasdeterminantsofhealthanddiseaseinpopulationofCroatian Adriaticislands. Croatian Medical Journals 2006; 47:619- 626.
6. Popkin BM, Doak CM. The Obesity Epidemic is a Worldwide Phenomenon. Nutrition Reviews 2006; 56(4): 106-114.
7. Nikolić M. Nutrition an dietetics. Faculti of medicine Niš, 2008.
8. Grech V, Farrugia Sant`Angelo V. Body mass index estimation in a school-entry aged cohort in Malta. International Journal of Pediatric Obesity 2009; 4:126-128.
9. Food and nutrition policy for schools A tool for the development of school nutrition programmes in the European Region Programme for Nutrition and Food Security WHO Regional Office for Europe Copenhagen, 2006.
10. Available from: <http://www.fns.usda.gov/03.04.2016>.
11. Available from: <http://www.fao.org/fileadmin/templates/faoweb/images/FAO-logo.png/e>
12. Available from: <http://stateofobesity.org/policy/schools-and-healthy-weight/introduction>
13. Available from: <http://www.health.com/fitness/03.04.2016>

56. ФЛУОРИСАЊЕ ВОДЕ ЗА ПИЋЕ КАО МЕРА У ПРЕВЕНЦИЈИ КАРИЈЕСА

Милена Гавриловић

Висока школа струковних студија за образовање васпитача и тренера, Суботица

Резиме: Флуорисање воде је контролосано додавање флуорида води за пиће у градским водоводима са циљем редукције преваленце каријеса. Данас се сматра да је много значајније стално присуство ниских концентрација флуорида у пљувачки и плаку, него висок ниво флуорида уграђених у кристале хидроксиапатита током амелогенезе. Оптималан опсег флуорида који има превентивни учинак је 0,7 – 1,2 ppm-а, док хронична изложеност концентрацијама које га превазилазе може да доведе до настанка флуорозе зуба. Велики број студија које су од половине прошлог века до данас спроведене у свету доказују ефикасност спровођења ове мере, уз истовремену безбедност по здравље човека. Ипак, данас свега 5,7% популације пије вештачки флуорисану воду за пиће, док у Србији ниједан градски водовод више не додаје флуориде.

Кључне речи: Флуориди; Флуорисање воде; Каријес; Ефикасност; Флуороза

WATER FLUORIDATION AS A MEASURE IN CARIES PREVENTION

Abstract. Water fluoridation is the controlled addition of fluoride to public water supply systems, in order to reduce the prevalence of dental caries. Today it is considered that the continuing presence of low concentrations of fluoride in saliva and plaque is much more significant than high levels of fluoride incorporated into the hydroxyapatite crystals during the amelogenesis. The optimal range of fluoride that has preventive effect is 0.7 - 1.2 ppm, while chronic exposure to the concentrations that exceed this range can lead to the occurrence of dental fluorosis. A large number of studies conducted worldwide from the middle of the last century up to now demonstrate the effectiveness of the implementation of these measures, with the safety for human health at the same time. Today, however, only 5.7% of the population drinks artificially fluoridated drinking water, while in Serbia, no public water supply system is no longer adding fluoride.

Key words: Fluoride; Water fluoridation; Caries; Effectiveness; Fluorosis

УВОД

Каријес је заразна инфективна болест мултифакторијалне етиологије која већ вековима уназад погађа човека, што потврђују извори још из времена гвозденог доба. (1) За развој каријеса су значајни услови живота појединца, место где живи, храна коју конзумира, као и доступност флуорида и њихова примена (2). Зубни каријес је још увек главни орално-здравствени проблем у многим развијеним земљама, погађајући 60-90% школске деце и велики број

одраслих (3). У Србији и окружењу, чак 91% деце од 12 година има барем један каријесни зуб, док код сваког становника у просеку један зуб на годишњем нивоу оболи од каријеса. (4)

Флуорисање воде за пиће се описује као контролисано подешавање концентрације флуорида у води за пиће до оних које се препоручују за оптимално здравље зуба (5). Садашње процене су да је 370 милиона људи на планети снабдевано вештачки флуорисаном водом, а да 50 милиона људи широм света пије природно флуорисану воду (6).

Циљ овог рада је да опише тренутно доступно знање на тему флуорида и флуорисања воде за пиће, као и да укаже на значај конзумирања флуорисане пијаће воде у редукцији појаве каријеса, уз пуну опрезност када се могуће нежељене последице у питању.

ХЕМИЈСКЕ ОСОБИНЕ ФЛУОРИДА И ЊИХОВА ТОКСИЧНОСТ

Флуор припада групи халогених елемената и, као и сви елементи те групе, због своје високе реактивности ретко се може наћи у елементарном стању у природи. У слободном облику, флуор се јавља у виду двоатомског молекула као гас, жућкастозеленкасте боје, оштрог мириса. У природи се може наћи у облику минерала флуорита, флуоропатита и криолита. Веома је растворљив у води при чему формира високо корозивну флуороводоничну киселину. У превенцији каријеса у употреби је више једињења флуора: калцијумфлуорид, натријумфлуорид, натријумсиликофлуорид, магнезијумсиликофлуорид, силикофлуороводонична киселина (7).

Данас се сматра да акутна летална доза, унета оралним путем, износи око 15 mgF/kg телесне тежине за децу. Хронично токсично дејство флуорида настаје дугогодишњим свакодневним уношењем прекомерних доза флуорида. У том погледу најзначајнија је флуороза зуба. То је ендемско обољење тврдых зубних ткива које карактерише порозност gleђи а настаје уношењем прекомерних количина флуорида у време амелогенезе, најчешће путем воде за пиће. Америчка служба за јавно здравље (The US Public Health Service) препоручује 0,7 mgF/l као оптималну концентрацију флуора у пијаћој води, која омогућава најбољу заштиту од каријеса, док истовремено лимитира ризик од појаве флуорозе зуба (8). У Србији је појава флуорозе зуба регистрована у Врањској Бањи, где је у бунарској води измерена концентрација од 11 ppmF, са преваленцом од 16,7% (14) и Ритопеку (опсег флуорида у пијаћој води: 0,11-4,14 mg/l) са преваленцом од 34,6% (9, 10). Ендемска скелетна флуороза, са израженим клиничким манифестацијама, се јавља у подручјима где су концентрације флуорида у пијаћој води веће од 10 ppm F. У Србији је, у околини Прокупља, пријављено 11 случајева ендемске скелетне флуорозе (7).

МЕТАБОЛИЗАМ ФЛУОРИДА

Флуориди се у организму човека могу ресорбовати из гастроинтестиналног тракта или из плућа. Када се унесу оралним путем, већина флуорида се ресорбује брзо и потпуно из желуца и танког црева, док се слабије растворљива једињења флуорида у киселом желудачном соку разлажу, а ослобођени јони флуора са водониковим јонима граде флуороводоник који лако пролази кроз све биолошке мембране (10). Међутим, када се иначе лако растворљив натријум

флуорид унесе са чашом млека, тада се ресорпција смањује на 70%, због формирања нерастворљивих комплекса или преципитата. Флуор се дистрибуира већином у тврда ткива а нарочито у кости и зубе. Биорасположивост флуорида је важно питање када се има на уму могући утицај различитих тврдоћа воде, као и разлике између флашираних вода и вода из водовода. Присуство неорганских јона, нарочито калцијума и магнезијума, може да омета ресорпцију флуорида, међутим, сматра се да при концентрацији флуора од 1 ppm-а, у води нормалног неорганског састава, ови јони немају значајан утицај. Истраживачи су мерили концентрацију флуорида у плазми након конзумирања тврде/меке флуорисане и тврде/меке воде са природном оптималном концентрацијом флуорида при чему су све четири воде садржавале 1 ppm флуора. Резултати нису показали значајне разлике флуорида у крвној плазми. (11) Ово је важан резултат јер омогућава коришћење све четири варијанте воде за пиће у смислу кариостатичног дејства флуорида, с тим да је у свим случајевима концентрацију флуорида потребно довести на ниво од 1 ppm-а.

МЕХАНИЗАМ КАРИОСТАТИЧНОГ ДЕЈСТВА ФЛУОРИДА

Дуго је владало мишљење да профилатичко дејство флуора потиче од уградње флуорида у латите кристала хидроксиапатита и формирања флуороапатита који је отпорнији на дејство киселина из зубних плака. Међутим, каснија лабораторијска и епидемиолошка истраживања су показала да отпорност на каријес настала формирањем флуороапатита у време амелогенезе није трајна и да флуориди из воде и других извора имају доминантан утицај тек након избијања зуба (12). Данас су позната три основна механизма дејства флуорида у кариопрофилакси:

1. *Инхибиција деминерализације* – флуориди присутни у плаковном флуиду који окружује кристале апатита у концентрацији од најмање 1 ppm-а спречавају растварање глеђи тако што се током дејства киселина из плака уграђују у кристале апатита. Ове концентрације се најлакше постижу употребом флуорисане пијаће воде и производима са флуором за локалну примену.
2. *Поспешивање реминерализације* – флуориди из плака се адсорбују на делимично деминерализовану глеђ у каријесној лезији, привлаче калцијумове јоне и повезују их са фосфатима да би се на крају уградњом ових минерала у кристале глеђи добила форма која је нешто између хидроксиапатита и флуороапатита.
3. *Инхибиција активности плаковних бактерија* – лабораторијски је доказано да флуор у јонском облику не пролази биолошке мембране, али у облику флуороводоника врло лако пролази кроз ћелијски зид. (7)

ФЛУОРИСАЊЕ ВОДЕ ЗА ПИЋЕ У СРБИЈИ

У Србији је први допринос примени флуорида у превенцији каријеса дао проф. др Живорад Граовац који је 1953. године са својим сарадницима започео епидемиолошка истраживања упоређујући вредности флуорида у води за пиће у преко 100 места и распрострањености каријеса у школске деце. Од 1000 узорака пијаћих вода, само незнатан број је садржавао

концентрацију од око 1 ppmF/l или више, а највећи број вода је садржавао концентрацију од око 0,1 mgF/l. Уочено је много каријеса код деце која пију воду са ниским концентрацијама флуора а мало каријеса тамо где вода садржи оптималне концентрације флуора. Код прекомерних количина флуорида у води, поред мале преваленце каријеса, уочена је и појава флуорозе зуба.

Водећи се резултатима својих истраживања, Граовац је крајем педесетих година био иницијатор законског регулисања обавезе о флуорисању воде за пиће, да би Скупштина Србије тек 1971. изгласала Закон о флуорисању воде за пиће. Десет година након доношења овог закона почело је прво флуорисање воде за пиће у Србији, у Ужицу 1981. године. Дванаест година након почетка флуорисања, редукција каријеса код деце од 7-14 година износила је 45%. У седмогодишњака, редукција је износила чак 73% у односу на децу истог узраста 12 година пре флуорисања. У Крушевцу је флуорисање уведено 1985. године али је праћено извесним потешкоћама. Ипак, након 10 година флуорисања и у овом граду је код школске деце установљена значајна редукција каријеса – 50% (7).

Закон је и данас на снази, са мањим изменама које су у примени од новембра 2005. године. Члан 2 пречишћеног текста закона, закључно са изменама из 2005. године, наводи: „Јавна комунална предузећа и друге организације које снабдевају водом за пиће више од 20.000 становника дужни су да обезбеде у води за пиће садржај флуора од најмање 0,8 до највише 1,2 милиграма у једном литру воде”, док Став 2 овог члана наводи да „Вода за пиће чији је природни садржај флуора мањи од 0,8 милиграма у једном литру воде флуорише се, а вода за пиће чији је природни садржај флуора већи од 1,2 милиграма дефлуорише се”. Законом је регулисана и утврђена новчана казна за одступање садржаја флуора од распона предвиђеног законом у више од 20% прегледаних узорака (13). На основу овог закона донет је и Правилник о условима и начину флуорисања воде за пиће којим су ближе одређени услови за обављање послова флуорисања/дефлуорисања воде за пиће, а утврђен је и списак од 52 водоводне организације које су, у складу са законом, у обавези да флуоришу, односно дефлуоришу воду. (14). У Србији је до сада флуорисање воде за пиће уведено у Ужицу (1981), Крушевцу (1985), Панчеву (1988) и 1996. у систему Рзав (Ариље, Чачак, Пожега, Горњи Милановац, Лучани), међутим данас ниједан систем не флуорише воду за пиће (7).

Додавање флуорида се технички не разликује од рутинског додавања хемијских супстанци у циљу поправљања њеног квалитета (нпр. хлор). Постоје посебни уређаји, тзв. флуоринатори, помоћу којих се флуориди аутоматски додају, а онда се њихова концентрација у води континуирано читава и прати. Цена флуорисања јавних водовода може да се разликује по општинама, у зависности од неколико фактора:

1. Величина општине (тј. популације која користи воду из водовода)
2. Број тачака на којима се флуориди убризгавају у систем водовода
3. Количина и врста опреме која се користи за додавање и праћење флуорида
4. Количина и тип једињења флуорида који се користи, његова цена и трошкови транспорта и складиштења
5. Стручност особља у водоводном постројењу

Једињења која се најчешће користе су натријум-флуорид, натријум-силикофлуорид и силикофлуороводонична киселина, а њихова цена није висока (15).

ЗАКЉУЧАК

Иако је подржано од стране најугицајних здравствених организација на међународном нивоу, флуорисање воде за пиће у пракси очигледно нема масовну примену, са изузетком Америчког континента и Аустралије. Разлози за такав приступ би се могли тражити међу факторима који утичу на исплативост, јер је потребна посебна опрема и стручно особље да би се обезбедила прецизност дозирања и праћење, како би се концентрације флуорида држале у оквиру профилактичког опсега. Свакако да би ангажовање и стручне јавности, поготово стоматолога, допринело решавању овога проблема.

Списак литературе:

1. Moore WY. The distribution of dental caries in ancient British populations. *Caries Res* 1973;(7):139-53.
2. Sgan-Cohen HD, Evans RW, Whelton H, Villena, et al. IADRGOHIRA Steering and Task Groups. IADR Global Oral Health Inequalities Research Agenda (IADR-GOHIRAR). A call to action. *J Dent Res*. 2013;(92):209-11.
3. World Health Organisation. Oral health. Fact sheet N°318: WHO; April, 2012. Available from: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs318/en/>
4. Протоколи у стоматологији. Стоматолошки факултет Универзитета у Београду 2009, Београд.
5. Белоица Д. Флуориди – законска регулатива. *Стом Глас С* 2006: 53(1): 13-15
6. British Fluoridation Society (BFS): One in a million– the facts about water fluoridation, 3rd ed. 2012. Available from: <http://www.bfsweb.org/onemillion/onemillion.htm>
7. Вуловић М. и сарадници. Превентивна стоматологија. Универзитет у Београду 2005, Стоматолошки факултет, Београд.
8. Spencer AJ, Do LG. Caution needed in altering the 'optimum' fluoride concentration in drinking water. *Community Dent Oral Epidemiol*. 2016 Apr;44(2): 101-108.
9. Antonijevic E, Mandinic Z, Curcic M, et al. "Borderline" fluorotic region in Serbia: correlations among fluoride in drinking water, biomarkers of exposure and dental fluorosis in schoolchildren. *Journal: Environmental Geochemistry and Health*. September, 2015.
10. Mandinic, Z., Curcic, M., Antonijevic, B. et al. Fluoride in drinking water and dental fluorosis. *Science of The Total Environment* 2010; 408(17): 3507–3512.
11. Harrison P. Fluoride in water: A UK perspective. *Journal of Fluorine Chemistry* 2005; 126(11):1448-1456.
12. Fejerskov O, Larsen MJ, Richards A, et al. Dental tissue effects of fluoride. *AdvDentRes*. 1994; 8(1):15-31.
13. Закон о флуорисању воде за пиће. 'Службени Гласник РС' бр 35/94, 38/94-исправка, 25/96 и 101/2005 – др. закон
14. Правилник о условима и начину флуорисања воде за пиће. 'Службени Гласник РС' бр 6/97
15. American Dental Association. Fluoridation Facts. American Dental Association, 2005. Available from: <http://www.ada.org/en/public-programs/advocating-for-the-public/fluoride-and-fluoridation/fluoridation-facts>

57. ИСХРАНА ТОКОМ ПЕРИОДА ЕКСКЛУЗИВНОГ ДОЈЕЊА

Јелена Милуновић, Каролина Берењи

Висока школа струковних студија за образовање васпитача и тренера, Суботица

Резиме: Хумано млеко је најадекватнија храна за новорођенче, стерилна, бесплатна, увек доступна, која у потпуности задовољава све његове нутритивне потребе у првих 6 месеци живота. Уколико мајка одлучи да доји и нема здравствених препрека за исто, оно о чему мора водити рачуна да би свом одојчету омогућила оптималан почетак живота, јесте квалитет сопствене исхране, како током трудноће, тако и током целокупног дојеначког периода. Исхрана у току дојења треба да буде прилагођена индивидуалним потребама мајке, у зависности од енергетских потреба, нутритивног статуса, као и плана активности.

Кључне речи: Ексклузивно дојење; Одојче; Исхрана.

NUTRITION DURING EXCLUSIVE BREASTFEEDING

Abstract: Human milk is the ideal food for infant, sterile, free, always available and completely sufficient to meet all nutritional needs in the first 6 months. When mother has no medical obstacles and decides to breastfeed, what she has to take into account is nutrition quality during pregnancy and breastfeeding. Mother's nutrition should be individually planned according to her energy needs, nutritional status and physical activity.

Keywords: Exclusive breastfeeding; Infant; Nutrition.

ЗНАЧАЈ ЕКСКЛУЗИВНОГ ДОЈЕЊА

Један од фактора који доводе до развојка индивидуе и који уз генетску основу значајно утиче на раст и развој, експресију фенотипа, као и одређивање сензитивности за настајање болести, је природна исхрана, односно дојење (1). Хумано млеко је најздравија храна за новорођенче, стерилна, бесплатна и увек доступна, а потпуно довољна да задовољи све његове енергетске и нутритивне потребе у првих 6 месеци живота (изузев витамина D и K на рођењу) (2,3). Данашњи ставови препоручују мајчино млеко као једину храну у првих 4-6 месеци живота, одојче је потребно дојити најмање 12 месеци, док горња граница за дојење није одређена (4).

Готово све мајке могу успешно да доје, а само мали број поремећаја здравља новорођенчета и/или мајке могу оправдати дохрану или потпуну замену мајчиног млека (5). Млечне формуле представљају нужну алтернативу дојењу, онда када је оно онемогућено, недовољно или контраиндиковано. Па ипак, у случајевима када је неопходно, предност имају адаптиране формуле на бази крављег млека, у односу на формуле базиране на изолату протеина соје (2).

КОЛОСТРУМ

До првог подоја би требало да дође у току прва два сата по рођењу, ако је могуће још у порођајној сали, ради успостављања што бољег контакта између мајке и новорођенчета. У циљу истог, потребно је да се мајка и новорођенче не раздвајају током боравка у болници, како би подоји могли бити на захтев, односно да су време и трајање подоја максимално подређени потребама детета (3). Да би се омогућио такав приступ мајка – одојче, Светска здравствена организација - СЗО (World Health Organization) и UNICEF (United Nations International Children's Emergency Fund) покрену глобалну иницијативу 1991. године, под називом „Болница пријатељ новорођенчади” (The BabyFriendly Hospital Initiative, BFHI). На тај начин све болнице исту имплементирају, обезбеђују здрав почетак живота сваком новорођенчету, као и здрав живот њиховим мајкама (5).

Након порођаја, дојке секретују колострум који се у њима стварао крајем гестацијског периода, а такође се лучи у прва три до четири дана живота по рођењу (6). Колострум или прво лучено млеко мајке је велике густине и ниског волумена, секретује се у малим количинама између 10 – 100 ml (просечно 30 ml) на дан, али је концентрација хранљивих и заштитних материја у њему велика. Колострум има нижи проценат лактозе, масти и хидросолубилних витамина у односу на зрело млеко, а виши проценат протеина, липосолубилних витамина (укључујући витамине А, Е и К) и више минерала као што су натријум и цинк (7). Хумано млеко поседује важну имунопротективну и имуномодулаторну улогу, које су посебно значајне непосредно по рођењу и у првим данима живота (8). Личне одлуке – без здравствено оправданог разлога о разблаживању ефекта колострума (додавањем воде одојчету), или игнорисања значаја истог (храњењем одојчета заменом за мајчино млеко), немају оправдања и неприхватљиве су (7). Након ове почетне продукције млека, лактација се одржава дојењем (6). Од 4. до 14. дана јавља се прелазно млеко, чија се количина из дана у дан повећава. Тек у трећој, односно четвртој недељи након порођаја настаје зрело млеко, које саставом и количином у потпуности задовољава све потребе детета током првих 4-6 месеци живота (7).

ЗРЕЛО МЛЕКО

Аминокиселински садржај протеина је максимално прилагођен потребама одојчета, иако је ниво беланчевина хуманог млека релативно мали (9 – 11 g/l). У хуманом млеку доминирају протеини сурутке (наспрам казеина) у односу 60:40 – 70:30. Лакталбумин чини највећи део протеина сурутке, а остатак чине имуноглобулини (IgA 95%), лактоферин, лизозим и серумски албумини. У хуманом млеку нема бета – лактоглобулина, чија је кључна улога у сензибилизацији на протеине крављег млека. Висок садржај есенцијалних аминокиселина (45%) карактерише беланчевине хуманог млека, као и присуство семиесенцијалних аминокиселина, таурина, триптофана и цистеина.

Садржај масти у хуманом млеку је променљив и зависи од стадијума лактације, доба дана, стања исхрањености мајке и њеног режима исхране у току дојеначког периода. У првим месецима лактације је већа концентрација масти у зромом млеку (35 – 45 g/l), у односу на каснији период дојења. Масти чине 45 – 55% свих калорија мајчиног млека. Триглицериди имају предоминантан садржај у мастима, састављени су из масних киселина незасићеног типа

(57%), док су есенцијалне масне киселине (линолна и алфа – линолеинска) 16% свих масних киселина, односно 3–7% укупних калорија млека. Управо због високе заступљености триглицерида и масних киселина (уз присуство млечне липазе), хумано млеко има знатно већи степен искористљивости масти у односу на масти пореклом из крављег млека.

У хуманом млеку, угљени хидрати чине око 40% калоријске вредности и налазе се у концентрацији од 72 – 83 g/l. Лактоза је главни угљени хидрат млека (60 – 70 g/l), драгоцен извор енергије и важан стимулатор интестиналне апсорпције минерала (Ca, Mg, Fe, Zn, Mn, Co). Такође, лактоза има учешће у превенцији гастроинтестиналних инфекција и алиментарних алергијских манифестација тако што у колону потпомаже раст ацидофилних бактерија (*Bifidobacterium* i *Lactobacillus* sp.). Хумано млеко садржи 5-23 gr/l олигосахарида. Најважнија улога олигосахарида је успостављање селективне колонизације црева фаворизовањем повољне цревне флоре. Они такође смањују ризик од цревних инфекција и повољно делују на имунолошки одговор дојенчета. Поред лактозе и олигосахарида у хуманом млеку се налазе и мале количине глукозе, галактозе и сложених угљених хидрата (слободни или у склопу гликолипида, гликопротеида).

Иако језаступљеност микроелемената у хуманом млеку релативно слаба, донешено и здраво новорођенче током периода ексклузивног дојења обезбеђује своје потребе у микроелементима, како захваљујући високом степену искористљивости у танком цреву, тако и коришћењем пренатално стечених резерви. Заступљеност витамина у мајчином млеку је оптимална, уколико се изузму витамини К и D, који се морају додатно уносити – витамин К по рођењу и током првих 6 недеља (док се не успостави бактеријска флора колона, која исти синтетише); витамин D се уноси током целог дојеначког периода почевши од 15. дана по рођењу, у количини од 400 I.J. дневно (9). Садржај воде у хуманом млеку износи 82,5–90%, што је чини основним састојком истог (6), те Светска здравствена организација не препоручује додавање воде током ексклузивног дојења (10). Ставови педијатара о појењу водом између подоја су различити. Међутим, налази се за оправдано додатно давање воде у случају повишене телесне температуре новорођенчета, повраћања или дијареје; тада се вода даје искључиво између подоја, кашичицом (4).

ДОЈЕЊЕ КАО ОДЛУКА

Мајка својевољно треба да донесе одлуку да ли жели да доји новорођенче, али пре исте треба бити упозната са свим користима које лактација пружа, како детету, тако и њој самој (5). До смањења стопе дојења, посебно ексклузивног, доводе индивидуалне одлуке мајке да замени (или допуни) природну исхрану хуманим млеком, са неком од замена, без реалне медицинске основе (7). У прилог томе говоре резултати Истраживања вишеструких показатеља положаја жена и деце, Србија – Србија Ромска насеља, из 2014. године, истраживања Републичког завода за статистику и UNICEF-а: проценат мајки које су у било ком тренутку дојиле одојче износи 90%, односно 94,4% у Ромским насељима; док је проценат одојчади млађих од 6 месеци која су искључиво дојена 12,8%, односно 13,0% у Ромским насељима (10). Уколико мајка одлучи да доји и нема здравствених препрека за исто, оно о чему мора водити рачуна да би свом одојчету омогућила оптималан почетак живота, јесте квалитет сопствене исхране, како током трудноће, тако и током целокупног дојеначког периода. Исхрана током дојеначког периода осим додатних потреба због лактације, треба да буде прилагођена индивидуалним

потребама мајке, у зависности од нутритивног статуса (постојећих енергетских резерви), као и плана активности (8).

ЕНЕРГЕТСКЕ И НУТРИТИВНЕ ПОТРЕБЕ ДОЈИЉА

Током првих шест месеци лактације просечно се ствара од 600 ml – 900 ml хуманог млека. Физиолошки исхрањене жене које током првих шест месеци ексклузивно доје новорођенче, имају енергетску потребу за додатних 675 kcal дневно, док је код добро ухрањених дојиља та потреба мања, и износи додатних 505 kcal дневно. Почевши од првог месеца након порођаја, дојиље изгубе између 0,5 – 1 килограм месечно у првих шест месеци, док се бржи губитак у телесној маси не препоручује током дојеначког периода, јер може проузроковати смањење стварања млека (11).

Препоручен дневни унос протеина током лактације физиолошки исхрањених жена, које своје новорођенче ексклузивно доје током првих шест месеци живота, износе додатних 25g дневно, у односу на жене ван дојеначког периода. Нема препорука за повећање уноса масти, док су потребе за уносом есенцијалних масних киселина незнатно веће. Угљени хидрати као основни извор енергије, неопходни за мождану активност (мала количина), свакако су важан део енергетских потреба у току лактације. Од 45 – 65% дневних енергетских потреба треба да буде задовољено из намирница угљенохидратног порекла – од тога максимално 10% пореклом из концентрованих угљених хидрата. Повећање уноса гвожђа, бакра, хрома, магнезијума и флуорида, исхраном или суплементацијом, не доводи до промене њихове концентрације у излученом млеку. Међутим, повећањем уноса јода, мангана и селена, пропорционално се повећава њихова концентрација у млеку. Из тог разлога се саветује употреба искључиво јодиране кухињске соли, али и забрањује самоиницијативно увођење суплементације. Уколико дојиља из било ког разлога нема адекватан унос липосолубилних витамина, до дефицита у млеку неће доћи, ако су природни депои ових витамина у организму мајке задовољени током трудноће (што омогућава правилна исхрана трудница), док, у млеку мајки чија исхрана не задовољава потребе за хидросолубилним витаминима, долази до дефицита истих (витамини В комплекса и витамин С), услед њихове неспособности акумулирања у организму (11). Код дојиља осећај жеђи је најбољи регулатор уноса течности, узимајући у обзир да изражено повећање или смањење уноса воде, нема ефекта на настајање млека. Ако дође до смањења уноса течности, смањује се екскреција воде путем бубрега, али не и количина излученог млека. Основна препорука, како у свим другим периодима живота, тако и за време дојеначког периода, јесте разноврсна и избалансирана исхрана, те тако, мајке које доје могу умерено да конзумирају све врсте намирница у својој исхрани. У случајевима када мајка сумња да је нека намирница у њеној исхрани узроковала интестинални поремећај новорођенчета, потребно је да исту не конзумира две недеље. Ако се интолеранција понови, намирница која је узрокује се потпуно искључује из исхране до престанка дојења. У таквим случајевима је потребно да се мајка јави педијатру ради савета. Док жена доји, важно је да не уноси превелике количине зачина који могу да измене мирис и укус млека: бели лук и јако заљућена јела (бибер или љута паприка). Алкохол се излучује у млеко и потенцијално смањује његово лучење. Количина од једне чаше вина или пива се сматра безопасним за новорођенче, али се дојиљама саветује да потпуно изоставе унос алкохола. Пушење може да смањи унос

млека, а полуживот никотина износи око 90 минута. Из тог разлога се дојиљама које су пушачи, саветује да то не чине пре и за време дојења, као ни у просторији у којој новорођенче борави. Кофеин се излучује млеком, последично доводи до раздражљивости, плачљивости и несанице новорођенчета, стога мајке које конзумирају кафу и кола – напитке треба да ограниче количине које уносе (8).

ПРЕДНОСТИ ДОЈЕЊА

Користи од дојења су вишеструке, како за дете, тако и за мајку. Ексклузивно дојење одојчади пружа савршену исхрану и подмирује све нутритивне и енергетске потребе у првих 4-6 месеци живота. Пружа заштиту од респираторних инфекција, дијареје и других инфективних обољења. Дојена деца су касније мање склона појави гојазности и незаразних болести као што су астма и дијабетес мелитус, у односу на децу која су храњена адаптираним формулама (12). Жене које доје своју децу минимално 3 месеца, смањују ризик од настанка карцинома дојке пре менопаузе за 50%, док се ризик од појаве карцинома јајника смањује за четвртину. Знатно је већа редукција телесне тежине дојиља у поређењу са женама које не доје. Дојење је економски најисплативије, док код 1/3 мајки има контрацептивни ефекат (8). Поред свих предности које обезбеђује дојење мајци и детету, постоји велики број жена које одлуче да не доје. Према подацима Светске здравствене организације (World Health Organization) глобално, само је 38% деце искључиво дојено. Сматра се да ниска стопа дојења доприноси 800,000 смрти новорођенчади и дојенчади, и из тог разлога оно је уврштено у глобалне циљеве исхране СЗО-а (повећање стопе искључивог дојења у првих 6 месеци на најмање 50%) (12).

ЗАКЉУЧАК

Дојење обезбеђује најздравији почетак за дете по питању исхране, раста и развоја, као и заштите од инфекција, алергија и неких масовних хроничних незаразних болести. Хранљиве предности хуманог млека у комбинацији са емотивним односом мајка – дете дају основу за развијање дететовог пуног интелектуалног потенцијала. Поражавајући статистички подаци у нашој земљи где око 90% мајки започне, а свега око 13% настави са ексклузивним дојењем током првих 6 месеци живота новорођенчета указује на недовољну упућеност мајки у здравствену важност дететове и сопствене исхране. Подизање свести, кроз континуиране едукације током планирања зачећа и кроз цео гестациони период, би могло значајно допринети разумевању дојења и самим тим резултирати бољим статистичким подацима.

Списак литературе:

1. Шљивић С. Значај дојења за неуробихејвиорални и когнитивни развој детета. Зборник предавања XVI семинара Педијатријске школе Србије; 2013:11-15. Available from: http://www.udruzenjepedijatara.rs/pdf/zbornici/zbornik_predavanja_2013.pdf
2. Перишић В., Јанковић Б. Педијатрија. Медицински факултет Универзитета у Београду 2011; Београд.
3. Скендер М. Водич кроз бебино здравље. Multimedia International Team 2012; Београд.
4. European Society for Paediatric Gastroenterology Hepatology and Nutrition (ESPGHAN). ESPGHAN Committee on Nutrition: Breastfeeding. *J Pediatr Gastroenterol Nutr* 2009; 49(1): 112-125.
5. Удружење педијатара Србије. Педијатријски гласник. Досије студио 2011; Београд. Available from: http://www.imd.org.rs/files/pedijatrijski_glasnik_18-21.pdf
6. Мујовић В. Медицинска физиологија. Фондација солидарност Србије 2012; Београд.
7. Акре Ј. Исхрана новорођенчета и одојчета, физиолошке основе. Светска здравствена организација. Медицинске комуникације 1995; Београд.
8. Плећаш Д. Исхрана у трудноћи и лактацији. UNICEF 2003; Београд.
9. Уницеф. Мајчино млеко, најздравија храна и најнежнији оброк – Дојење, најбољи почетак и много више од хране. 2016 April; Београд. Available from: http://www.unicef.rs/files/majcino_mleko-dojenje.pdf
10. Уницеф. Истраживање вишеструких показатеља положаја жена и деце. 2014 April. Available from: http://www.unicef.rs/files/MICS_SRPSKI_FINAL_10.7.2014.pdf
11. Новаковић Б., Јусуповић Ф. Исхрана и здравље. Универзитет у Новом Саду Медицински факултет 2014; Нови Сад.
12. WHO. Global nutrition targets 2025: Breastfeeding policy brief. World Health Organization, 2016 [cited 10th Apr 2016]. Available from: http://www.who.int/nutrition/global-target-2025/infographic_breastfeeding.pdf?ua=1

58. ДИЈАГНОСТИЧКИ И ТЕРАПИЈСКИ ПРИСТУП КОД ОСОБА СА ИНТОЛЕРАНЦИЈОМ ЛАКТОЗЕ

Момчило Павловић¹, Каролина Берењи¹, Наташа Килибарда¹, Жељко Стојановић¹, Жељко Роквић¹, Арсић Богдан²

¹Висока школа струковних студија за образовање васпитача и тренера, Суботица

²Општа болница Суботица

Резиме: Интолеранција лактозе представља клинички термин који подразумева тегобе које се јављају након уношења млечног шећера, а настају услед инкомплетне хидролизе лактозе услед недостатка лактазне активности. Употреба млека у исхрани код таквих особа може довести до тегоба које се огледају појавом иритабилног колона. Интолеранција лактозе се може испољити у три облика: примарни облик интолераније, секундарни и примарни адултни облик. У циљу дијагностиковања поремећаја користи се детаљна анамнеза, дијагностичка елиминација лактозе из исхране, водоник издисајни тест и генско испитивање. Основу терапије чини дијета са рестрикцијом лактозе уз потребу ферментисаних млечних производа.

Кључне речи: Интолеранција лактозе, Малапсорпција лактозе, Терапеутске опције, Синдром иритабилног колона

DIAGNOSTIC AND THERAPEUTIC APPROACH IN PERSONS WITH LACTOSE INTOLERANCE

Abstract: Lactose intolerance is a clinical finding which includes the problems that occur after ingestion of the milk sugar. It occurs because of incomplete hydrolysis of lactose caused by lack of lactase activity. The use of milk in the diet of these individuals may lead to appearance of the irritable bowel syndrome. The condition occurs in three main types: primary, secondary, adult-hypolactasia. A diagnosis of lactose intolerance can usually be made with a careful history, elimination of lactose from the diet, hydrogen breath test and genetic testing. Treatment is based on the restriction of lactose intake with use of fermented milk products.

Keywords: Lactose intolerance, Lactose malabsorption, Therapeutic options, Irritable bowel syndrome

УВОД

Лактоза је дисахарид који се налази у млеку свих сисара, састављен је из молекула глукозе и галактозе, повезаних бета-1,4 гликозидном везом. Концентрација лактозе у хуманом млеку се креће од 60 до 70 g/L, а у крављем 46-47 g/L лактозе. Лактоза је основни угљени хидрат у исхрани одојчета. У даљем узрасту она губи овај значај, али и даље остаје важан састојак јеловника детета (1). Зрела лактаза-флоризин хидролаза (LPH) је дисахаридаза која се налази

на четкастој превлаци луминалне стране цревног епитела. LPH има две ензимске активности: лактазу (β -d-Галактозид галактохидролазу) и флоризин хидролазу (гликосил-N-ацил-сфинозин гликохидролазу). Лактаза је одговорна за хидролизу млечног шећера лактозе на глукозу и галактозу, док је флоризин хидролаза одговорна за хидролизу арил и алкил β -гликозида у флоризин и β -гликозилцерамиде (који су заступљени у исхрани већине кичмењака). Глукоза и галактоза настали хидролизом лактозе се апсорбују активним котранспортом са јонима натријума (2). Лактазна активност расте током задње трећине интраутериног развоја и код свих сисара одржава висок ниво све до одбијања од дојке. Са прекидом дојења лактазна активност пада на адултни ниво, који одговара 1/10 активности у дојеначком периоду и независна од индукције супстратом (1). Активност лактазе је генски детерминисана. Ген за лактазу је локализован на дугом краку другог хромозома (2q21), и састоји се из 17 ексона (3). Након природно програмираног периода дојења, које је зависно од врсте сисара, под утицајем МСМ6 (minichromosome maintenance complex component 6) гена долази до транскрипционе блокаде кодирајућег гена за лактазу и пратећег пада њене активности (4).

ПОРЕМЕЋАЈ ТОЛЕРАНЦИЈЕ ЛАКТОЗЕ

Хиполактизија означава ниску активност лактазе у јејуналној мукози. Интолеранција лактозе представља клинички термин који подразумева тегобе које се јављају по уношењу млечног шећера, као што су дијареја, метеоризам и колике. Метаболизам лактозе у интестинуму не зависи само од активности лактазе танког црева, количине унете лактозе, брзине пражњења желуца и цревне перисталтике, већ и од способности интестиналне микрофлоре да ферментује лактозу, као и одговора колона на осмотско оптерећење које при том настаје. Нехидролизована лактоза остаје неапсорбована у танком цреву и на нивоу колона узрокује осмотску дијареју. Повећан волумен садржаја у танком цреву стимулише његову перисталтику и на тај начин убрзава транзит цревног садржаја. Овако нехидролизована лактоза доспева у колон где бива ферментована од стране бактеријске микрофлоре (5). Сматра се да међу лактоза малапсорбенсима особе које показују бољу толеранцију лактозе имају већу густину колонизације анаеробима значајним за ферментацију лактозе, као што су *Bacteroides* (6). У колону се разлагањем лактозе стварају испарљиви гасови и кратколанчане масне киселине које снижавају рН колона.

Клинички симптоми у свим облицима интолеранције су слични, мада постоје и извесне разлике. Дијареални поремећај је доминантан знак неподношења лактозе. Поред дијареје, јављају се и болови у трбуху, метеоризам, чујна перисталтика, флатуленција и повраћање. Столице су течне или кашасте, киселе, пенушаве, излазе са праском. Перианално се јавља ојед. Након елиминације лактозе из исхране детета, дијареја престаје, а раст и развој деце се нормализује (7).

Хиполактизија или малапсорпција лактозе се може јавити у три различита облика: конгенитална, примарна и секундарна.

КОНГЕНИТАЛНИ НЕДОСТАТАК ЛАКТАЗЕ је ретко ауtosомно рецесивно обољење које се најчешће јавља у Финској. До сада су описано мање од 50 случајева. Типичан симптом овог обољења је воденаста дијареја, која се јавља убрзо након првог подоја. Губитак нутријената

је значајан, тако да новорођенче не напредује, развија се дехидратација, хипогликемија и ацидоза. Након увођења дијете без лактозе дијареја престаје, дете добија не телесној маси, раст и развој се нормализују (8).

ПРИМАРНИ АДУЛТНИ ТИП ХИПОЛАКТАЗИЈЕ је стање које само по себи не даје тегобе, већ се оне јављају само после конзумације хране која садржи лактозу. Адултна хиполактазија се наслеђује аутосомно рецесивно. Хетерозиготи стога показују лактазну активност, али не у оној мери као хомозиготи за лактаза перзистенцију што се може квантитативно одредити дијагностичким тестовима. Она се јавља са различитом учесталošћу, најмање у Европи, посебно Скандинавији и Великој Британији (4-17%), Блиском истоку (24-73%), Африци (70-95%), док је највиша Далеком Истоку (Кини 86-92%, Тајланду 97-100%, Вијетнаму 100%, Индонезији 91% и Јапану 73-87%) (9).

СЕКУНДАРНА ХИПОЛАКТАЗИЈА Дефицит лактазе у различитим обољењима је пролазан и настаје услед оштећења слузнице танког црева са редукцијом њене функционалне површине и иматурношћу епитела. Она се може јавити код вирусних (Rota вирус) инфекција, инфекцији са giardiom lamblom, целијачној болести, интолеранцији протеина крављег млека и након примене неких лекова (1).

ДИЈАГНОСТИКА

Важно је истаћи да је хиполактазија стање које проузрокује неспецифичне симптоме, те се на основу оцене истих не може дијагностиковати. Иако постоји већи број тестова, данас се највише примењују:

Водоник издисајни тест - након оралног оптерећења са 2 gr/kg телесне масе лактозе одређује се количина водоника у узорцима издахнутог ваздуха који су створиле колиформне и анаеробне бактерије (10).

Лактоза толеранс тест - након ноћног гладовања даје се лактоза 2 gr/kg телесне масе у 10% солуцији (све до 50 gr као у одраслих). Пре почетка теста, као и у интервалима од 10-30 минута по уносу лактозе одређује се гликемија током 2-3 сата.. У столици добијеној за време теста се одређује рН и хроматографија столице. (11). Данас се овај тест не препоручује због високог процента лажно позитивних и лажно негативних резултата.

Есеј мукозних дисахаридаза (активност лактазе цревне слузнице) - Узорак слузнице се инкубира са лактозом у трајању од 60 минута, након чега се одређује вредност глукозе и истовремено сахаразна и малтазна активност. Дијагноза хиполактазије се поставља уколико је лактаза/сахараза однос у ткиву мањи од 0,3, односно лактазна активност мања од 10 IU/g, уз нормалан стереомикроскопски и патохистолошки налаз (12).

Генски тестови - Молекуларне методе се базирају на анализи редоследа база молекула ДНК као носиоца генске информације, и темеље се на декцији цитозина или тимина на одређеној позицији унутар гена МСМ6. Иако је ту детекцију могуће извршити користећи различите молекуларне методе, већина тих метода технички је врло захтевна и скупа, а неке су и недовољно специфичне. Једна од најпримењенијих је PCR анализа ДНК узорка изолованог из бриса слузокоже усне дупље или из крви (13).

ТЕРАПИЈСКИ ПРИСТУП

У свим облицима хиполактазије тегобе се јављају када ингестирана количина млечног шећера превазиђе капацитет његове толеранције. Стога, као основа терапијског поступка у свим облицима неподношења лактозе се саветује њено парцијално или потпуно искључење из исхране. У деце и адолесцената потпуна рестрикција млека и млечних производа се не препоручује, зато што млеко представља драгоцен извор калцијума и других хранљивих материја. Такође постоје особе (жене дојиље, болесници са остеопорозом), којима су неопходни млеко и млечни производи ради нормалне хомеостазе калцијума (14). Због свега наведеног ретко је неопходно спровести потпуну рестрикцију млека и млечних производа из исхране, осим у случају секундарне интолеранције лактозе у трајању од 2-3 недеље. Важно је истаћи да већина одраслих особа са адултном хиполактазијом добро толерише од 100 до 240 ml млека, односно 5 до 10 g лактозе у појединачној дози (15).

КОНЗУМАЦИЈА МЛЕКА ЗАЈЕДНО СА ДРУГИМ НАМИРНИЦАМА Термичка обрада млека не мења количину лактозе. Узимање лактозе са чврстом храном, као и са мастима, цереалијама и чоколадом, успорава пражњење желуца и повећава њену толеранцију. У другим комбинацијама се лактоза слабије толерише. (16).

ТРЕТМАН НАВИКАВАЊА НА ЛАКТОЗУ Вредан је помена и третман навикавања на лактозу, иако се ретко користи у терапији. Gilat и сарадници су хиполактазним волонтерима, давали млеко подељено у неколико obroка, у временском периоду од 6 до 14 месеци (17). Током краћег временског периода, сви су могли да толеришу више од 1 L млека дневно, без икаквих тегоба.

ФЕРМЕНТАТИВНИ МЛЕЧНИ ПРОИЗВОДИ Од давнина је познато да хиполактазни пацијенти боље толеришу ферментативне млечне производе као што су јогурт и кефир, него обично млеко. Ово су изузеци међу намирницама које садрже лактозу, јер у себи имају пробиотске бактерије. *Streptococcus thermophilus* и *Lactobacillus bulgaricus* захваљујући лактази коју ослобађају у танком цреву на температури од 37°C, хидролизују 20-50% лактозе јогурта, односно кефира (18). Боља толеранција ових ферментативних млечних производа се објашњава и њиховом већом вискозношћу и нижим рН у односу на млеко, те самим тим продужавањем цревног транзита (19). Важно је истаћи да нема потребе забранити све врсте производа од млека – неки од њих као зрели сир, готово уопште не садрже лактозу, с обзиром на то да се она комплетно хидролизује током првих 5 до 10 сати сазревања.

ПРИМЕНА МЛЕКА БЕЗ ЛАКТОЗЕ У конгениталној хиполактазији основу лечења чини употреба млека без лактозе. Слична терапија се спроводи у секундарним облицима хиполактазије и траје до потпуног опоравка слузнице у трајању од неколико недеља. Почетком осамдесетих година двадесетог века, у Данској је створено млеко у праху са ниским садржајем лактозе, ултрафилтрацијом обраног млека (20). У већини ових препарата лактоза је замењена олигосахаридима, чиме се обезбеђује оптимална калоријска вредност млека и истовремено избегава превелика осмолалност и интестинална интолеранција. Доказано је да се олигосахариди боље толеришу од дисахарида и моносахарида (21). Зато се ово млеко без лактозе сматра изузетно корисним у случајевима секундарне хиполактазије, као значајном проблему који се јавља као компликација 1/5 акутних дијареалних поремећаја у дојенчади и деце у првој половини друге године (1).

ПРИМЕНА ЛАКТАЗЕ Данас постоје 4 препарата лактазе у облику капи, таблета и капсула произведених од квасница *Saccharomyces* (*Kluyveromyces*) *fragilis* и *lactis*, и од гљивица *Aspergillus niger* и *Aspergillus oryzae*, који су од комерцијалног значаја. Ови препарати се могу додавати млеку пре употребе, или се користе у облику таблета које се сажваћу и прогутају непосредно пре конзумирања млека (22).

ЗАКЉУЧАК

Данас постоји више дијагностичких алгоритама за утврђивање постојања лактозне интолеранције, како код деце, тако и код одраслих (23-26). Док се у неким оспорава валидност лактоза толеранс теста, водоник издисајни тест се у свим сматра за златни стандард у утврђивању хиполактазије, док други аутори саветују и коришћење генских тестова у постављању дијагнозе. Детаљна анамнеза, елиминација лактозе из јеловника, уз елиминацију скривене лактозе у неким намирницама, дијагностиковање примарних обољења у којима је интолеранција секундарна појава, доприносе постављању дијагнозе и често чине поменуте тестове сувишним.

Списак литературе:

1. Radlović N. *Nepodnošenje disaharida*. *Srp Arh Celok Lek* 2010; 138:777-782.
2. Campbell AK, Waud J P, Matthews SB. *The molecular basis of lactose intolerance*. *Sci Prog* 2005; 88(3):157-202.
3. Kuokkanen M, Kokkonen J, Enattah NS, et al. *Mutations in the translated region of the lactase gene (LCT) underlie congenital lactase deficiency*. *Am J Hum Genet* 2006;78: 339-344.
4. Enattah NS, Sahi T, Savilahti E, et al. *Identification of a variant associated with adult-type hypolactasia*. *Nature genetics* 2002;30:233-237.
5. Mattar R, Mazo D F, Carrilho F J. *Lactose intolerance: diagnosis, genetic and clinical factors*. *Clin Exp Gastroenterol* 2012; 5:113-121.
6. Tamm A, Siigur U, Tammur R. *Individual short-chain fatty acids and diarrhoea in lactose malabsorbers*. *Wiss Z Ernst Moritz Arnd Univ* 1989;38:124-126.
7. Di Rienzo T, D'Angelo G, D'aversa F, et al. *Lactose intolerance: from diagnosis to correct management*. *Eur Rev Med Pharmacol Sci* 2013;17 Suppl 2:18-25.
8. Diekmann L, Pfeiffer K, Naim HY. *Congenital lactose intolerance is triggered by severe mutations on both alleles of the lactase gene*. *BMC Gastroenterol* 2015; 21: 15:36.
9. Sahi T. *Genetics and epidemiology of adult-type hypolactasia*. *Scand J Gastroenterol Suppl* 1994;202:7-20.
10. Metz G, Jenkins DJ, Peters TJ et al. *Breath hydrogen as a diagnostic method for hypolactasia*. *Lancet* 1975;1;1155-1157.
11. Offensperger WB. *Chronic diarrhea-value of function test in diagnosis*. *Schweiz Rundsh Med Prax* 2000;89(42):1647-1650.

12. Escoboza PM, Fernandes MI, Peres LC et al. Adult-type hypolactasia: Clinical, morphologic and functional characteristics in Brazilian patients at a University hospital. *J Pediatr Gastroenterol Nutr* 2004;39(4):361-365.
13. Hogenaner C, Hammer HF, Mellitrer K, et al. Evaluation of a new DNA test compared with the lactose hydrogen breath test for the diagnosis of the lactase non-persistence. *Eur J Gastroenterol Hepatol* 2005;17(3):371-376.
14. Bandana S. Lactose intolerance. *Au Pharmacist* 2005;24:171-172.
15. Teesalu S, Vihalem T, Vaasa I, et al. Nutrition in prevention of osteoporosis. *Scand J Rheumatol* 1996; 103 Suppl: 81.
16. Nguyen KN, Welsh JD, Manion CV, et al. Effect of fiber on breath hydrogen response and symptoms after oral lactose in lactose malabsorbers. *Am J Clin Nutr* 1982;35:1347-1351.
17. Gilat T, Russo S, Gelman-Malachi E, et al. Lactase in man: a nonadaptible enzyme. *Gastroenterology* 1972;62:1125-1128.
18. Briet F, Pochart P, Marteau P, et al. Improved clinical tolerance to chronic lactose ingestion in subjects with lactose intolerance: a placebo effect? *Gut*. 1997;41(5):632-635.
19. Savaiano DA, AbouElAnouar A, Smith DE, et al. Lactose malabsorption from yogurt, pasteurized yogurt, sweet acidophilus milk, and cultured milk in lactase-deficient individuals. *Am J Clin Nutr* 1984;40:1219-1223.
20. Lybeck-Sörensen K, Vergara Meersohn M, Sonne J, et al. A new type of low-lactose milk. *Scand J Gastroenterology* 1983;18:1063-1068.
21. Montalto M, Curigliano V, Santoro L, et al. Management and treatment of lactose malabsorption. *World J Gastroenterol* 2006;12:187-191.
22. Valankevich LN, Iakhoutola OI, Shubina ME. Use of enzyme substitutes in hypolactasia. *Klin Med (Mosk)* 1996;74(8):46-48.
23. Usai-Satta P, Scarpa M, Oppia F, Cabras F. Lactose malabsorption and intolerance: What should be the best clinical management? *World J Gastrointest Pharmacol Ther.* 2012;3(3):29-33.
24. Heyman MB; Committee on Nutrition. Lactose intolerance in infants, children, and adolescents 2006;118(3):1279-1286.
25. Swagerty DL Jr, Walling AD, Klein RM. Lactose intolerance. *Am Fam Physician.* 2002;65(9):1845-1850.
26. American gastroenterological association. *Understanding Food Allergies and Intolerances*. Available at: http://www.gastro.org/info_for_patients/2013/6/6/understanding-food-allergies-and-intolerances

59. ФИЗИЧКА АКТИВНОСТ И СЕДЕНТАРНО ПОНАШАЊЕ ДЕЦЕ УЗРАСТА 7 ДО 10 ГОДИНА

Сања Шумоња ¹, Марија Јевтић ²

¹Висока школа струковних студија за образовање васпитача и тренера, Суботица

²Универзитет у Новом Саду, Медицински факултет у Новом Саду

Резиме:

Увод: Недовољна физичка активност и седентарно понашање припадају групи најзначајнијих здравствено-ризичних понашања деце школског узраста.

Циљеви: Утврђивање учесталости упражњавања седентарних активности, умерених и интензивних физичких активности у узорку деце узраста 7 до 10 година.

Методе: Узорак је чинило 265 деце узраста 7 до 10 година из Сомбора. Истраживање је спроведено као студија пресека, а подаци су прикупљани анкетирањем деце помоћу упитника „Моје активности за један дан“. За статистичку обраду података коришћени су показатељи дескриптивне статистике и χ^2 тест.

Резултати: Укупно 73,5% испитаника је акумулирало најмање 60 минута умерених и интензивних физичких активности дневно, док 71,7% испитаника је проводило дуже од два сата у седентарним активностима. Значајно више дечака него девојчица је проводило дуже од једног сата дневно у игрању на рачунару ($\chi^2=11,02$; $p=0,001$) и интензивним физичким активностима ($\chi^2=5,95$; $p=0,015$).

Закључак: Резултати овог истраживања потврђују да недовољна физичка активност и седентарно понашање представљају значајна здравствено-ризична понашања школске деце.

Кључне речи: Деца; Здравствено-ризична понашања; Физичка активност; Основна школа; Седентарно понашање

PHYSICAL ACTIVITY AND SEDENTARY BEHAVIOUR IN A SAMPLE OF 7 TO 10 YEAR-OLD CHILDREN

Abstract:

Introduction: Lack of physical activity and sedentary behavior are some of the most important health-risk behaviors of school-aged children.

Aims: Determining the frequency of practicing sedentary (light) activities, moderate-intensity and vigorous-intensity physical activities in a sample of 7-10 year-old children in relation to gender, grade, and nutritional status.

Methods: The sample consisted of 265 7-10 year-old children from Sombor. The survey was conducted as a cross-sectional study. Data were collected by a questionnaire "My activities for one day." Indicators of descriptive statistics and χ^2 test were used for statistical analysis.

Results: 73,5% of respondents accumulated at least 60 minutes of moderate-intensity and vigorous-intensity physical activities a day. 71,7% of respondents spent more than two hours in sedentary activities. Significantly more boys than girls spent more than an hour a day playing on the computer ($\chi^2=11.02$; $p=0,001$) and practicing vigorous-intensity physical activities ($\chi^2=5,95$; $p=0,015$).

Conclusions: The results of this study confirm that insufficient physical activity and sedentary behavior represent a significant health risk behaviors of 7-10 year-old children.

Keywords: Children; Health behaviour; Motor activity; Primary school; Sedentary lifestyle

УВОД

Физичка активност има низ краткорочних и дугорочних позитивних утицаја на здравље деце (1-4). Физичка активност деце повезује се са повећањем кардиореспираторне издржљивости и снаге мишића, смањењем укупних телесних масти, побољшањем метаболичког статуса, здравља костију и смањењем симптома депресије (2,3). Упражњавање физичких активности доприноси смањењу ризика настанка инфаркта миокарда, цереброваскуларног инсульта, хипертензије, дијабетеса, рака дебелог црева и дојке, депресије као и прекомерне ухрањености и гојазности (2-4).

Како би се постигли позитивни ефекти физичке активности на здравље деце, СЗО препоручује да деца треба да акумулирају најмање 60 минута умерених или интензивних физичких активности дневно (3). Подаци различитих студија показују да велики број деце не достиже наведене препоруке за упражњавање физичке активности, услед чега недовољна физичка активност и седентарно понашање представљају значајна здравствено-ризиčna понашања деце (5,6). Седентарно понашање се повезује са повећањем ризика настанка кардиоваскуларних болести, метаболичких поремећаја и опште стопе морталитета (7,8).

Иако недостају свеобухватни подаци о физичкој активности и седентарном понашању деце у Србији, поједина истраживања указују да недовољна физичка активност представља значајан проблем јавног здравља деце у Србији (9-12).

Циљ овог рада било је утврђивање учесталости упражњавања седентарних (лаких) активности, умерених и интензивних физичких активности код деце узраста 7 до 10 година.

МАТЕРИЈАЛ И МЕТОДЕ

Истраживање је спроведено као дескриптивна студија. Циљна популација истраживања обухватала је децу узраста 7 до 10 година са територије града Сомбора. Узорак је формиран по принципу једнофазног кластер узорковања. Примарне узорачке јединице или кластере чинило је 32 одељења од првог до четвртог разреда из две основне школе. Случајним избором одабрано је 12 одељења или кластера (по три одељења у сваком разреду) у којима је био 281 испитаник. Након добијања сагласности директора школа и учитеља, 265 родитеља (94,3%) је дало писмену сагласност за учешће детета у истраживању.

Подаци су прикупљани анкетирањем и узимањем антропометријских мера деце у периоду од априла до маја 2015. године. Анкетирањем деце помоћу упитника „Моје активности за један дан” прикупљани су подаци о седентарним активностима, умереним и интензивним физичким активностима деце. Упитник се састојао од слика различитих седентарних (лакких) активности, умерених и интензивних физичких активности које су подељене на периоде пре одласка у школу, и након повратка из школе. Испитаници су имали задатак да означе активност и време (у минутима или сатима) које су провели обављајући наведену активност за три узастопна дана.

Антропометријска мерења испитаника подразумевала су мерење телесне висине и масе помоћу механичке ваге са висономером, модел SECASE-711. На основу вредности индекса телесне масе и узраста испитаници су класификовани у категорије стања ухрањености према препорукама СЗО (13).

За статистичку обраду података употребљен је статистички програм SPSSversion19 forWindows. За утврђивање разлика у времену проведеном у седентарним активностима, лаким и умереним физичким активностима испитаника у односу на пол, разред и стање ухрањености употребљен је χ^2 тест. Вредности $p < 0,05$ сматране су статистички значајним вредностима.

РЕЗУЛТАТИ

Узорак је чинило 265 испитаника од којих је било 140 (52,8%) дечака и 125 (47,2%) девојчица. У узорку је било 25,3% (68) испитаника првог разреда, 29,3% (77) испитаника другог разреда, 18,9% (50) испитаника трећег разреда и 26,3% (70) испитаника четвртог разреда.

Проценти испитаника који су провели мање или више од два сата дневно у седентарним (лакким) активностима према полу и разреду приказани су табелом 1.

Табела 1. Време проведено у седентарним (лакким) активностима по полу и разредима

	СЕДЕНТАРНЕ АКТИВНОСТИ		ГЛЕДАЊЕ ТЕЛЕВИЗОРА		ИГРАЊЕ НА РАЧУНАРУ	
	Мање од 2 сата дневно %	Више од 2 сата дневно	Мање од 2 сата дневно %	Више од 2 сата дневно	Мање од 1 сата дневно %	Више од 1 сата дневно
Укупан узорак	28.3(73)	71.7(185)	49.4(128)	50.6 (131)	78.5(204)	21.5(56)
Први разред	40.0(28)	60.0(42) ¹	57.1(40)	42.9(30)	91.4(64)	8.6(6) ²
Други разред	32.4(22)	67.6(46) ¹	44.1(30)	55.9(38)	75.0(51)	25.0(17) ²
Трећи разред	25.0(13)	75.0(39) ¹	48.1(25)	51.9(27)	76.9(40)	23.1(12) ²
Четврти разред	14.7(10)	85.3(58) ¹	47.8(33)	52.2(36)	70.0(49)	30.0(21) ²
Дечаци	28.4(38)	71.6(96)	49.6(67)	50.4(68)	70.6(96) *	29.4(40) ³
Девојчице	28.1(34)	71.9(87)	48.8(59)	51.2(62)	87.6(106) *	12.4(15) ³

¹ $\chi^2=11,76$; $p=0,008$; ² $\chi^2=10,48$; $p=0,015$; ³ $\chi^2=11,02$; $p=0,001$

Проценат испитаника који је акумулирао најмање 60 минута умерених и интензивних физичких активности дневно износио је 73,5%. Табелом 2 су приказани проценти испитаника који су проводили мање или више од једног сата у умереним и интензивним физичким активностима према полу и разреду.

Табела 2. Време provedено у умереним и интензивним физичким активностима према полу и разреду.

АКТИВНОСТИ	УМЕРЕНЕ ФИЗИЧКЕ АКТИВНОСТИ		ИНТЕНЗИВНЕ ФИЗИЧКЕ АКТИВНОСТИ	
	Мање од 1 сата дневно %	Више од 1 сата дневно	Мање од 1 сата дневно %	Више од 1 сата дневно
Укупан узорак	43.8(114)	56.2(146)	80.6(208)	19.4 (50)
Први разред	45.1(32)	54.9(39)	91.3(63)	8.7(6) ¹
Други разред	36.8(25)	63.2(43)	72.1(49)	27.9(19) ¹
Трећи разред	50.0(26)	50.0(26)	78.8(41)	21.2(11) ¹
Четврти разред	44.9(31)	55.1(38)	79.(55)	20.3(14) ¹
Дечаци	43.4(59)	56.6(77)	74.6(100)	25.4(34) ²
Девојчице	43.8(53)	56.2(68)	86.8(105)	13.2(16) ²

¹ $\chi^2=8,37$; $p=0,039$; ² $\chi^2=5,95$; $p=0,015$

У узорку је било 1,4 % потхрањених, 53,0 % нормално ухрањених, 18,9 % прекомерно ухрањених и 14,9 % гојазних испитаника. 11,7 % испитаника није било присутно у школи када су вршена антропометријска мерења. Нису утврђене статистички значајне разлике у времену provedеном у седентарним активностима, умереним и интензивним физичким активностима у односу на стање ухрањености испитаника.

ДИСКУСИЈА

Резултати указују да је већина испитаника (71.7 %) проводила више од два сата дневно у седентарним активностима. Око половине испитаника проводило је више од два сата дневно у гледању телевизора, док је једна петина испитаника проводила више од једног сата дневно у игрању на рачунару. Већина испитаника прекорачила је препоручену горњу границу за време provedено у седентарним активностима (1,3). Наведени резултати су у сагласности са резултатима истраживања спроведеним у САД-у и европским земљама, потврђујући да је седентарно понашање значајан проблем јавног здравља деце школског узраста (5,6). С обзиром на непостојање података о седентарном понашању репрезентативног узорка деце у Србији, отежано је поређење и утврђивање репрезентативности резултата овог истраживања. Према истраживању здравствено-ризичних понашања деце узраста 11 до 15 година из

Сомбора, већина (око 86%) испитаника су дневно проводили најмање један сат гледајући телевизор или играјући се на рачунару (10). Истраживање спроведено на узорку деце узраста 11 до 15 година из Београда је показало да деца наведеног узраста највећи део слободног времена проводе у седентарним активностима попут гледања телевизора и играња на рачунару (11). Иако није било статистички значајних разлика у времену проведеном у гледању телевизора у односу на разред, мањи проценат испитаника првог разреда је проводио више од два сата дневно у гледању телевизора у односу на испитанике другог, трећег и четвртог разреда. Значајно мање испитаника првог разреда је проводило више од једног сата дневно у игрању на рачунару у односу на испитанике другог, трећег и четвртог разреда. Очекивано је да деца старијег узраста проводе више времена у седентарним активностима, што је потврђено и нашим истраживањем (5,6,14).

Резултати нашег истраживања показују да значајно више дечака проводи дуже од 1 сата дневно у игрању на рачунару него девојчица, што је у складу са резултатима појединих студија (15). Иако поједина истраживања показују да дечаки проводе више времена у гледању телевизора него девојчице, у нашем истраживању није било значајних разлика у времену проведеном у гледању телевизора између дечака и девојчица (6,15). Могуће је да разлике у склоности ка гледању телевизора између дечака и девојчица постају израженије у старијим узрастима (6).

Према америчком Центру за контролу болести и превенцију, недовољна физичка активност се убраја у групу пет најзначајнијих здравствено-ризичних понашања деце (5). Један од разлога томе су подаци националних истраживања према којима мање од половине адолесцената у САД упражњава физичке активности најмање 60 минута дневно током пет дана у недељи (5). Велика интернационална студија о здравствено-ризичним понашањима школске деце показује да упражњавање физичких активности веома варира од државе до државе (6). Препоруку од најмање 60 минута физичких активности дневно задовољава најмањи проценат (15%) 11-годишњака из Швајцарске, а највише (око половине) 11-годишњака из Словачке (6). У нашем истраживању око три четвртине испитаника успело је да акумулира најмање 60 минута физичких активности (умерених или интензивних) дневно, што је у складу са препорукама за физичку активност деце (1,3). У нашем узорку је око половине испитаника проводило дуже од једног сата дневно упражњавајући умерене физичке активности. Свега једна петина испитаника је проводила дуже од једног сата упражњавајући интензивне физичке активности. Према истраживању Института за јавно здравље Србије, велики проценат (више од 80%) деце узраста 7 до 14 година једном или два пута недељно упражњава физичке активности „од којих се озноје и осете убрзан рад срца” (9). Наведени подаци не показују колико времена у току дана деца проводе у умереним или интензивним физичким активностима. У истраживању здравствено-ризичних понашања деце узраста 11 до 15 година из Сомбора, половина испитаника је свакодневно упражњавала физичке активности „од којих се зноји и осети убрзан рад срца” (10). Подаци истраживања на узорку деце узраста 11 до 15 година из Београда показали су да већина деце (80%) упражњава физичке активности једино у оквиру школских активности, односно часова физичког васпитања и изабраног спорта (11). Приказани подаци указују да недовољна физичка активност и седентарно понашање представљају значајне проблеме јавног здравља деце школског узраста у Србији који нису довољно истражени.

У испитиваном узорку деце узраста 7 до 10 година уочена је већа заступљеност прекомерне ухрањености и гојазности у односу на податке националне студије здравља становника Србије (9). У нашем истраживању нису утврђене значајне разлике у времену проведеном у седентарним активностима, умереним и интензивним физичким активностима у односу на стање ухрањености испитаника. Наведени резултат није очекиван с обзиром на то да бројна истраживања показују повезаност седентарног понашања и гојазности адолесцената (16,17). Могуће је да наведене разлике нису изражене у узрасту деце који је обухваћен нашим истраживањем. С обзиром на то да је деци испитиваног узраста неопходна помоћ родитеља приликом попуњавања упитника, могуће је да је склоност испитаника односно њихових родитеља да дају социјално пожељне одговоре утицала на добијање приказаних резултата.

Приликом тумачења резултата нашег истраживања требало би узети у обзир ограничења овог истраживања. Узорак су чинила деца из једног града чији резултати не морају бити репрезентативни за популацију деце узраста 7 до 10 година у Србији. Подаци о седентарним активностима, умереним и интензивним физичким активностима деце засновани су на исказима и проценама испитаника и њихових родитеља који су могли да дају социјално пожељне одговоре. Упркос наведеним ограничењима, ово истраживање је показало колико времена дечаци и девојчице различитог узраста проводе у физичким активностима различитог интензитета пружајући оквир за будућа истраживања наведене проблематике у Србији.

ЗАКЉУЧАК

Резултати овог истраживања потврђују да су недовољна физичка активност и седентарно понашање значајна здравствено-ризична понашања деце узраста 7 до 10 година. Иако је већина испитаника акумулирала најмање 60 минута умерених и интензивних физичких активности дневно, већина њих је истовремено проводила дуже од два сата у седентарним активностима. Старија деца и дечаци су показали већу склоност да проводе време у игрању на рачунару него млађа деца и девојчице. Мали проценат испитаника је проводио дуже од једног сата дневно у интензивним физичким активностима. Дечаци и старија деца су показали већу склоност да проводе време у интензивним физичким активностима него девојчице и малађа деца. Нису утврђене значајне разлике у времену проведеном у седентарним активностима, умереним и интензивним физичким активностима у односу на стање ухрањености испитаника.

Списак литературе:

1. U.S. Department of Health and Human Services. *Physical activity guidelines for Americans* 2008. Washington DC: U.S. Government Printing Office; 2008.
2. Janssen I, Leblanc AG. Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *Int J Behav Nutr Phys Act* 2010; 11(7):40.
3. World Health Organization. *Global recommendations on physical activity for health*. Geneva (Switzerland): World Health Organization; 2010.
4. Hills AP, Andersen LB, Byrne NM. Physical activity and obesity in children. *Br J Sports Med* 2011; 45(11):866-70.
5. Kann L, Kinchen S, Shanklin SL, Flint KH, Hawkins J, Harris WA, et al. *Youth Risk Behavior Surveillance - United States, 2013*. *MMWR* 2013; 63(4):1-168.
6. Currie C, Gabhainn SN, Godeau E, et al. *Inequalities in young people's health. Health behaviour in school-aged children-international report from the 2005/2006 survey*. Copenhagen (Denmark): WHO Regional office for Europe; 2008.
7. Owen N, Healy GN, Matthews CE, et al. Too much sitting: the population-health science of sedentary behavior. *Exerc Sport Sci Rev*. 2010; 38(3):105-13.
8. Iannotti RJ, Janssen I, Haug E, et al. Interrelationships of adolescent physical activity, screen-based sedentary behaviour, and social and psychological health. *Int J Public Health*. 2009; 54(Suppl 2):191-8.
9. Борићих К, Васић М, Грозданов Ј, и сар. Резултати истраживања здравља становника Србије 2013. година. Београд (Србија): Министарство здравља Републике Србије; 2014.
10. Sumonja S, Maric M. Health-risk behaviour of elementary-school children in Vojvodina. *South Eastern Health Sciences Journal* 2012; 2(1):110-7.
11. Марковић М, Марковић М, Вишњић Д, и сар. Актуелни проблеми бављења спортом ученика основне школе. У: Допсај М, Јухас И, Касум Г, уредници. Ефекти примене физичке активности на антрополошки статус деце, омладине и одраслих. Тематски зборник радова; Београд, Универзитет у Београду Факултет спорта и физичког васпитања; 2012. с. 200-205.
12. Ђокић З. Процена физичке активности ученика узраста 11 година. *TIMS Acta* 2014; 8:61-9.
13. World Health Organization. BMI-for-age (5-19 years) [Internet]. Geneva (Switzerland): World Health Organization; 2007 [cited 28th September 2015]. Available from: http://www.who.int/growthref/who2007_bmi_for_age/en/
14. Tremblay MS, LeBlanc AG, Kho ME, et al. Systematic review of sedentary behaviour and health indicators in school-aged children and youth. *Int J Behav Nutr Phy*. 2011; 8(98):1-22.
15. Fairclough SJ, Boddy LM, Hackett AF, et al. Associations between children's socioeconomic status, weight status, and sex, with screen-based sedentary behaviours and sport participation. *Int J Pediatr Obes* 2009; 4(4):299-305.
16. Милановић Ј. Седентарно понашање код гојазне деце и омладине. *Медицински гласник Специјалне болнице за болести штитасте жлезде и болести метаболизма Златибор*. 2012; 17(44):89-111.
17. Liou YM, Liou T-H, Chang L-C. Obesity among adolescents: sedentary leisure time and sleeping as determinants. *J Adv Nurs* 2010; 66(6):1246-56.

60. АРСЕН У НАШИМ ВОДАМА ЗА ПИЋЕ И МАЛИГНЕ БОЛЕСТИ

Лилјана Соколова¹, Жељана Пријић², Ненад Ђокић³, Ненад Ставретовић⁴

¹Висока школа струковних студија за образовање васпитача и тренера, Суботица

²Министарство привреде и заштите животне средине

³Мастер графичког инжењерства и дизајна

⁴Шумарски факултет Београд

Резиме: Све већи број доказа о повезаности арсена из воде за пиће и широког спектра акутних и хроничних патолошких ефеката на здравље, укључујући рак, навео је Светску здравствену организацију (WHO) да смањи дозвољену границу арсена од 25 $\mu\text{g/L}$ на 10 $\mu\text{g/L}$. Студије су доказале да чак и концентрације испод 10 $\mu\text{g/L}$ арсена носе ризик смртности. Вредности концентрација арсена измерене на подручју Западнoбачког округа крећу се од 0,001 до 0,720 $\mu\text{g/L}$ пијаће воде. Број новооболелих и умрлих од рака се повећава из године у годину. Употреба воде са повећаним садржајем арсена значајно повећава здравствени ризик. Проблем са арсеном захтева мониторинг квалитета пијаћих вода са арсеном и даља истраживања присуства арсена у хуманим ткивима.

Кључне речи: Арсен; Вода за пиће; Малигне болести; Мониторинг

ARSENIC IN OUR DRINKING WATER AND MALIGNANT DISEASES

Abstract: An increasing number of arguments indicates the connection between arsenic from drinking water and a number of different diseases, including cancer, led the World Health Organization (WHO) to reduce the limit of arsenic than 25 microg / L at 10 microg / L. Studies have shown that even concentrations below 10 microg / L of arsenic carry the risk of mortality. The values of arsenic concentration measured in the area of West Backa District are from 0,001 to 0,720 $\mu\text{g/L}$ of drinking water. Number of new cases and deaths from cancer has been increasing year by year. The use of water with high content of arsenic significantly increased health risk. Problem with arsenic requires monitoring the quality of drinking water with arsenic and further research of the presence of arsenic in human tissues.

Keywords: Arsenic; Drinking water; Malignancies; Monitoring

УВОД

Арсен у води за пиће је јавно здравствени проблем стотине милиона људи широм света. Класификацијом хемијских супстанција према IARC (Међунродна агенција за испитивање канцера) у односу на њихову потенцијалну канцерогеност, арсен спада у прву групу агенси који су доказано канцерогени за човека. Елемент арсен се налази у подземним извориштима

питке воде у раствореном стању пореклом из атмосферских стена (1, 2). Најризичнији пут уношења арсена у људски организам је вода за пиће. (3). У свету, највише погођени региони су Западни Бенгал, Бангладеш и Тајван са чак 4.700 $\mu\text{g/L}$ арсена у води за пиће, затим Северна и Јужна Америке, Централна и Источна Европе, као и Аустралија. (4).

Све већи број доказа о повезаности арсена из воде за пиће са акутним и хроничним патолошким стањима, укључујући рак (5), навео је Светску здравствену организацију (WHO) да смањи дозвољену границу арсена од 25 $\mu\text{g/L}$ на 10 $\mu\text{g/L}$ (3,6). Немалигне кожане алтерације, неке од кожных хипо и хиперпигментација, такође су у вези са ингестијом арсена. Многе студије у свету су показале да унос арсена у организам људи може да резултује малигнитетима на бубрегу, крви, јетре, плућима, кардиоваскуларним болестима, посебно болестима периферне циркулације које се неретко завршавају гангреном и болешћу „Црних стопала”, као и неуролошким оштећењима, конвулзијама па и (код веома високих доза) смрћу услед кардиоваскуларног колапса (7).

ЕПА је подвукла повезаност количине арсена у води за пиће са појавама канцерогених обољења и скренула пажњу да је ризик очигледно виши него што се до сада сматрало, чак и када су количине арсена у води добијеној из водоводних система, релативно ниске. Резултати студија на које се позива ЕПА тврде да се и код веома малих количина арсена у води од 003 $\mu\text{g/L}$, ризик од рака бешике и плућа повећава од 1/10,000 на 4-10/10,000 смртних случајева.(9).

Велика популациона студија у покрајини Витербо (Централна Италија) указује да чак и концентрације испод 10 $\mu\text{g/L}$ арсена носе ризик смртности, те да су потребне хитне мере у областима које су изложене арсену, у складу са важећим прописима ЕУ (10).

Првим периодичним прегледима воде за пиће од 2001. арсен је постао актуелан и на подручју Западно бачког округа. Анализама које подразумевају шири обим приликом нових захвата (бушења нових бунара) средином 90-их година, запажене су веће вредности арсена. Развојем аналитике, те построживањем критеријума његовог присуства у пијаћој води, паралелно са сазнањима о утицају на животну средину, посебно здравље људи, арсен је постао незаобилазан проблем појединих вода за пиће у Западнобачком округу и Војводини (12, 13).

МАТЕРИЈАЛ И МЕТОДЕ

Подаци арсена за овај рад потичу из лабораторије за санитарну хемију Центра за хигијену и хуману екологију Завода за јавно здравље Сомбор. Метода анализе арсена - Атомско-апсорпционо-спектрофотометријски (преко хидрида). Спектра А 220, ВГА 77, ВАРИАН. Коришћени су подаци из публикације Инциденција и морталитет од рака у Централној Србији, 2012. године, као и статистички подаци о инциденци малигнух обољења Западнобачког округа Завода за јавно здравље Сомбор. Спроведена је и претрага у MEDLINE (PubMed) бази података као и у бази домаћих публикација, да би се идентификовала и повезала истраживања о присуству и повезаности арсена у води за пиће са малигним обољењима људи. Студије су одабране на основу теме и године објављивања.

РЕЗУЛТАТИ

Водоснабдевање становништва Западнобачког округа организовано је захватањем подземне воде, бушеним бунарима. На јавну водоводску мрежу је прикључено скоро 100 % домаћинстава. Капацитет појединих водних објекта се креће од 5 до 415 л/с и задовољава потребе. Експлоатише се вода из прве - „плиће” водоиздани која је представљена кварталним песковито-шљунковитим седиментима. и друге - „дубље” водоиздани, плеоценским песковитим седиментима. Воде се разликују по квалитету односно хемизму, узимајући у обзир терен и дубину.

Вредности концентрација арсена измерене на овом подручју у посматраном периоду су се кретале од 0,001 до 0,720 мг/л пијаће воде са средњим вредностима од 0,014 мг/л, по општинама: у Апатину 0,007 мг/л, у Кули 0,028 мг/л, 0,004 мг/л у Сомбору односно 0,043 мг/л у Оџацима. Дакле, у појединим водама, арсен је био у концентрацији 70 и више пута већој од дозвољене. (Табела 1). У табели 2. су приказани неки од узоркованих бунара од јануара 2016 године.

Табела 1. Арсен на подручју Западнобачког округа, 1998-2006

- мере централне тенденције и мере варијабилитета -

ОПШТИНА	N	Аритм. средина	SD	SD AS	MIN	MAX	Интервал
Оџаци	52	0,242	0,257	0,043	0,004	0,720	0,716
Апатин	35	0,072	0,040	0,007	0,001	0,130	0,129
Кула	35	0,128	0,205	0,028	0,001	0,120	0,119
Сомбор	41	0,025	0,023	0,004	0,001	0,083	0,082
УКУПНО	163	0,115	0,183	0,014	0,001	0,720	0,719

Табела 2. Вредности арсена у појединачним бунарима ЗБО/ 2016 год

Насељено место	Бунар	Арсенг/Л
Стапар	Бунар, салаш	16
Билић салаши	Општински бунар	5
Ранчево	Општински бунар, испред школе	7
Ранчево	Општински бунар, бунар 2	3
Ранчево	Бунар на депонији	8
Ненадић салаши	Општински бунар испред школе	20

Сомбор, бездански пут, салаши	Салаш Радојевић	49
Сомбор, Радојевић салаши	Салаш Крстевски	<2
Апатин, Буцак бб	Бунар, Буцак бб	31
Оџаци	Бунар бр.9, ЈКП „Услуга“ Оџаци	31
Оџаци	Бунар бр.10, ЈКП „Услуга“ Оџаци	19
Оџаци	Бунар бр.11, ЈКП „Услуга“ Оџаци	21
Лалић	Бунар Б2, ЈКП „Услуга“ Оџаци	53
Лалић	Бунар Б3, ЈКП „Услуга“ Оџаци	32
Бачки Грачац	Бунар Б5, ЈКП „Услуга“ Оџаци	37
Бачки Грачац	Бунар Б3, ЈКП „Услуга“ Оџаци	37
Бачки Грачац	Бунар Б4, ЈКП „Услуга“ Оџаци	47
Сомбор, Гаковачки пут 27	Бунар испред куће	12
Билић, салаш Стојсављевић	Бунар Стојсављевић	10
Пригревица	Бунар у воћњаку, Крњајић Душан	9
Пригревица	Бунар у воћњаку, Арбутина Њубан	14
Пригревица, Стапарски пут бб	Бунар на фарми, Чуле Јовица	40
Сомбор, Браће миладинов 76	Бунар на салашу	13

Од укупно 120 бунара, вредности арсена су се кретале од <2 g/L у Сомбору и Црвенки, до преко 80 g/L у Српском Милетићу, Богојеву, Раткову (општина Оџаци), Свилојеву (општина Апатин), затим 110 у Бачком Моноштору (општина Сомбор) до 300 g/L у Купусини (општина Апатин). У 71 (>59%) узорку бунарске воде од испитиваних, арсен је био већи од 10 g/L. Више од половине вода за пиће Западнобачког округа садржи већу концентрацију арсена од дозвољене.

Према подацима Института за јавно здравље Батут, одељења за превенцију и контролу незаразних болести, постоји позитиван тренд броја новооболелих и умрлих лица од рака у односу на временски период, број новооболелих и умрлих се повећава из године у годину. (Табела 4 и 5).

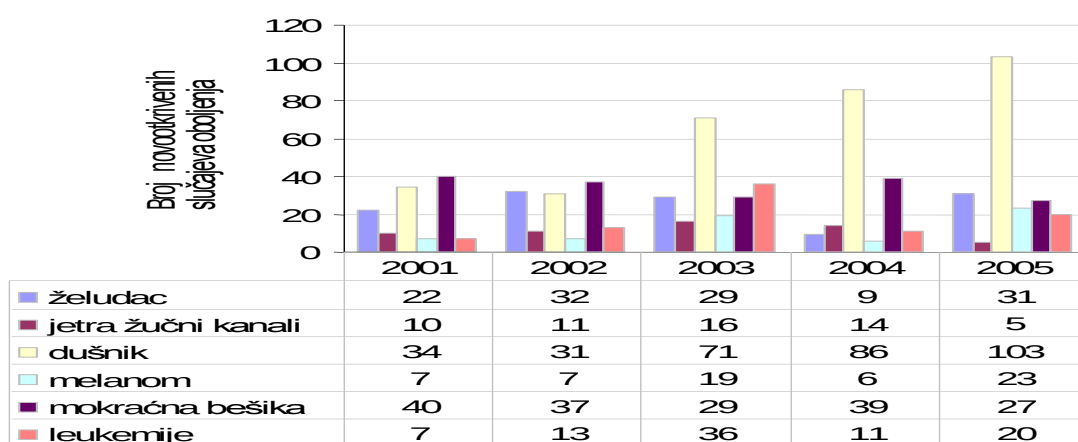
Табела 4 .Број новооболелих особа од рака према полу, Централна Србија, 1990-2012.*

Го д.	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
М	11270	12110	12449	12350	12801	12679	12835	13475	13261	14012	13625	14130	13860
Ж	10853	11249	11449	11594	11954	11690	11758	12187	11974	12651	12531	12819	12358
Ук .	22123	23359	23898	23944	24755	24369	24593	25662	25235	26663	26156	26949	26218

Табела 5. Број умрлих особа од рака прем полу, Централна Србија, 1990-2012 год *

Го д.	200 0	200 1	200 2	200 3	200 4	200 5	200 6	200 7	200 8	200 9	201 0	201 1	201 2
М	720 6	714 9	749 6	765 5	772 8	785 8	796 8	829 0	833 8	850 6	860 5	859 2	869 4
Ж	108 53	112 49	114 49	115 94	119 54	116 90	117 58	121 87	119 74	126 51	125 31	128 19	123 58
Ук .	491 9	505 2	528 8	535 0	544 7	555 3	557 1	583 2	598 0	614 6	608 3	631 7	653 6

Графикон 1. Обољевање од малигних болести, инциденца 2001-2005, Западнобачки округ



Инциденца малигних болести у Западнобачком округу показује тренд пораста до 2003. године, рака душника и меланома до 2005. године.

ДИСКУСИЈА

У периоду од 1998 до 2006. на подручју Западнобачког округа, односно 4 општине, Сомбор, Апатин, Кула и Озаци, извршено је укупно 854 мерења хемијских параметара воде за пиће, од тога 163 мерења арсена, односно 19,08% од укупних мерења (анализа) у овом периоду. Према мерењима од 2006. до 2016. године, највећа измерена вредност из пливег водозахвата са 80 м дубине износи 0,004 мг/л, а из другог са 120 м 0,130 мг/л. Вредности концентрација арсена измерене на овом подручју у посматраном периоду су се кретале од 0,001 до 0,720 мг/л пијаће воде.

У овом периоду на посматраном подручју је дошло до пораста обољевања од малигних болести и болести срца, те постоји статистички значајна разлика у обољевању ($p < 0,01$). Нема статистички значајне повезаности између измерених просечних концентрација арсена и броја новооткривених случајева обољења од малигних болести и болести срца ($p < 0,05$). Хронични

ефекти на кожи арсена, укључујући и хиперпигментације, хиперкератозу и рак коже, у медицинским случајевимаали и преко воде за пиће, забележени су у раном 19. веку. Посебно су забележени случајеви канцера коже након експонирања пијаћој води са арсеном у Аргентини, Чилеу, Мексику и Тајвану раних 1900. Ендемске болести периферног васкуларног система, познате као „Болест црних стопала” која прогредира гангреном, познате су на Тајвану 1920, са порастом случајева до 1950 (14, 16) Установљена је веза између преваленције од шећерне болести и нивоа арсена у пијаћој води. Сматра се да су смањен фертилитет, неонатална и постнатална смрт, превремено рађање, спонтани абортуси, прееклампсија и конгениталне малформације у вези са арсеном, нарочито арсеном из воде за пиће. Арсен доводи до ових болести оксидативним оштећењима и епигенетским ефектима, те делује на ДНК (15).

ЗАКЉУЧАК

На основу досадашњих статистичких података о морбидитету и морталитету нарочито специфичних, не можемо са сигрношћу тврдити да је пораст инциденце обољевања од малигних болести из године у годину последица арсена у пијаћој води. Утолико више што се код нас не раде опште ни циљане студије које би потврдиле или оповргнуле ову претпоставку. Али, светска истраживања и резултати бројних студија, дају нам право да очекујемо повећање рака бешике, бубрега, јетре, коже, обољевања срца и крвних судова, анемију особа који конзумирају воду са 10 и више пута већом концентрацијом арсена. Не постоји безбедан ниво уноса арсена. На подручју Западно бачког округа су у порасту обољевања од малигних болести и болести срца. Хронична природа опасности од арсена захтева предузимање одговарајућих мера, пре свега мониторинг квалитета пијаћих вода саарсеном, као и осталих физичких медијума животне средине. Неопходно је спровести даља истраживања присуства арсена у хуманим ткивима са циљем потврде претпоставке да арсен из пијаће воде, својим хроничним деловањем, највише штети здрављу људи.

Списак литературе:

1. Mandal BK, Suzuki KT. Arsenic round the world: a review. *Talanta*. 2002; 58:201–235.
2. Smedley PL, Kinniburgh DG. A review of the source, behaviour and distribution of arsenic in natural waters. *Appl Geochem*. 2002; 17:517–568.
3. Singh N, Kumar D, Sahu AP. Arsenic in the environment: effects on human health and possible prevention. *J Environ Biol* 2007; 28:359–365.
4. Saint-Jacques N, Parker L, Brown P et al. Arsenic in drinking water and urinary tract cancers: a systematic review of 30 years of epidemiological evidence. *Environ Health* 2014; 13: 44.
5. IARC. Arsenic in drinking-water. Lyon: International Agency for Research on Cancer 2004: 267.
6. World Health Organization. Arsenic, Fact sheet N°372, 2012. Available from: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs372/en/>
7. J E Fergusson, The heavy elements, Chemistry, Environmental Impact and Health Effects, Chemistry Department, University of Canterbury, New Zealand, 1989.
8. Wang JC, Shraim A. A global health problem caused by arsenic from natural sources. *Chemosphere* 2003; 52:1353-1359.
9. Morgan A. EXPOSURE AND HEALTH EFFECTS, First Draft prepared by Dr Charles Abernathy Office of Water, Office of Science and Technology Health and Ecological Criteria Division United States Environmental Protection Agency. Washington, DC, USA 2001.
10. D' Ippoliti D. Arsenic in drinking water and mortality for cancer and chronic diseases in central Italy, 1990-2010. *Journals. plos/one* 2014.
11. Dipankar D. Arsenic in ground water in six districts of West Bengal, India. *Environmental Geochemistry and Health*. 1996; 18: 5-15.
12. Соколова Л. Арсен у подземним водама и утицај на животну средину. Магистарска теза 2006.
13. Далмација Б. Квалитет воде за пиће, проблеми и решења. Универзитет у Новом Саду, Природно математички факултет, Институт за хемију. Нови Сад 1998.
14. Zaldivar M. Feasibility of new epidemiologic studies of low level arsenic - Allan H. Smith. 1974.
15. Hei TK, Filipić M. Role of Oxidative damage in the genotoxicity of arsenic. *Free Radical Biology & Medicine* 2004; 37:574-581.
16. Ferreccio C, González Psych C, Milosavljevic S, et al. Lung cancer and arsenic exposure in drinking water: a case-control study in northern Chile. *Cad Saude Publica*. 1998;14:193-8.
17. Cantor KP, Lubin JH. Arsenic M. Internal cancers, and issues in inference from studies of low-level exposures in human populations. *Toxicol Appl Pharmacol* 2007;222:252–257.
18. Steinmaus C. Increased lung and bladder cancer incidence in adults after in utero and early-life arsenic exposure. *Cancer Epidemiol Biomarkers Prev*. 2014;23(8):1529-38.

61. ГАСТРАЛНА НЕОФОБИЈА И УКУСИ

Тимеа Чикош ¹, Атила Форгач ²

¹*University of Pécs, Institute of Psychology, Hungary*

²*Institute of Behavioural Sciences and Communication Theory, Corvinus University of Budapest (Hungary-Europe)*

Резиме: Гастрална неофобија је поремећај исхране, који се везује за нова јела и нове укусе, који су јестиви, нису штетни за здравље а други људи их конзумирају. Опасност овог поремећаја се огледа у појави гојазности због претераног конзумирања шећера, соли и масти, као и у појави парадоксног стања храњености. Истраживање се фокусира на истраживање укуса, односно (I.) преференције везане за укусе, (II.) степен идентификовања са њима и (III.) на њихово дефинисање. Испитаници су учествовали у испитивању (њих 87) попуњавали су упитник са 17 ставова за шире упознавање гастралне неофобије. Резултати сведоче о омиљености слатких и сланих укуса, о високом степену идентификације са овим укусима и о избору позитивних атрибута у случају ова два укуса.

Кључне речи: Гастрална неофобија; Укуси; Одбијање

FOOD NEOPHOBIA AND TASTE

Abstract: Food neophobia is generally regarded as an eating disorder, linked with new foods – substances that generally are considered as eatable, not hazardous to health, and consumed by others. More neophobic people were found to have a greater proportion of daily energy from discretionary foods, full of fat, sugar and salt (2.). As a consequence, the level of obesity has risen sharply among food neophobic people (3.). The present study revolves around the taste of food (I.) their preferences, (II.) the level of identification with them (III.), as well as their proper definition. Altogether, 86 adults filled in the questionnaire. The results reveal that there is a preference to salty and sweet taste, also that there is a high level of identification with them and that both - salty and sweet taste - got positive markers.

Keywords: Food neophobia; Taste; food refusal

УВОД

У задњих 100 година регулација уношења хране доживљава патолошке димензије, што се једним делом рефлектује у схизофреном стању (гладовање-гојазност), а са друге стране у манипулацији осећаја глади (double-bind комуникација). Зато је неизбежна све чешћа појава поремећаја исхране, док се последњих 40 година објављује већи број радова из области гастралне неофобије (1-4). Употреба познатих и преферисаних укуса и прихватање нових, представља велики изазов за иноваторе гастрономије, јер од нових укуса који се појављују на тржишту тек сваки десети доживи трајнију примену (5). Гастрална неофобија представља

аверзију према новим укусима и јелима, који су јестиви, нису штетни за здравље, а које други људи који припадају истој култури конзумирају (1). То је детерминанта која је разликује од пробирљивости, код које се одбијање врши на бази укуса и текстуре хране (2). Код гастралне неофобије важан је визуелни надражај и визуелни изглед, односно процес који у себи не укључује пробавање јела. Пробирљивост има шире значење, јер може да обухвата и неофобију, док неофобија по дефиницији искључује термин пробирљивости (6). Неофобија је везана за врсту јела, док се раније неофобија везивала углавном за јела од меса (данас је она везана углавном за храну биљног порекла) (7). Опасност описаног поремећаја исхране је у томе да особа са неофобијом уместо конзумирања воћа и поврћа, углавном конзумира храну богату угљеним хидратима, соли и мастима (храна која је у смислу еволуције програмирана) (8). Последица неправилне исхране је растући тренд дечје гојазности и појава дијабетеса типа 2. у детињству (3). Растући тренд гојазности потврђује податак из 2013. год., да 2 од 7 милијарди становника на свету има прекомерну телесну тежину (9, 10). Због тога Светска здравствена организација (WHO) 1998. године проглашава гојазност пандемијском болешћу. При томе гастрална неофобија има значајног удела (у 39,9% гојазних је уочен висок ниво аверзије на храну, док је у 35,4% нађен средњи ниво аверзије на храну) (11).

Циљ нашег рада је испитивање гастралне неофобије са аспекта укуса, односно истражити одговор на следећа питања: који укус им је најомиљенији; са којим укусом се могу највише идентификовати; и како дефинишу који укус, са којим придевима и глаголима га описују

МАТЕРИЈАЛ И МЕТОДЕ

У испитивању је учествовало 86 одраслих становника (19 мушкараца = 22,1%; 67 жена = 77,9%), од којих 10,5% живи у селу (Бечеј, Келебија), и 89,5% живи у граду (Суботица, Палић, Кањижа, Сента). Што се тиче школске спреме, 7% је завршило трогодишњу средњу школу, 9,3% четворогодишњу средњу школу, 9,3% вишу школу, 48,8% факултет, 22,1% стекао назив магистра или звање мастер, док 2,3% докторат или звање PhD (1,2% припада категорији разно). Попуњавање онлајн упитника и послатих упитника у папирној форми вршено је 2015. године. У ставкама „који укус преферирате” и „са којим укусима се можете најбоље идентификовати” испитаници су рангирали укусе на скали од 1 до 5. У оквиру трећег задатка испитаници су требали да на основу својих утисака бирају између елемената Осгудове седмостепене биполарне скале глагола и придева који означавају афекат, когницију или понашање. На основу резултата семантичког диференцијала израчунали смо карактерни показатељ ($KP = 3xp_1 + 2xp_2 + p_3 + (-p_4) + (-2)xp_5 + (-3)xp_6 / (p_1 + p_2 + p_3 + p_4 + p_5 + p_6)$, (12.), који указује на то у којој мери је дато својство карактерично за дати укус. Што је вредност карактерног показатеља већа (максимално 3), то значи да је дато својство веома карактеристично за дати укус. За анализу података користили смо SPSS програмски пакет.

РЕЗУЛТАТИ

Испитаници су рангирали укусе по финоћи. На првом и другом месту налазили су се слатки (63,5%) и слани (37,6%) укуси, док на задња два места љути (35,3%) и горки (69,4%) укуси.

Табела 1. Ниво пријатности укуса у одраслој популацији

	Горки%	Слатки%	Кисели%	Слани%	Љути %
Веома пријатан		63,5	2,4	32,9	1,2
Пријатан		21,2	24,7	37,6	16,5
Неутралан	5,9	9,4	42,4	16,5	25,9
Благо непријатан	24,7	4,7	28,2	7,1	35,3
Непријатан	69,4	1,2	2,4	5,9	21,2

Идентификација са укусима је приказана табелом 2.

Табела 2. Степен идентификовања са укусом

	Горки %	Слатки %	Кисели %	Слани %	Љути %
Веома пријатан	1,2	62,8	3,5	29,1	3,5
Пријатан	2,3	22,1	14,0	34,9	26,7
Неутралан	9,3	8,1	34,9	19,8	27,9
Благо непријатан	30,2	1,2	39,5	7,0	22,1
Непријатан	57,0	5,8	8,1	9,3	19,8

Укус-семантичке резултате приказујемо табеларно и графички. Црвеном бојом означили смо афективне димензије, плавом когнитивне, док зеленом бихејвиоралне. Болдирано смо приказали карактеристичне димензије које имају интензивнију вредност од осталих.

Табела 3. Редослед карактерних показатеља горког укуса

Карактерни показатељ			
0,59	вештачко		природно
0,46	нездрав		здрав
0,01	рурални		урбани
-0,24	опасан		безбедан
-0,29	свакодневни		празнични
-0,54	неукусан		буди апетит
-0,57	одвратио бих		препоручио бих
-0,66	не бих појео		појео бих
-1,01	одвратан		волим
-1,18	тужан		весео
-1,24	несрећан		срећан
-1,96	гоји		смрша

Горки укус повезан је углавном са интензивним негативним емоцијама (Табела 3.). Само су два позитивна својства везана за овај укус (да је природан и здрав). Све остале асоцијације су негативне.

Табела 4. Редослед карактерних показатеља слатког укуса

Карактерни показатељ			
2,24	тужан		весео
2,11	не бих појео		појео бих
2,06	одвратан		волим
1,88	несрећан		срећан
1,64	неукусан		буди апетит
1,00	одвратио бих		препоручио бих
0,42	свакодневни		празнични
0,29	рурални		урбани
0,11	вештачко		природно
-0,34	опасан		безбедан
-1,12	нездрав		здрав
-2,18	гоји		смрша

Слатки укус је углавном повезан са интензивним позитивним емоцијама (Табела 4.). Само су три негативна садржаја везана за овај укус (опасност, да је нездрав и да гоји). Све остале асоцијације су позитивне. Знају да је штетан по здравље, али га воле и конзумирају.

Табела 5. Редослед карактерних показатеља сланог укуса

Карактерни показатељ			
1,94	не бих појео		појео бих
1,52	одвратан		волим
1,52	неукусан		буди апетит
1,08	одвратио бих		препоручио бих
0,98	несрећан		срећан
0,67	вештачко		природно
0,60	тужан		срећан
0,12	рурални		урбани
-0,07	гоји		смрша
-0,22	опасан		безбедан
-0,33	нездрав		здрав
-1,11	свакодневни		празнични

Слани укус је углавном повезан са позитивним емоцијама и на нивоу понашања, афеката и когниције (Табела 5.). Део је свакодневне исхране. Међутим, сматрају га мало опасним и нездравим. Све остале асоцијације су позитивне. Знају да може да шкоди, али га воле и конзумирају.

Табела 6. Редослед карактерних показатеља киселог укуса

Карактерни показатељ			
1,22	не бих појео		појео бих
1,04	нездрав		здрав
0,96	гоји		смрша
0,93	одвратан		волим
0,82	неукусан		буди апетит
0,81	одвратио бих		препоручио бих
0,76	вештачко		природно
0,45	рурални		урбани
0,33	опасан		безбедан
0,04	несрећан		срећан
-0,13	тужан		весео
-0,68	свакодневни		празнични

Кисели укус покреће углавном само позитивне емоције и на нивоу понашања и когниције (Табела 7.). Иако је део свакодневне исхране, не покреће емоције.

Табела 7. Редослед карактерних показатеља љутог укуса

Карактерни показатељ			
0,76	гоји		смрша
0,66	неукусан		буди апетит
0,60	вештачко		природно
0,42	рурални		урбани
0,39	не бих појео		појео бих
0,35	одвратан		волим
0,31	тужан		весео
0,22	одвратио бих		препоручио бих
0,17	нездрав		здрав
-0,11	несрећан		срећан
-0,25	свакодневни		празнични
-0,88	опасан		безбедан

ДИСКУСИЈА

Приликом вредновања финоће укуса на прва места ранг листе доспели су слатки (63,5%) и слани (37,6%) укуси, док је горки укус (69,4%) на задњем месту. То се може објаснити и еволуционом теоријом укуса, јер су наши преци чији се живот базирао на сакупљању плодова,

преферирали слатке бобице, које су сматрали безбедним и које су биле богати угљеним хидратима, док су биљке горког укуса избегавали, јер су их повезали са тровањем (13). Истовремено, склоност укуса може имати и пренатални узрок, што потврђује и истраживање вршено на пацовима: скотни пацови који су у периоду пре порођаја били храњени са белим луком, показали су веће интересовање за храну са аромом белог лука, него они пацови код којих оваква врста исхране није била присутна (14). У погледу импринтинга укуса Galef истиче период дојења, јер се преференција хране детета формира на бази мајчиног млека, односно конзумирања хране мајке (15). Ови укуси испробани у детињству ће касније бити они који постају омиљени (16). Ове укусе из детињства користе и ланци брзе хране, који уз мени нуде и привлачне играчке.

Када говоримо о склоности, битно је говорити и о горком укусу. Иако се налази на задњем месту наше ранг листе (5. место, 69,4%), и у еволуционом смислу је запостављен, социјални утицај га може ставити у повољан положај. Према виђењу неких аутора већина људи временом у мањој или већој мери може да научи да ужива у конзумирању воћа или пића горког укуса (17). Када желимо да сазнамо тренутне врсте јела за које се највише везује неофобија, Cooke истиче разне врсте воћа и поврћа, што у смислу еволуционих теорија сматрамо потврђеним (7). Неофобија није ништа друго, већ заштити рефлекс од токсина које са налазе у најлакше доступним биљним намирница (14).

У случају идентификације са укусом, слатки укус је добио највише процената (62,8%), и тако доспео на прво место. Према Freud-у вољену особу често називају „слатком” (18), што потврђује и Forgács наводећи да све што је слатко је и пријатно (19). Слатки укус подсећа на арому мајчиног млека и на арому зрелог воћа, које су наши преци могли безбедно да конзумирају, што се испољава и у омиљеном конзумирању слаткиша. Слани укус је био следећи укус, са којим су се испитаници могли идентификовати. Према Forgács-у деца почну да воле овај укус од друге године живота. Сматра да се у том укусу призива укус праисторије, јер је сам живот настао у сланом мору. Љути укус (27,9%) посредује неку врсту снаге, храбрости, што можемо повезати са мушкошћу, јер храну ове врсте преферирају углавном мушкарци. У еволуционом смислу поред горког и киселог укуса овај је трећи укус који доводи до одбијања. Кисели укус (39,5%) исто није популаран, јер се може повезати са негативним стањима (на пример: непријатан, пецкање, нерасположен, тужан, љут, раздражљив) (19). Идентификација са горким укусом (57,0%) налази се на задњем месту, јер се то везује за осећање туге и жалости.

Укус-семантички подаци указују на то да је слатки укус краљ укуса. Најомиљенији укус је укус мајчиног млека и укус зрелог воћа. У сваком језику и у белетристици слатки укус је повезан са позитивним асоцијацијама (медени месец, итд). Има веома значајну покретачку снагу везану за понашање. Преференција сланог укуса такође произилази из еволуције, јер су у праисторијском периоду минерали били тешко доступни.

ЗАКЉУЧАК

Најмање су здрави слатки и слани укуси. Намеру за конзумирањем много више детерминишу емоције него знање везано за исхрану. На основу мишљења испитаника горки и слатки укус доводе до гојазности, док кисели и љути укус до мршављења. Сумирано, можемо истаћи да

наши испитаници највише преферирају слатки и слани укус, са овим укусима се могу највише идентификовати и за ове укусе везују највише позитивних атрибута.

Списак литературе:

1. Forgács A, Csíkos T. Az étel-neofóbia és terápiája I., Új Diéta 2013; 22, (5): 10-11.
2. DoveyTM, StaplesPA, GibsonEL. Foodneophobiaand 'picky/fussy' eatinginchildren: Areview. Appetite 2008; 50:181-193.
3. Carruth BR, Skinner JD, Houck K, et al. The phenomenon of "picky/fussy" eater: A behavioral marker in eating patterns of toddlers. Journal of the American College of Nutrition 1998; 17:180-186.
4. Forgács A, Forgács D et al. Potenciális evészavar generátor. In: Túry F. &Pászthy B. szerk.: Evészavarok és Testképzavarok 2008. ProDie Kiadó, Budapest, 121-134.
5. Schlosser E. Megetetett Társadalom. HVG Könyvek, Budapest 2003.
6. Pelchat M L. Picky eater profile: What is normal? PediatricBasics 1996; 75: 8–12.
7. Cooke JL, Haworth C, WardleJ. Genetic and environmental influences on children's food neophobia. American Journal of Clinical Nutrition 2007; 86:428-433.
8. Dennison BA, Rockwell HL, Baker SL Fruit and vegetable intake in young children. Journal of the American College of Nutrition 1998; 17:121-125.
9. Kessler A. Muszáj annyit enni? Park Könyvkiadó, Budapest 2013.
10. Józán P. Az elhízás epidemiológiájának néhány hazai és nemzetközi vonatkozása. Magyar Tudomány 2013; 13(7):772-784.
11. Csíkos T, Forgács A. Új ételek kipróbálási hajlandósága a vajdasági gyermekek és felnőttek körében. In: Novák A, Rózsa, R. Kihívások és lehetőségek 2014.
12. Forgács A, Jekli T. Vakok és gyengénlátók munkaerőpiaci esélyei, különös tekintettel a személyiséglélektani tényezőkre. Vezetéstudomány 2015; 4:55-64.
13. Rozin PN, Schulkin J. Food selection. In E. M. Sticker (Ed.), Neurobiology of food and fluid intake. New York: Guilford 1990.
14. Forgács A. Az íz- és ételpreferenciák szociokulturális háttere. In: Túry F, és Pászthy B. (szerk.): Evészavarok és testképzavarok. Pro Die Kiadó, Budapest 2008.
15. Galef B G. Social influences on food preferences and feeding behaviors of vertebrates. In: Capaldi, E. D.: Why we eat what we eat. The psychology of eating. American Psychological Association, Washington DC 2004.
16. Dubé L, Cantin I. Promoting health or promoting pleasure? A contingency approach to the effect of informational and emotional appeals on food liking and consumption. Appetite 2000; 305:251-262.
17. Stein LJ, Nagai H, Nakagawa M. Effectsof repeated exposure and health-related information on hedonicevaluation and acceptance of a bitter beverage. Appetite 2003; 40, 119–129.
18. Freud S. The „Wolf man”. In: Case Histories II. Penguin Books, New York 1981.
19. Forgács A. Az evés lélektana. Akadémiai Kiadó, Budapest 2004.

62. УЛОГА ПОТРОШАЧА У ЛАНЦУ БЕЗБЕДНОСТИ ХРАНЕ

Наташа Килибарда, Момчило Павловић, Каролина Берењи

Висока школа струковних студија за образовање васпитача и тренера, Суботица

Резиме: Савремени систем безбедности хране базиран је на добрим праксама (Добра хигијенска/Добра произвођачка пракса) и HACCP концепту (Hazard Analysis Critical Control Point). Апсолутну безбедност хране, ма колико систем био добар, функционалан, контролисан и провераван, није могуће обезбедити и гарантовати. Алиментарне болести преносиве храном, најчешће су последица присуства патогених бактерија у храни и/или њихових токсина у храни. Одговорност за безбедност хране преноси се на потрошача практично оног момента када храна доспе у његову корпу. Кључни разлози велике учесталости болести преносивих храном, везани за домаћинство, односе се на знања и информисаност потрошача. Образовање становништва се може сматрати кључним фактором у побољшању примене добрих пракси у домаћинствима.

Кључне речи: Потрошач; Одговорност; Безбедност хране

CONSUMER'S ROLE IN CHAIN OF FOOD SAFETY

Summary: Modern system of food safety is based on good practices (Good Hygiene/Good Manufacturing Practice) and HACCP concept (Hazard Analysis Critical Control Point). However, no matter how good, functional, controlled and checked the system is, it is not possible to ensure and guarantee absolute safety of food. Foodborne disease is any illness that results from consuming a food contaminated with pathogenic microorganisms, or toxic compounds in food released by microorganisms. Responsibility for food safety is transferred to the consumer at the moment when the food gets in his food basket. Many cases of foodborne diseases occur as a result of improper food handling and preparation by consumers in their own kitchens. Public education is seen as a key precondition for improvement of food safety practices in the home.

Keywords: Consumers, Responsibility, Food safety

УВОД

Данашњи модерни систем безбедности хране заснива се на хигијени производног процеса и превенцији. Савремени систем безбедности хране базиран је на добрим праксама (Добра хигијенска/Добра произвођачка пракса) и HACCP концепту (Hazard Analysis Critical Control Point). Вредност савременог приступа безбедности хране огледа се у томе што обухвата све карике ланца хране. Разуме се да безбедност хране зависи од тога да ли дефинисан систем безбедности функционише у свим сегментима производње хране. Због тога он треба да буде

контролисан и провераван. Последња карика у ланцу хране је малопродаја хране или место где храна постаје доступна потрошачу (ресторани нпр.) и сам потрошач.

Одговорност за безбедност хране јесте на држави, као највишег законодавног органа који доноси прописе из области безбедности хране и њених органа које спроводе и врше надзор над применом прописа из области безбедности хране. Законом о безбедности хране (Службени гласник РС, бр. 41/2009) дефинисана је одговорност произвођача хране, који је одговоран за њену безбедност и од њега се тражи да идентификује опасности, сведе их на прихватљив ниво или их елиминише, како би производ (храна) био безбедан за потрошача.

ОДГОВОРНОСТ ПОТРОШАЧА У ЛАНЦУ ХРАНЕ

Према дефиницији Codex-a Alimentarius-a, безбедност хране је гаранција да храна неће шкодити здрављу потрошача када се припрема и/или конзумира у складу са намењеном употребом. Из тог разлога безбедност и квалитет хране, у данашње време, играју главну улогу у одржавању здравља потрошача, као крајње карике у ланцу хране. Болести преносиве храном нису реткост, и оне су у највећем броју случајева везане за биолошке опасности, пре свега бактерије. Анализе учесталости појаве болести проузроковане храном показују и одговорност потрошача за њихову појаву. Наиме, одговорност за безбедност хране преноси се на потрошача практично оног момента када храна доспе у његову корпу. Потрошачи лошим роковањем храном у домаћинствима могу поништити напоре и труд произвођача хране у производњи безбедне хране. Потрошач треба да има знања, односно да буде информисан о опасностима у храни, одржавању хигијене радног простора и личне хигијене, путевима контаминације, роковању храном, начином припреме хране, чувању припремљене хране и значају уклањања отпадака хране. Добре праксе у ланцу снабдевања храном, између осталог, обухватају добру праксу у домаћинствима. Добра пракса у домаћинствима (Good Housekeeping Practice/GHKP) заступа све хигијенске принципе и технике, од куповине намирница за припрему хране код куће, па све до утроска хране припремљене у домаћинству (1). Добра пракса у домаћинствима је и даље занемарена, упркос широко прихваћеној теорији од стране стручњака за храну, да најмање 60% случајева болести преносивих храном у свету настаје услед припреме хране код куће (2, 3). Појава болести преносивих храном може бити смањена или се чак може превенирати применом добре хигијенске праксе у домаћинствима (4).

АЛИМЕНТАРНА ОБОЉЕЊА – БОЛЕСТИ ПРЕНОСИВЕ ХРАНОМ

Алиментарне болести преносиве храном, најчешће су последица присуства патогених бактерија у храни (алиментарне инфекције/токсоинфекције) и/или њихових токсина у храни (алиментарне интоксикације). Водеће болести услед микробиолошке контаминације хране у развијеним земљама су салмонелозе и кампилобактериозе. Учесталост ових болести се повећала у последњих 20 година. Анализом података Светске здравствене организације (WHO – World Health Organisation) најчешће изоловани узрочници загађења хране су *Salmonella* spp. (84,5%), *Staphylococcus aureus* (3,5%) и *Clostridium perfringens* (3,0%) (5). Према подацима EFSA-е (European Food Safety Authority – Европско тело за безбедност хране) за 2014. годину, највећи проценат алиментарних обољења изазваних бактеријама у земљама Европске Уније изазвала је бактерија рода *Campylobacter* spp. (68,9%), затим бактерија рода *Salmonella* spp. (26,5%)(6).

НАЈЧЕШЋЕ ГРЕШКЕ ЧУВАЊА И ПРИПРЕМАЊА ХРАНЕ У ДОМАЋИНСТВИМА

Најчешће грешке у руковању и припреми хране код куће су неодговарајуће складиштење хране (укључујући неадекватну температуру хлађења), недовољни време и температура кувања и/или подгревања, било какве радње које имају за последицу унакрсне контаминације, као и руковање храном од стране зараженог укућанина и неадекватно примењивање хигијенске праксе (7, 8).

Сирова храна представља потенцијални извор многих патогених микроорганизама који могу да контаминирају површине и прибор у кухињи са којима долазе у контакт. Накупљање микроорганизама на површинама у кухињи и кухињском прибору представља ризик од контаминације хране који се мора контролисати рутинским чишћењем и применом добрих хигијенских пракси. Овај процес познат је као „унакрсна контаминација“ и претставља велику опасност за безбедност хране у домаћинствима. *Индиректна унакрсна контаминација* подразумева пренос патогених микроорганизама од извора (нпр. *Salmonella spp.* на сировој пилетини), преко средства преноса (руке, крпе, површине и прибор, нпр.) на другу храну. *Директна унакрсна контаминација* настаје када се патогени микроорганизми пренесу директним контактом од потенцијалних извора, као што су сирова храна, кућни љубимци и људи, до хране која се конзумира. Стога је ефикасно прање руку, правилно чишћење и примена добрих хигијенских пракси од великог значаја за припрему хигијенски исправне хране, јер се на тај начин спречава овај пут преноса и може се спречити ширење заразних болести (9). Најчешћи инфективни агенси који могу бити унешени у домаћинства путем хране јесу салмонеле, *Campylobacter spp.*, *Listeria spp.* и *E. coli* O157 (10). Проузроковачи болести преносивих храном унети у домаћинства путем људи укључују салмонела врсте *Shigella sonnei*, *Staphylococcus aureus*, ротавирус и хепатитис А вирус (7).

Годинама су традиционално површине на којима се сече месо и друге намирнице направљене од дрвета. Почетком 1970. године разни полимери постали су материјал избора за радне површине у кухињи. Хипотетичка забринутост у вези са даскама за сечење је унакрсна контаминација. Патогене бактерије које проузрокују алиментарна обољења најчешће се везују за сирово месо. Течности из сировог меса могу остати на даскама за сечење, одакле се узрочници обољења могу пренети на сирово поврће или друге намирнице које се термички не обрађују пре конзумирања. Поједине бактерије могу се умножавати на површинама на којима се таложе и на тај начин контаминирају друге намирнице (11). Дрвене даске за сечење сматрају се резервоаром бактерија које проузрокују алиментарна обољења. Бактерије од највећег значаја за настанак унакрсне контаминације на кухињским даскама за сечење су значајни узрочници зооноза углавном из хране и могу да се размножавају на собној температури. *Escherichia coli* O157:H7, *Listeria monocytogenes* и *Salmonella typhimurium* испуњавају ове критеријуме (12).

Основни циљ складиштења хране у домаћинствима јесте да се осигура безбедна храна високог квалитета. Топлота, влага, светлост и разне бактерије главни су „непријатељи“ хране, и веома је важно обезбедити услове који ће омогућити дужу одрживост и свежину. Како данашњи начин живота онемогућава свакодневну набавку, веома је важно да се храна пажљиво бира и правилно складишти (одговарајућа температура и хигијена). Истраживања показују да су многи фрижидери у домаћинствима подешени да раде изнад препоручене температуре и, као такви, подесни су за субоптималан, али значајан раст мезофилних микроорганизама као што

су *Staphylococcus aureus* и *Salmonella spp.* (13). Чак и када су подешени да раде на препорученој температури, у фрижидерима је могућ раст психотрофних патогених микроорганизама, као што су *Listeria monocytogenes* и *Yersinia enterocolitica*, који, за дужи временски период, у складиштеној храни могу достићи значајан број да изазову инфекцију (14). Ако се храна дуже држи при температурама које омогућавају раст бактерија, постоји потенцијална опасност од квара, јер је омогућен бржи раст микроорганизама квара и раст патогених микроорганизама хране, уколико су присутни. Фрижидери у домаћинствима представљају „последњу линију одбране” у смислу контроле бактеријског раста. Хигијена фрижидера у домаћинствима је од изузетног значаја. Непридржавање добрих пракси при подешавању, одржавању, коришћењу или чишћењу фрижидера представља низ ризика за потрошаче. Фрижидери представљају важну карику у ширењу унакрсне контаминације, и према појединим ауторима имају удела у 28% случајева настајања болести преносивих храном (15, 16). Контаминираном неопраном сировом храном, храном која цури, рукама, преко површина, итд. могуће је унети бактерије у фрижидере. На овај начин већ ускладиштена храна се директно контаминира, или микроорганизми адхерирају на унутрашње површине фрижидера, на којима могу да опстану и дугорочном контаминацијом, представљају индиректни ризик током каснијих активности при припреми хране. *Bacillus cereus* и *S. aureus* су најчешће детектовани патогени микроорганизми у фрижидерима (16, 17, 13, 18). Ручка на вратима фрижидера се користи више пута у току дана и не чисти се редовно. Акумулирана прашина и прљавштина увучена у делове ручица врата фрижидера сматра се високим ризиком хигијене, нарочито по децу (19).

Прва истраживања у Србији која се односе на температуре фрижидера у домаћинствима, и примену добрих пракси у фрижидерима, спроведена су 2014. године (9). Испитивањима је утврђено да је код половине испитаних фрижидера примећена једна или комбинација више неправилних пракси складиштења, односно одржавања хигијене, као и да је просечна измерена температура фрижидера износила 9,33° С, док је у 92% фрижидера просечна температура била изнад 4° С. Испитаници углавном нису могли да одговоре на основу којих критеријума подешавају температуру у фрижидеру. Половина потрошача није знала да је потребно подешавати температуру у фрижидеру. У ствари, они не подешавају температуру док се храна одржава на њиховом субјективном осећају хладноће. Разлог за ову врсту незнања је то што потрошаче нико не обавештава о потреби сталног праћења температуре хлађења.

ЗНАЊЕ И ИНФОРМИСАНOST ПОТРОШАЧА

Истраживања о навикама и знањима и информисаности потрошача из 2014. године показала су да потрошачи у Србији стичу знања о безбедности хране на различите начине (9). Половина испитаних потрошача се изјаснило да примењују исправну праксу безбедности хране на основу сопственог искуства, затим да су информисани о безбедности хране путем телевизије. Нека традиционално стечена знања и вештине у вези са припремом и потрошњом хране потрошачи уче директно од неког члана домаћинства, односно неким другим путем јавног информисања – из часописа, новина и брошура (42%).

Испитани потрошачи имали су ограничено знање о патогеним микроорганизмима везаним за храну. Потрошачи су чули за оне биолошке опасности које изазивају најчешћи узрочници тровања храном. Знања потрошача зависе од учесталости случајева обољења, односно што је

та учесталост већа, то им је посвећена већа медијска пажња. Тако на пример, већина испитаника чула је за вирусе (95%), али само као узрочнике који изазивају различита обољења људи, али не и обољења преносива храном. Велики број потрошача је чуо за *Trichinella spiralis*, *Salmonella spp.*, *E. coli*O157 и *Staphylococcus aureus*, мање од трећине чуло је за *Toxoplasma gondii*, а други значајни патогени везани за болести преносиве храном (*L. monocytogenes*, *Shigella*, *Campylobacter*, *B. cereus*, *C. perfringens*, *C. botulinum*, *Y. enterocolitica*) били су мање познати. Постојале су непознанице у погледу повезаности патогених микроорганизама и специфичне високо ризичне хране (9). У истраживањима аутора (3) само 44% испитаника било је у стању да повеже јаја и салмонеле, 39% *E. coli* O157:H7 са говедином, 33% *Yersinia* са месом свиња и 28% *L. monocytogenes* са меким сиревима. У већини других случајева, исправна повезивања су ређа (10 до 20%).

На питања о поступцима са храном, закључено је да значајан проценат испитаника није користио ефективно средство за прање даски за сечење и ножева после сечења сировог меса, остављајући себи и члановима своје породице предмет значајног ризика конзумирања унакрсно контаминираних хране (9).

ЗАКЉУЧАК

Постоји велики број националних кампања, и међународне кампање, који има за циљ да информише и едукује јавност о потреби за бољим разумевањем примене добрих пракси у домаћинствима. Ове кампање су свеобухватне и решавају реалне проблеме, али су, неизбежно, базиране на преносу информација путем интернета или штампаним путем. У том смислу биће информисан само заинтересовани део становништва који је активан у потрази за информацијама. У многим земљама постојао је предмет о домаћинству и безбедности хране који је подразумевао традиционални део наставног програма у школама, али је у последњих неколико година изостављен из многих националних програма образовања. Поред тога, промене у структури породице, пракси породичних obroка и промене улоге жене у домаћинству и на радном месту, резултирале су прекидом у преносу информација о примени добрих пракси у оквиру породице.

Болести преносиве храном ће и у блиској будућности представљати предмет велике забринутости широм света, упркос неким важним националним успесима у смањењу нивоа одређених патогених микроорганизама у храни који су резултат бољих пољопривредних пракси, прописа за прераду хране, итд. Стога, можемо закључити да ће у 21. веку домаћинство остати последња линија одбране од алиментарних патогених микроорганизама. Јавно образовање се сматра кључним фактором у побољшању примене добрих пракси у домаћинствима, те је самим тим од велике важности размотрити увођење обавезног едукативног програма у школама као вид образовања и активног ангажовања становништва.

Списак литературе:

1. Raspor P. Total food safe safety: how good practices can contribute? *Trends in Food Science and Technology* 2008; 19:405-412.
2. Raspor P, Jevšnik M, Hlebec V. Consumers' awareness of food safety from shopping to eating. In: *Nutrition and food safety*. pp. 112. Banati, D., Ed., Brussels: Consortium International Congress on Food Safety, The Safe Consortium 2006.
3. Scott E. Foodborne disease and other hygiene issues in the home. *J Appl Bacteriol* 1996; 80:5–9.
4. Jay SL, Comar D, Govenlock LD. A video study of australian domestic food-handling practices. *Journal of Food Protection* 1996; 62(11):1285-1296.
5. World Health Organization. *Foodborne Disease: A Focus for Health Education*, Geneva 2000.
6. Бунчић С. *Biological Meat Safety: Challenges Today and the Day After Tomorrow*. *Procedia Food Science* 2015; 5:26-30.
7. Scott E. Food safety foodborne disease in 21 century homes, *Can J Infect Dis* 2013; 14(5):277–280.
8. World Health Organization. *Food safety: an essential public health issue for the new millennium*, Geneva 1999.
9. Ђурић Ј. Испитивање параметара хигијене од значаја за безбедност хране у домаћинствима. Докторска дисертација, Универзитет у Београду, Факултет ветеринарске медицине 2014.
10. Scott E. The potential benefits of infection control measures in the home. *Am J Infect Control* 2011; 29:247-249.
11. Nese AK, Dean O, Kaspar W C 1994. Cutting boards of plastic and wood contaminated experimentally with bacteria. *Journal of Food Protection* 1994; 57(1): 4-86.
12. De Boer E, Hahne M. Cross-contamination with *Campylobacter jejuni* and *Salmonella* spp. from raw chicken products during food preparation. *Journal of Food Protection* 1990; 53:1067– 1068.
13. Jackson V, Blair IS, McDowell DA, at al. The incidence of significant foodborne pathogens domestic refrigerators. *Food Control* 1997; 18:346–351.
14. Conter M, Pojani L, Cortimiglia C, Di at al. Domestic food handling practices and food safety. *Ann Fa Medic Vet di Parma* 2009; XXIX:33-38.
15. Kilonzo-Nthenge A, Fur-Chi C, Sandria LG. Occurrence of *Listeria* and *Enterobacteriaceae* in domestic refrigerators. *Journal of Food Protection* 2008; 71, 608-612.
16. Carpentier B, Lagendijk E. Chassaing D, at al. Factors impacting microbial load of food refrigeration equipment. *Food Control* 2012; 25:254-259.
17. Smyth DS, Kennedy J, Twohig Jat al. *Staphylococcus aureus* isolates from Irish domestic refrigerators possess novel enterotoxin and enterotoxin-like genes and are clonal in nature. *Journal of Food Protection* 2006; 69:508-515.
18. Evans J A, Russell S L, James C, at al. Microbial contamination of food refrigeration equipment. *Journal of Food Engineering* 2004; 62:225-232.
19. Haysom IW, Sharp AK. Bacterial contamination of domestic kitchens over a 24-hour period. *British Food Journal* 2005; 107(7):453–466.

ИНДЕКС АУТОРА / AUTHORS LIST

Туба Давор Симович	12
Máté Emese.....	17
Наташа Врапчевић	23
Ана Пертет.....	27
Сања Шећеров	27
Зоран Ивошевић	39
Сандра Остојић	44, 55
Невена Милановић.....	44
Наташа Стојић	49
Сузана Миловановић	49
Александра Радић	59
Маја Вуксановић.....	62
Слободанка Петровић	65
Габриела Вуковић	65
Rózsa Zsombor	68
Вукан Поповић.....	73
Славољуб Хилченко	73,88
Wojciech Walat.....	83
Веселин Бунчић.....	97, 305
Александар Нађ-Олајош.....	97
Славица Костић.....	102
Tamara Danji	106
Jasmina Knežević.....	106, 195
Мирјана Томић.....	113
Миланка Станкић.....	120
Јелена Писаров	120
Чинилина Ирина Николајевна	126
Матицина Наталија Васиљевна	133
Жарко Апостоловић.....	139
Ксенија Лојпур	139
Дијана Брусин	139
Dudina Oxana Aleksandrovna	145
Lality Csaba	153
Карпова Јулија Јевгењевна.....	157
Попова Маргарита Јефимовна	162
Јованка Д. Денкова	168
Силвија Тапишка	176
Виолета Петковић.....	176
Светлана Сысоева	184

Јелена Ветро	184
Марија Александровић	31, 188
Живорад Миленовић	188
Илдико Ђокић	31, 188
Ева Вишњић	31, 188
Nadežda Rodić	195
Бранко Медић	201
Zdravka Grđan	210
Muamer Tinjak	210
Andreja Marcetić	210
Jozef Zentko	216
Дејан Ђорђевић	227
Драгутин Рајић	231, 252
Ивана Нимчевић	231
Зоран Милић	231, 252
Vladimir Kulić	239
Nenad Jerković	239
Sandra Vujkov	239, 278
Сава Максимовић	246
Славица Лертуа	246
Алекса Максимовић	246
Ljubomir Stankić	257
Snežana Ružić	266, 305
Nataša Branković	266
Ljubo Miličević	266
Davorin Okiljević	266
Курбатов Димитриј Александрович	272
Branko Đukić	278
Miroslav Smajić	278
Небојша Ђошић	283
Ђорђе Нићин	283
Небојша Јаковљевић	291
Osmo Bajrić	296
Minerva Jahić	296
Branislav Crnogorac	296
Ismet Bašinas	296
Duško Simić	305
Ana Kojić	305
Леа Рожумберски	311
Ерика Балог	318
Наташа Чампраг Сабо	325
Хајналка Пожар	330

Каролина Берењи	337, 355, 361, 388
Момчило Павловић	337, 361, 388
Наташа Килибарда	337, 361, 388
Жељко Роквић	337, 361
Милена Гавриловић	350
Јелена Милуновић	355
Жељко Стојановић	361
Арсид Богдан	361
Сања Шумоња	367
Марија Јевтић	367
Лилјана Соколова	344, 374
Жељана Пријић	374
Ненад Ђокић	344, 374
Ненад Ставретовић	374
Тимеа Чикош	381
Атила Форгач	381
Миланко Јовичић	344
Радомир Јовичић	344

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37.01(082)

**МЕЂУНАРОДНА интердисциплинарна научно-стручна
конференција "Васпитно-образовни и спортски хоризонти" (9 ;
2016 ; Суботица)**

Зборник радова / [9. међународна интердисциплинарна научно-стручна конференција "Васпитно-образовни и спортски хоризонти"], Суботица, 13-14. мај 2016 ; [главни и одговорни уредник Драгутин Рајић]. - Суботица : Висока школа струковних студија за образовање васпитача и тренера, 2016 (Суботица : Šikoš group). - 397 стр. : илустр. ; 25 cm

Тираж 100. - Библиографија уз сваки рад. - Резиме на енгл. језику уз сваки рад.

ISBN 978-86-87893-36-8

1. Рајић, Драгутин
а) Образовање - Зборници

COBISS.SR-ID 306575111