

UDK 37

YU ISSN 0353 - 7129

НОРМА

часопис за теорију и практику
васпитања и образовања

2/2010

Н. БР. 2 ГОД. XV Стр. 147-260 Сомбор 2011. Јун

Педаошки факултет у Сомбору

НОРМА
Часопис за теорију и праксу васпитања и образовања

Издавач

Педагошки факултет у Сомбору
Центар за издавачку делатност

За издавача

др Александар Петојевић

**Главни и одговорни уредник
издавачке делатности**
др Недељко Родић

Адреса редакције

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

Часопис излази два пута годишње у тиражу од 100 примерака.

Радови се рецензују и категоришу.
Рукописи се не враћају.

Штампа

Симбол – Петроварадин

Уређивачки одбор часописа НОРМА

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

Секретар редакције
др Саша Радојчић

Преводилац за енглески језик
мр Мира Лончаревић

Лектор и коректор
мр Драгољуб Перић

Компјутерска припрема
Растко Гајић

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

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

**Универзитет у Новом Саду
Педагошки факултет у Сомбору**

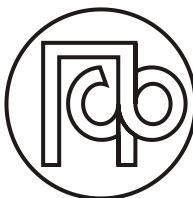
UDK 37

ISSN 0353-7129

НОРМА

**часопис за теорију и праксу
васпитања и образовања**

2/2010



Сомбор, 2011.

САДРЖАЈ

УВОДНИ ЧЛАНЦИ.....	155
Vladislava Gordić Petković:	
<i>Fejsbuk: komunikacija sa hiljadu lica</i>	155
Јасмина Теодоровић:	
<i>Рејоничко-идеолошке трансформације наративне скупинске Пекићеве Артонаутике</i>	163
САВРЕМЕНА ОСНОВНА ШКОЛА.....	177
Svetlana Španović, Aleksandra Trbojević:	
<i>Novi pristup metodskom aspektu obrade društvenih sadržaja u razrednoj nastavi.....</i>	177
Ivana Todorović:	
<i>Neverbalna komunikacija i učionici</i>	191
Рајко Пећанац:	
<i>Обавезно образовање и васпитање у сисијему образовања.....</i>	201
МЕТОДИКА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ	211
Nenad Petrović, Mirela Mrđa, Bojan Lazić:	
<i>Modeli diferencirane interaktivne razredne nastave matematike</i>	211
Оливера Џекић-Јовановић, Ирена Голубовић-Илић:	
<i>Етемиларна настава на часовима Светла око нас/ Природе и друштва</i>	229
Милован Мишков:	
<i>Педаџијско-терапеутски аспект коришћења музике у терапији развојних смешњи ког деце.....</i>	243
Јелена Биљетина:	
<i>Усвајање језика.....</i>	253

C O N T E N T S

INTRODUCTORY PAPERS	155
Vladislava Gordic Petkovic:	
<i>Facebook: Communication has a Thousand Faces</i>	155
Jasmina Teodorovic:	
<i>Rhetorical and ideological transformations of the narrative structure in Pekić's Argonautika</i>	163
CONTEMPORARY ELEMENTARY SCHOOL.....	177
Svetlana Spanovic, Aleksandra Trbojevic:	
<i>New approach to methodological aspect of presenting social contents in class teaching.....</i>	177
Ivana Todorovic:	
<i>Non-verbal Communication in the Classroom.....</i>	191
Rajko Pecanac:	
<i>Compulsory education in the system of education.....</i>	201
CLASS TEACHING METHODOLOGIES	211
Nenad Petrovic, Mirela Mrdja, Bojan Lazic:	
<i>Models of differentiated interactive classroom teaching of mathematics.....</i>	211
Olivera Cekic-Jovanovic, Irena Golubovic-Ilic:	
<i>Exemplar teaching in The world around us/ Science and Nature.....</i>	229
Milovan Miskov:	
<i>Educational and therapeutical aspects of music in therapy of developmental defects in children</i>	243
Jelena Biljetina:	
<i>Language acquisition.....</i>	253

УВОДНИ ЧЛАНЦИ

VLADISLAVA GORDIĆ PETKOVIĆ* **ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК**

Filozofski fakultet

Novi Sad

SCIENTIFIC PAPER

UDK: 004.773; 316.774

BIBLID: 0353-7129,15(2010)2,p.155-162

FEJSBUK: KOMUNIKACIJA SA HILJADU LICA

Rezime: Rad se usredstavlja na istorijat i sociokulturne karakteristike društvene mreže "Fejsbuk", na pozitivne i negativne aspekte ovakvog načina komunikacije. Socijalna mreža čiji je razvoj obeležio drugu polovinu decenije na izmaku otvara neslućene mogućnosti komunikacije, osvežavanja starih poznanstava i sticanja novih, ali u isti mah neslućenom brzinom otvara naš privatni prostor neželjenom oku. Rad se bavi temom medijskih fenomena i kulturoloških konsekvensi do kojih dovodi udruživanje u virtualne zajednice posredstvom Interneta.

Ključne reči: elektronska komunikacija, elektronska zajednica, telo, mediji.

Definicija Interneta menja se prebrzo za njegov dosadašnji kratki vek: dok je svetska mreža tokom devedesetih bila džinovska besplatna biblioteka, a početkom milenijuma marketinški prostor, krajem ove decenije pretvorila se u gigantsku žurku. Odani sledbenici tehnološke revolucije, koji su doskora slavili rađanje informatičke utopije, sad verovatno nariču nad saznanjem da je elektrosfera postala prostor za razonodu i razbijbrigu.

Internet je, od nastanka, u najmanju ruku kontraverzan: nudi mnoštvo podataka, ali su oni često nepouzdani; omogućava munjevitu komunikaciju, ali uz problematičnu zaštitu privatnosti; štedi naše vreme kad ga koristimo kao prečicu do informacija, ali ga krade kad mu pristupimo kao vidu razbijbrige.

Tako je i Fejsbuk, socijalna mreža čiji je razvoj obeležio drugu polovinu decenije na izmaku, mač sa dve oštice: otvara neslućene mogućnosti komunikacije, osvežavanja starih poznanstava i sticanja novih, ali, u isti mah, neslućenom brzinom otvara naš privatni prostor neželjenom oku.

* vladysg@yahoo.com

Istorijat ove društvene mreže tipična je priča o uspehu “nulte” dekade. Fejsbuk je pokrenut u februaru 2004. kao neka vrsta alternativne studentske baze podataka i njegova popularnost narasla je u rekordnom roku bez ikakve reklame. Istini za volju, imejl marketing je imao odlučujuću ulogu u predstavljanju novog sajta: tvorac Fejsbuka, Mark Zakerberg, tada dvadesetogodišnjak i student na Harvardu, prosledio je informaciju o novoj društvenoj mreži na imejl adresu svih svojih kolega. U početku je Fejsbuk bio zatvoren sistem za povezivanje studenata na Harvardu; na druge univerzitete proširio se kad su počele pristizati molbe za registraciju, a prednost je data onima gde je bilo najviše zainteresovanih. Već u septembru 2006. Fejsbuk je dostupan svakom korisniku starijem od trinaest godina koji ima otvoreni elektronski nalog na bilo kom serveru. U oktobru 2010. godine premijerno je prikazan film *Društvena mreža* u režiji Dejvida Finčera, čiji je scenario zasnovan na biografiji Marka Zakerberga, najmladeg multimiliardera u istoriji.

Ključni faktori ovog najuspešnijeg poslovnog poduhvata trećeg milenijuma mogu se svesti na efekat Kolumbovog jajeta, odnosno lakih rešenja do kojih se teško stiže. Kao prvo, Fejsbuk je obezbedio laku i jednostavnu onlajn komunikaciju zajednici koja je već postojala u realnom, tzv. oflajn svetu; okupio je mikrozajednice koje su, u početku, bile povezane i geografski i interesno; kao najvažniji cilj postavljeno je sticanje kredibiliteta u krugu prvobitnih korisnika, budući da je idejni tvorac celog projekta student koji je kreirao mrežu za svoje kolege; svi napori su bili usmereni na to da novi trend brzo postane prepoznatljiv među korisnicima i oglašivačima. Faktori rizika i srećnih okolnosti pogodovali su brzometnoj popularnosti – jer, ne treba zaboraviti da se Fejsbuk rađa za vreme ogromne popularnosti časkaonica i foruma, gde registrovani korisnici mogu do u beskraj da raspravljaju o zajedničkim temama, ne otkrivajući pri tom identitet, da ekspanziju započinje u jeku slave bloga kao novog vida iskazivanja “ličnog mišljenja” u vidu mini-eseja ili dnevničkih zapisa. U trenutku nastanka Fejsbuka, broj korisnika Interneta vrtoglavno raste jer elektronska komunikacija postaje sve brža zahvaljujući kablovskim mrežama i sve povoljnijim cenama kompjuterske opreme.

Fejsbuk je, kao društvena mreža, omogućio da se korisnici udruže u virtuelne zajednice po više različitih osnova: po principu prethodnog ličnog poznanstva, ali i na osnovu zajedničkog mesta stanovanja, na osnovu sličnosti profesije i podudaranja interesovanja – pri čemu interesovanja mogu da variraju: od problema društvene sredine i planiranih humanitarnih akcija pa sve do impulsivne potrebe da se iskaže lično mišljenje o gafu slavne ličnosti, o aktuelnom političkom događaju, ili pak o televizijskoj emisiji koja izaziva obožavanje, revolt ili podeljena osećanja.

U dobre strane Fejsbuka svakako se ubraja činjenica da on učvršćuje i nadograđuje međuljudske kontakte zasnovane u vanelektronском svetu, omogućujući korisniku da zanemarena prijateljstva i veze neguje putem kratkih elektronskih kontakata u više različitih formi. Za razliku od časkaonica i foruma, gde se korisnici redovno predstavljaju pseudonimima i fabrikovanim biografijama, na fejsbučkim profilima najčešće su prisutni verodostojni podaci o imenu, poreklu i afinitetima upravo stoga što se najviše kontakata uspostavlja na osnovu veza u realnom životu, te su i podaci proverivi.

Fejsbuk je integrisao sve prethodne oblike komunikacije putem Interneta u novu multimedijalnu dimenziju. Jednom rečju, blogovanje, četovanje i imejlovanje povezani su sa nizom opcija za komunikaciju: korisnik s otvorenim *profilom* (profile) može da ostavi poruke na *zidu* (eng. wall), da razmenjuje *vesti* (news feed) sa svim svojim fejsbučkim *prijateljima* (friends), da piše duže ili kraće *beleške* (notes), postavlja fotografije ili video klipove, ali i da šalje poklone. „Zid“ je prostor na profilu korisnika koji se popunjava porukama prijatelja, linkovima ili komentarima, mesto gde fejsbučki prijatelj može da zapiše duhovitu poruku ili pak postavi fotografiju, muzički ili vizuelni zapis. Opcija „vesti“ omogućava da korisnici vide sve detalje koje prijatelji postavljaju na svoj profil – kratke zapise o trenutnim osećanjima ili raspoloženjima, hipertekstualne ili multimedijalne linkove: bilo da je u pitanju video spot sa sajta Jutjub, tekst iz elektronskog izdanja dnevnih novina ili video zapis snimljen u kućnoj radionici, sve češće – mobilnim telefonom.

Šta sve možete na Fejsbuku kad se registrujete? Možete poslati molbu za prijateljstvo nekome od pet stotina miliona aktivnih korisnika, od Salvadora Dalija do Elizabet Tejlör – niko vam, dakako, ne može garantovati autentičnost njihovih profila, i pored toga što politika fejsbučke komunikacije nalaže autentičnost podataka. Možete da plevite vrt u svom Njivogradu – ako izaberete da igrate igru zvanu Farmville. Možete da, pomoću opcije „generator imena“, otkrijete kako biste se zvali da ste duh, kamiondžija ili striptizeta. Možete prijateljima poslati virtuelnu čokoladu, poljubac, ali i čizmu u stražnjicu. Možete se igrati i detektiva pa pratiti dnevne aktivnosti osoba do kojih vam je stalo, razgledati njihove fotografije i analizirati liste njihovih prijatelja.

Svaka je tehnologija pokušaj da se svet učini boljim, i ujedno nastavak borbe sa problemima dijagnostikovanim u ranije ispisivanim poglavljima istorije ljudskog prosperiteta. Slučaj Fejsbuka samo je vid novog formata za stare opsesije, kao što ćemo u drugom delu članka pokazati.

O FEJSBUKU I TELU: NOVA MEDIJSKA SLIKA ANOREKSIJE

Virtuelne tehnologije su novi prostor zalaganja za savršeno telo, već samim tim što su pitanja tela, povezana sa stvaranjem teksta i izazivanjem želje, odavno postala deo interdisciplinarnog teorijskog aparata. Anoreksija se tako davno iselila iz uskih okvira *Američkog časopisa za poremećaje u ishrani* i ušetala u istoriju i teoriju književnosti, sociologiju i politiku.

Ni prva ni jedina u tom polju, studija *Viktorijanska književnost i anoreksično telo* (Krugovoy, 2002) bavi se temama gladi, mršavosti i fizičkih imperativa u književnosti, smatraljući da je anoreksija – prvi put zvanično dijagnostikovana 1873, istovremeno u Engleskoj i Francuskoj, s tim što je kod Francuza dobila epitet “histerična” a kod pragmatičnijih ostrvljana krštena *anorexia nervosa* – paradigma kulturnog idealnog ženskosti u Engleskoj toga vremena, ali i književnosti – od sestara Bronte i Dikensa do

Brema Stokera i Luisa Kerola. Baveći se različitim aspektima viktorijanske telesnosti u poglavljima naslovljenim “Čitanje viktorijanske vitkosti”, “Apetit u viktorijanskoj dečoj književnosti”, “Vampirizam i anoreksična paradigma” i “Politike vitkosti”, autorka Ana Krugovoj Silver otkriva da viktorijanska kultura vitko telo smatra fizičkim idealom lepog i ženstvenog. Vitkost je vid vladanja telom i disciplinovanja volje. Ideal “dobre žene” podrazumeva da ona svoje nagone i potrebe drži pod kontrolom, i upravo kontrola tela predstavlja osnov rodne ideologije u viktorijanskom vremenu.

Mod Elman u knjizi *Umetnici u gladovanju: gladovanje, pisanje i zatočeništvo* (Ellmann, 1993) tvrdi da je anoreksija “čudnovata pustolovina zavođenja”, gotovo umetnička strategija. Težnja da se postigne konfekcijski “nulti broj” (“size zero”) nije samo simptom patološkog poremećaja, nego i traganje za harmonijom. Na to ukazuje i *anorexia mirabilis*, koja je spoj različitih vidova asketizma i mučeništva kako bi se kontrolisalo telo a uzneo um. Svetica Andela od Folinja – u mladosti nesputana, u zrelosti skrušena, po smrti promovisana u zaštitnicu udovica i “žrtava seksualnog iskušenja” – odbijala je da uzima hranu, a legenda tvrdi da je jela gnoj i vaši sa tela bolesnika. Nešto manje ekstremna, Katarina od Sijene, navodno je uzimala samo kašiku sušenog bilja jednom dnevno. Obe su bile obrazovane i imale mistična iskustva (sveta Katarina čak opisuje i svoj “mistični brak” sa Isusom). Žene koje se gladovanjem približavaju bogu izazivale su divljenje i poštovanje tokom srednjeg veka, da bi docnije crkva ipak zauzela oprezniji stav prema toj vrsti fanatizma.

Bila anoreksija motivisana mističnim ili praktičnim razlozima, ona je uvek obeležena snažnom željom da se telo podvrgne totalnoj kontroli uma. Svetice i pacijentkinje imaju identičnu potrebu da biće i volju potvrde tako što će pobediti telo: no Kalista Flokhart i Katarina od Sijene udaljeni su kontinenti, jer je ova prva mnogo bliža bodi bilderu nego božjem sinu po opsesiji da postigne fizičko savršenstvo, koje će samo da uokviri prazninu duha.

S tačke gledišta filozofije, anoreksija se tumači kao poremećaj u razumevanju sveta, jer je anoreksično telo arena u kojoj se različiti diskursi bore da osvoje istinu o odricanju i nedostajanju koju anoreksija proizvodi. Anoreksija je, zapravo, “bolest predstavljanja”: ona je bar na površini uvek pokušaj da se udovolji stereotipnoj slici ženstvenosti, a stereotipno nikad nije daleko od represivnog. Anoreksija je i konflikt identiteta: ona nije tema samo zapadne kulture, jer se javlja u ženskoj književnosti Alžira i Zimbabvea, svedočeći da ovaj poremećaj nastaje kad žena ne može da se prilagodi novoj sredini, kad je razdire konflikt pripadnosti. Australijanka Fiona Plejs u romanu *Karton* (Place, 1989) opisala je anoreksičarku Lusi koja prestaje da jede kako bi mogla da se odbrani od napada paničnog straha. I anoreksija nije samo ženski rezervat: anoreksični su, navodno, bili Andre Žid i Kafka: dok je prvi tvrdio da mu pisanje pomaže da povrati apetit, drugi može da piše tek kad se uzdržava od hrane.

Sajtovi Jutjub i Fejsbuk bivali su izloženi kritikama zbog prikazivanja video zapisa sa elementima “pornografije mršavosti”, te su inkriminujući snimci posklanjani. Slivenica (engl. *blend*) *thinspiration* i dalje je lozinka proanoreksičara koji čine čvrstu i fanatičnu elektronsku zajednicu, s motivacionim porukama poput “od ukusa bilo kog

jela mnogo je bolji osećaj mršavosti” ili “hrana je droga”. Internet sajtovi i fejsbučke grupe anoreksičnih “sestrinstava” poučavaju korisnike kako da konzumiranjem lak-sativa i diuretika svedu kilažu na minimum. Sem vrlo mladih devojaka sa opsesijom izglađnjivanja, javljaju se i izlečeni i ogorčeni: no njihove reči upozorenja i grdnji padaju u vodu pred idealom kostura i fanatičnom agresijom proanoreksičkih.

Serija tekstova na sajtu webmd.com prilazi anoreksiji s tačke gledišta genetike, biologije i psihologije, opisujući iskustva i traume bolesnih žena, predočavajući jezovitu sliku jednog destruktivnog kulta, ali i nudeći izlaz iz pakla samouništenja. Otkrivamo tako, po ko zna koji put, terapeutski potencijal Mreže „Anoreksija nije umjetnost – anoreksija je bolest“ naziv je grupe na Fejsbuku sa 1700 članova, a postoji još i „Kampanja protiv anoreksije i bulimiјe“ – možda tek kapi u moru, ali i dokaz da Fejsbuk kao zajednica u kojoj se svaka misao i emocija podeli sa prijateljima ima i neku utilitarnu vrednost.

O FEJSBUKU I TRENUOTNOJ SLAVI: SLUČAJ SUZAN BOJL KAO PRIMER AFIRMACIJE U ELEKTRONSKOJ ZAJEDNICI

Suzan Bojl postaće vrlo brzo jedno poglavlje u istoriji Interneta: za sedamdeset dva sata snimak njenog nastupa sa pesmom iz mjuzikla *Jadnici* pogledan je više od tri miliona puta; za nedelju dana registrovano je dvadeset šest miliona poseta, i to samo na sajtu Jutjub! U škotskoj varoši Blekbern pohodili su je CBC i CNN, gostovala je kod Larija Kinga i kod Opre. Dobila je nekoliko fan sajtova, a od prvog nastupa na takmičenju „Britanija ima talenat“ aprila 2009. do februara 2010. sakupila je milion i sedamsto hiljada obožavalaca na Fejsbuku i dobila enciklopedijsku odrednicu na Vikipediji. Do jedanaestog aprila 2009., kada je prvi put nastupila pred milionskim auditorijumom, bila je neugledna domaćica od 47 godina, koja živi običnim životom i peva samo u crkvi. Takva hobitska idila, forsirana medijskim predstavljanjem Suzaninog života u anonimnosti, promenjena je pošto je pred ciničnim žirijem i neprijateljskom publikom otpevala izuzetno zahtevnu numeru iz mjuzikla „Jadnici“. Ispraćena je ovacijama, a svi koji su pogledali sedmominsutni snimak nastupa jednoglasno tvrde da Suzan divno peva i da su plakali slušajući je.

Tajfun Suzanine popularnosti može se samo donekle uporediti sa slučajem prvog pobednika takmičenja „Britanija ima talenat“ – sa Polom Potsom, stidljivim prodavcem mobilnih telefona, čija je kristalno čista izvedba jedne arije iz „Turandota“ oborila publiku s nogu dve godine pre uspeha Bojlove. Polov debi album prodat je u tri i po miliona primeraka, ali njegov snimak sa Jutjuba je tek posle pet meseci dostigao trideset miliona poseta.

Da li je slava male žene sa velikim glasom slučaj za istoriju ili za studije kulture i medija? Da li je ona božje čudo ili novi serijski proizvod uhodane rijaliti manufakture? Suzan Bojl nije samo sveže konstruisan feministički simbol otpora botoksu i homogenizovanoj slici ženske lepote, a njena biografija nije tek najnovija replika Andersenove bajke o ružnom pačetu. Ova bucmasta i priprosta žena nije ni novi materijal za

politički korektnu aktivističku diskusiju na temu “ružno je lepo” – ma koliko sada brižljivo dizajnirana medijska lica histerično ponavljaju da nedostatak lepote nije razlog za očaj tamo gde ima talenta. Nije najvažniji ni brižljivo montiran snimak Suzaninog nastupa u kom se efektno kontrastira njena prostodušnost i nezgrapnost sa cinizmom, kolutanjem očiju i podozrenjem publike i žirija zbog kog je jedan jetki kolumnista šou prekrstio u “Pakosna Britanija”. Nije možda ni važno što je običan život življen u anonimnosti, marginalizovanosti i odricanju dosegao zvezdane trenutke.

Suzanin slučaj suočava nas sa nekoliko iluzija i samo jednom istinom. Svi volimo da verujemo u bogomdani talenat i prirodna preim秉stva, zaboravljujući da se i andeoski glas i anoreksični stas moraju oblikovati kako bi dostigli savršenstvo. Docnije otkriven snimak pesme “Cry Me a River” sa humanitarnog CD-a iz 1999. svedoči da Suzanin kontraalt odličnog (ali ne i fenomenalnog) raspona nije baš tako prirodno nadmoćan i neškolovan, kako se isprva želeslo predstaviti. Isto tako, svi volimo da verujemo kako ružnjikava i nevoljena devojčica može postati zvezda svog razreda. U fenomenu Suzan Bojl možda nam se najviše dopada stereotip o munjevitom putu od trnja do zvezda i od pačeta do labuda; a možda se auditorijum rado prepusta iluziji kako od agresivne mase pune omalovažavanja prema autsajderima može vrlo lako da se transformiše u velikodušne navijače.

Pored niza iluzija o tome kako talenat uvek ispliva na površinu a da smo u dnu duše svi dobri, Suzan nas podseća i na jednu istinu. Medijske tehnologije i dalje doživljavaju čudesnu ekspanziju u neverovatno kratkom vremenu: mi smo usred (ne zna se više koje po redu) Internet revolucije, ovaj put, komunikacijske. Suzanine slave ne bi bilo bez megapopularnih – Jutjuba, Tvitera i, naravno, Fejsbuka, ta bi slava bila nemoguća bez mnoštva virtuelnih zajednica posmatrača i navijača, gladnih novih čulnih stimulusa, po mogućству originalnih i bizarnih. Internet u svojoj novoj medijsko-komunikacijskoj inkarnaciji stvara zvezde brže nego televizija, a digitalna diseminacija postaje neophodan faktor uspeha. Da nema ekspanzije sajtova sa vizuelnim sadržajima kao što su Jutjub ili Fejsbuk – koji su zgodan arhiv vremena prošlog, podsetnik na trice i kućine, ali i munjevita prečica od anonimnog i bizarnog do javnog i slavnog – Suzan bi i dalje bila grumen uglja iz Blekberna. Zato je ekspanzija digitalnih tehnologija razlog našeg nespokoja, nesagledivi prostor novog aktivizma, ali i prilika da se upoznamo sa hiljadu lica komunikacije.

Napomena:

Rad je nastao u okviru republičkog naučnog projekta pod nazivom „Digitalne medijske tehnologije i društveno-obrazovne promene.“

LITERATURA:

- Ellmann, M. (1993). *The Hunger Artists: Starving, Writing, and Imprisonment*. Cambridge: Harvard University Press.

- Krugovoy Silver, A. (2002). *Victorian Literature and the Anorexic Body*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Place, F. (1989). *Cardboard: A Woman Left For Dead*. Sydney: Local Consumptions Press.

Primljeno: 01. 04. 2011.

Odobreno za štampu: 20. 04. 2011.

Summary: One of the most used websites in the world, Facebook is a social network, created by Mark Zuckerberg, which allows friends and family to connect in an easy website interface. Users can enjoy a wide variety of games or connect with favourite celebrities, mostly spending their time in strengthening social ties. This social network was first intended for Harvard students, but it increased in size until it reached the number of 500 million users and became available to anyone over the age of 13. The aim of the paper is to cast some light on the various aspect of e-communication enabled through Facebook and to analyze phenomena of bodily appearance and gaining instant fame.

Key words: e-communication, virtual community, body, media.

ЈАСМИНА ТЕОДОРОВИЋ¹

Филолошко-уметнички факултет
Крагујевац

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

REVIEW

UDK: 821.163.41-31Pekić B.; 808.543
BIBLID: 0353-7129,15(2010)2,p.163-176

РЕТОРИЧКО-ИДЕОЛОШКЕ ТРАНСФОРМАЦИЈЕ НАРАТИВНЕ СТРУКТУРЕ ПЕКИЋЕВЕ АРГОНАУТИКЕ²

Резиме: У раду се најпре успоставља теоријски оквир, који подразумева разраду теза о структури и улогама аутора/приповедача, које сугеришу својеврсну манипулацију наративном структуром дела. У контексту наведених теза, такође се разрађује и појам коментара, као и његова метанаративна природа, која указује на фигуративну природу језика, али и на потенцијалне дискурзивно-идеолошке импликације које он у делу може имати. Наведене теоријске елаборације примењене су на грађи која је издвојена из макроструктуралног реторичког плана *Аргонаутике* Борислава Пекића. Пекићево дијалектичко моделовање одабране митске грађе, као и приповедно кретање које се трансформише пратећи транформације самих прича, указује и на чин идеолошке трансформације, која је, опет, условљена управо дискурзивним мапирањем дела, како на његовом макроструктуралном, тако и на микроструктуралног плану.

Кључне речи: наративна структура, приповедање, коментар, идеологија, *Аргонаутика*

1. РЕТОРИЧКО ИЗВЕШТАВАЊЕ ИЛИ УМЕТНИЧКО ПРИКАЗИВАЊЕ

У *Реторици юрозе* Вејн Бут (в. Бут, 1975) полази од својеврсне критике, усмерене ка покушајима да се изнађу општа правила приповедања у оквиру прогноз стваралаштва, односно ка настојањима да се иста схематизују и да, на тај начин, у домену уметничког стваралаштва, наметну својеврсну, како истиче, „осакаћујућу догму“. Наиме, ригидна дистинкција између преношења приче, која се у својој целовитости конституише као уметност, и приче која би се искључиво разматрала у оквирима њене форме, у том случају, своди се на генеричку потребу да се успоставе вредносне константе, те и нормативи који, као исход, неминовно подразумевају искључивост општих дефиниција. Уколико се овако поставе

тезе, проблематизује се и поставка да ли је улога писца³, како наводи Вејн Бут, да „извештава“ и приповедање сведе на пуко реторичко казивање које ће исто деперсонализовати. На овај начин, Бут покреће суштинско питање, које се тиче неминовног присуства писца у делу, као и целокупног приповедачког поступка, односно фокализације као тачке/угла гледања у које нас аутор уводи, односно коју нам, посредно или непосредно, намеће. Аналогно томе, Ивана Миливојевић истиче да је Жерар Женет „дефинисао општи појам *фигуре*, као *простора између речи и смисла, између онај што је написац написао и онај што је у написаној форми мислио“ (Милојевић, 2001: 7). Но, даље, наводи да је, у контексту ауторског коментара као наративне форме, књижевна традиција концепт *фигуре аутора* управо поништила.*

Причу/приповедање, Миливој Солар посматра као експликацију мита, односно као манифестацију митског искуства света, те је и прича својеврсна организација искуства, кроз одређену форму, структуру, мотиве, итд (в. Солар, 1980). Хејден Вајт истиче да нарација представља модус преношења онога што се зна, при чему је и свако знање *нарашично знање*, неки облик приповедања које се превасходно тиче начина преношења људског искуства у структуралну форму која ће преносити значења, мотиве и идеје као реторички, односно структурално-језички обликовано искуство како о човеку, те и о свету у целини узев (в. White, 1973). Наведено додатно говори у прилог горе поменутој тези да се приповедање не може свести на пуко реторичко извештавање, и при том занемарити онај аспект приповедања који се односи на *уметничко приказивање*, у коме се управо појам аутора, односно приповедача намеће као комплексни феномен који подразумева: аутора, приповедача, стил, реторику, композицију, мотиве, идеје итд.

2. ПРИПОВЕДАЧ У ТКИВУ ПРИПОВЕДНЕ СТРУКТУРЕ

У контексту губитка безусловног поверења према преносиоцу митске предаје, односно непосредном тумачу догађаја у наративној структури, Миливој Солар истиче да је приповедач „у свим наративним књижевним структурама присиљен „играти различите улоге““ (Солар, 1980: 122), те је *тобожје* певач онај који је надахнут, неко ко нам преноси животне мудрости, филозоф, а уједно и она личност, која, на ширем плану, може да обједини све наведене улоге и могућности. Сходно томе, уколико је приповедач, такође, и коментатор људских судбина, онда и прича/приповедање сада „тежи успостављању животне мудрости новог типа, комбинујући изравно или неизравно тобожње свједочанство о појединим догађајима с претензијом старог хисториографа за таквом синтезом која води према неком типу искунственог свезналаштва“ (Солар, 1980: 123). Унеколико прецизније Ролан Барт истиче да историографски исказ, који претендује на чињеничну истинитост истог, јесте заправо чињенична репрезентација првенствено

дискурзивног типа мишљења (в. Барт, 1979). Из свега наведеног проистиче и легитимност потребе да се, условно речено, профилише разлика између аутора и приповедача, у том смислу да аутор *управо* игра улогу приповедача – ауторове творевине попут, како истиче Солар, својеврсног *демијурга* *светова* дате приповедне структуре, који уједно и сâм припада тим световима. Аутор, у улози приповедача, „улази“ у одређени лик/ликове, или из истих „излази“.

Приповедач, dakле, како наводи Бут, „сагледава изнутра“. Тај чин, сâм по себи, представља мешање писца, што неминовно указује на комплексност односа аутор (писац)/приповедач, консеквентно и на комплексност појма приповедања, односно наративне конфигурације текста, а у контексту његове потенцијално дискурзивно-идеолошки моделоване структуре. Руководећи се тиме, Дорит Кон указује на то да је *медиј* „скуп техника које књижевном тексту дозвољавају да продре до неизречених мисли и осећања његових ликова“ (Кон, 1997: 69). У том контексту, ћемо размотрити појмове *поузданої* и *нейпоузданої* *типоведача* Миливоја Солара. Наиме, поузданог приповедача Солар одређује као оног који јесте „изван времена романа“, али не у оном смислу који би потенцијално подразумевао тзв. *свезнајућеји* *типоведача* из тог разлога што су управо његови коментари релативизовани, те је и његова перспектива тиме нужно ограничена. Интересантно је за разматрање и својеврсно „кретање“ поменутог типа приповедача који, у неком моменту приповедања, може да се „заустави“ у датом сегменту приче, док би се можда могло очекивати да „иде до краја“. Непоуздан приповедач, пак, као други члан ове опозиције, ограничен је перспективом лица, чиме се приповедање драматизује чињеницом да, у склопу оваквог модуса приповедања, приповедач, такорећи, нестаје. Уколико се подсетимо тезе о непосредном тумачу наративне структуре, непоуздан приповедач је истој директно супротстављен, јер сада се јавља *ијединац* и моменат *иншире*, што додатно говори и у прилог тези о развоју, односно о променама људске свести, историјски гледано. То, опет, проблематизује Женетову категоризацију *фићуре* аутора/приповедача у општем смислу и, напослетку, наведену дискурзивну, а самим тим и идеолошку условљеност тумачења књижевног дела на макроструктуралном плану.

Даље, феномен коментара, као специфичне тематско-структурне јединице приповедне структуре, односно својеврсне метанарације и метафикције, представља спону између онога *ко ћовори* и *ко ћелега*, то јест фокализатора, у оквиру ког се профилише улога коментара као делотворне структуре одређене тачке гледишта. Међутим, појам метанаративности тумачи се различито, у зависности од контекста у коме се разматра (књижевност, филозофија, социологија, итд.). Овом приликом, издвојићемо једну од дефиниција која је, условно речено, најопштијег карактера, и која метанарацију одређује као „метод одређеног приступа који може да интегрише историјске, психолошке или културолошке перспективе, и који, као такав, нуди читаве системе потенцијалних самоспознаваја које осликовају приповедачеву (само)интерпретацију, кроз коју се манифестију онтолошки интегритет значењског искуства индивидуалног живота“ (в. Irving & Klenke, 2011).

У контексту наведене дефиниције, можемо говорити и о својеврсној *аутоинтарпретацији*, односно о *аутоијопишици*, као и о метанаративној природи коментара.

Наиме, Бут истиче да коментар заправо *јесте* пишев глас у роману, који се манифестије у различитим аспектима и посредством различитих модуса приповедања, те говоримо и о својеврсном манипулишућем присуству писца у делу. Писац је тај који врши одабир, како наводи Бут, „своје грађе“, своје приче и временског тока у њој, као и момента своје евентуалне директне објаве у делу. У том случају, може се размотрити и теза о *непосредном коменишарисању* дела, које за циљ управо има да читаоцу скрене пажњу на то да он, ипак, чита само причу. Међутим, уколико говоримо о неминовном присуству пишчеве манипулатије у делу на стилско-реторичким и идејним, односно тематско-структуралним плановима, с једне стране, намеће се питање да ли и целокупан поступак приповедања заправо представља својеврсни *коменишар*. С друге стране, Бут указује на опасност да се, у том случају, „изгуби илузија сна“, јер, како наводи Сартрово запажање, „романи треба да постоје као и други феномени, не само као производ човека“ (Бут, 1976: 34). Бут даље разрађује тезу о *поузданим коменишарима*, који се у делу односе на нешто што је јасно драматизовано, али поставља и занимљиво питање: „шта јесте посао коментатора? Да ли је његов посао да читаоцу прикаже декор, дâ преглед мисаоних и душевних процеса или саопшти чињенице које, пак, третира као оне „привидне“ које „носе“ читав тежак товар процењивања и успостављају редослед важности поједињих делова?“ (Исто: 198). Односно, питање које Бут експлицитно поставља, а које гласи: „како *овој* коментар, дат у *овом* стилу, служи или не успева да служи *овој* структури“ (Исто: 209), управо говори у прилог тези коју смо разматрали у сегменту рада који се бавио питањем приповедања као реторичког извештавања на супрот приповедању као уметничком приказивању. У прилог томе такође говори и моменат перманентне манипулатије посредством приповедања и самим приповедањем, било да је манипулатија постављена у дискурзивно-идеолошке оквире, или да производи сопствени дискурзивно-идеолошки модел као онај медиј, односно инструмент, који је иманентан самој приповедној структури.

Бут указује и на категорију „приповедача-уљеза“, који од себе прави *драматизовани лик*. Приповедач-уљез постаје још један лик у низу ликова датог дела, те нам се приповеда својеврсна *трича у тричи*. Међутим, истовремено се намеће и наше питање – до које мере, у контексту манипулатије, приповедач-лик настоји да буде поуздан, односно да ли својом *тричом у тричи* настоји да читаоцу, односно тумачу, препусти конституисање вредносне парадигме, идејног тока дела или тематског оквира истог? Насупрот томе, као функција приповедача у делу наводе се и многобројни *видови* *тишичевој* *ћутања*, током чега „проговарају“: метафоре, симболи, ритам или темпо приповедања, као манипулатија тачком гледишта. Када аутор „ћути“, ликови „говоре“, односно приповедање ликова уобличава њихове судбине, чиме се ствара утисак *природносћи* дела и *одсустива* аутора, с тим што ћемо нагласити чињеницу да је реч о „утиску“.⁴ На ширем

плану, ни идеолошки аспекти датог дела, као ни вредносне дилеме, у том смислу, не могу се пренебрегнути. Наративна конфигурација и реторички ритам дела могу имати и функцију (само)изградње приче, односно самоизградње „кодира- ног смисла“, односно улогу допуне изоловане сфере приче (в. Исто). У контексту наведених теза, треба узети у обзир и аспект идеолошке трансформације наративног ткива путем дискурзивног, односно идеолошког моделовања истог, који антиципира одређени циљ и намеру.

3. ИДЕОЛОШКЕ ТРАНСФОРМАЦИЈЕ ПРИПОВЕДНЕ СТРУКТУРЕ У *Аргонаутици* БОРИСЛАВА ПЕКИЋА

Пекићева *Аргонаутика*, изведена из VII књиге монументалног *Златног руна*, представља изузетно слојевито и комплексно литерарно дело, било на реторичком плану, било на симболичком, идејном или митоморфном. У сврху овог рада, као грађу, узећемо једно од поглавља књиге, то јест једну од прича у овој фантазмагоричној причи – миту коју нам Пекић-приповедач приповеда, те ћемо настојати да укажемо на видове, типове и функције дискурзивних и идеолошких трансформација наративне схеме, посредством једног, неминовно ограниченог модуса анализе, имајући у виду како комплексност сâмог појма дискурзивног моделовања приче, тако и наведену наративну слојевитост Пекићеве фантазмагорије. Међутим, свакако ћемо делимично захватити и шири план, у коме се наведене тезе могу сагледати у контексту овог дела, чиме бисмо указали на релевантност целокупног контекста за анализу конкретног поглавља-приче.⁵

На макроструктуралном плану, истаћи ћемо моменат типично пекићевског вида интервенције аутора, у виду „Пишчеве белешке“⁶ која се налази на крају књиге, за разлику од, примера ради, његовог „Предговора“ роману *Айлантица*, који подразумева једну сасвим другачију реторичку, стилску и тематску организацију (в. Пекић, 2006). Аутор *након* приповедања дате приче, сугерише да се *Аргонаутика* чита као самостална прича која то „јесте“, јер „пре ње не беше ништа, а после ње све је само понављање“ (Пекић, 1989: 484), да би нам потом рекао да иста заправо представља „митски модел наше заједничке несреће“ (Исто).

Оно што јесте битно за разматрање наше тезе јесте моменат увођења пишчеве белешке, у контексту одабира позиције који „Белешка“ заузима у књизи, dakle на крају ове фантазмагорије, док би се могло очекивати да „Белешком“ овај низ поглавља-прича почне. Такође ћемо запазити одабир речи „писац“ и „белешка“, као и сугерисање да се „ова прича“ чита као *самостална*, пре које и након које се више нема шта рећи. Но, вратимо се за тренутак на почетак књиге која у поднаслову има одређење *фантазмајорије*, што можемо повезати са горе наведеном тезом о тенденцијама које аутор/приповедач може да сугерише својим, у овом случају, имплицитним мешањем. Наведено такође говори у прилог Бутојовим поставци о манипулишућем присуству писца у оквирима макроструктуралне

равни Пекићеве *Арт онагутике*. Битно је истаћи и тезу о пишчевом избору грађе, у овом случају мита, приповеданог у дисхармонизованој форми епа Аполонија Рођанина. Подсетимо се да Солар мит коментарише у контексту преносиоца, не приче већ предаје, као и у контексту безусловног поверења према истом,⁷ док приповедача наративне структуре категорише као „непосредног тумача“. Дакле, и у овом сегменту, потврђује се доследност пекићевске фантазмагоричности која прожима дело у свеукупности овог, можемо рећи, по много чему јединственог уметничког стваралаштва, у коме се преплићу утисак целине света приче, који пружа еп, и врсте иронијског отклона, који нас уводи и у свет романескног.

На ширем плану разматрања овог дела, подједнако је важно истаћи организацију, односно наслове, како смо их назвали, Пекићевих поглавља-прича, као и фокализацију којом се Пекић константно поиграва, с једне стране доследан уз洛и преносиоца митске предаје, а с друге стране уз洛и епског непосредног приповедача, док се истовремено користи горе наведеним поступком дисхармонизације, употребљавајући средства попут: ироније, пародије, комике и гротеске. Поглавља-приче конституисана су тако да нас уводе у мање целине „самосталних прича“, које су интегрисане у целокупну митолошко-идеолошку наративну матрицу, то јест у „самосталну причу“. Начин на који су поглавља структурално организована takoђе има своју улогу, аналогно Бутовој манипулатији развојем догађаја, следствено поменутој метанаративној димензији овог имплицитног начина интервенисања. Наведени тип интервенције упућује на конституисање својеврсне онтолошке димензије бића и његовог статуса у причи, односно свету. Поглавља нам, дакле, причају приче, најпре о „грешном зачећу“ (полуљуди-полузвери), те „посвећењу“ (одабиру наше судбине), а потом о томе: како почесмо трговину, како постаде лаж, како постадосмо похотни, како се родила уметност, како настаде посед, откуд брига, одакле происходи лудило, како се родила моћ и како је настao грех, да би нам, напослетку, судила у „сивој земљи сенки“, где губимо сећање и из заборава ујахујемо у историју, у којој не видимо никакву разлику између ње и пакла. Одабир саме семантике наслова поглавља представља вид „пишчевог ћутања“⁸ чији је глас, као што смо истакли, ипак, у срцу доживљаја самог дела и који нас, у свакој од прича, заводљиво води кроз спектар испреплетаних перспектива, како самих ликова, тако и приповедача-коментатора, како поузданог, тако и непоузданог, односно оног који, у одређеним моментима приче, улази у лик и конституише се као *драматизовани лик* приповедача-ульеза.

Пекић се константно поиграва типовима фокализације и премешта их из једног света – света, хероја и богова, у други, кентаурски (који тежи људском, као рационалистичком и материјалистичком), односно у трећи фантазмагорични, па чак и четврти који алтернира позиције поузданог и непоузданог приповедача. Наративна структура намеће стално треперење, кретање на граници између приvida и истине, имагинације и разума, реалног и фiktивног, митског и историјског, митолошког и утопијског, стварног и фантазмагоричног. Уколико пак зајемо у поље наратологије, говоримо и о константном преплитању нулте фокализације,

односно ауторијалног приповедања, када приповедач задржава сопствену тачку гледишта у односу на фикционални свет, с фигуранлим приповедањем када фикционални догађаји прожимају искуство неког од ликове, а приповедач бива сведен на, такозвано, функционално присуство (в. Штанцл, 1987). Дакле, прича, у склопу форме коју намеће поуздани/непоуздани приповедач, или која се, пак, саморазвија, пратећи сопствено кретање игре речи, измиче и самој форми, док исту покушавамо да обогатимо сопственим доживљајем приче у виду неког сми-саоног садржаја. Међутим, у поглављу насловљеном МОРЕУЗ ХЕЛЕСПОНТ И ЈОШ ЈЕДНОМ ОРФЕЈ, АРГОНАУТ, ИЛИ РАЂАЊЕ УМЕТНОСТИ⁹ приповеда „глас из заграда“, који се објављује као *стiranутица ѡиче*, те се може извести закључак да кроз светове овог литературног дела све време путујемо уз пратњу гласова приповедача, који се конституишу као мрежа коментара који нас воде кроз приче, антиципирајући потенцијалне начине њиховог ишчитавања.

На микроструктуралном плану, као и свако од поглавља-прича, и ова микроструктурална јединица Пекићеве приче-мита почиње тенденциозно, одабраним деловима аутентичних сегмената епа Аполонија Рођанина, да би нас наш приповедач припремио на ток збивања, односно непостојећи временски тренутак типично митске или, пак, утопијске ахроности јер, како се наводи у току даље приче, „пловидбу ову (...) не треба схватити буквально (...) Она није премештање са места на место веслима, него је (...) на истом месту и у истом времену“ (Пекић, 1989: 209). Даље, наводе се цитати из Хомерове *Одисеје*, којима се антиципира трагични усуд „првих јунака“, а због Богова који „испредоше пропаст“ Људима, те ће ова прича живети вечно у потоњим причама, да би одмах потом уследиле речи *Анонима*, које упозоравају на још један живот које су нам Музе дале, али и на опасност да „од једног привида два направимо“ (Исто: 201), те нас у причу јунака уводе речи највећег песника, величанственог Орфеја, који, пак, своју причу о пловодби Аргонаута испева, јер Орфеј Пекићеве *Аргонаутике* своју *Аргонаутику* има. Намеће се питање да ли наведено тумачити као моменат ауторових, односно приповедачевих коментара-отклона, који нам, пре него што заједно с нама уђе у свет фантазмагоричне приче као један од многобрojних гласова који ће нас кроз њу водити, указује на пажљиво ишчитавање ових, рекли бисмо, својеврсних упутстава? Или је, пак, у питању имлицитно мешање аутора, који манипулише читаочевим ишчекивањима у погледу вредносних судова или начина доживљавања идејно-символичког садржаја сâme приче? Да ли, као трећу алтернативу могућем ишчитавању даље приче, наведено тумачити као један од видова „пишчевог ћутања“, кроз које не говоре ликови приче, већ „ликови аутентичних прича“, од којих је управо *Аноним* онај који нас упозорава на опасност да од привида који нас надаћује, и тиме још један живот даје, направимо два?

Осврнућемо се и на семантички слој дискурзивног моделовања приче, односно на онај склоп знања и искуства који бивају преобликовани у ликове прича, то јест у опис атмосфере овог митског, прецизније, митоморфног путовања. Приповедач ове приче Орфеја сада поставља на прамац Арга, „стојећи, белим

трачким огртачем заогрнут“ док „лута Харонова хадска чамлађа с товаром немуштих сени, црних од самртне чамотиње, вољом Богова испловила из пакленог слива Стикса на отворену пучину“ (Исто: 203). Наведени интезивирани контраст почетка приповедања доследно прати унутрашњу логику сâме приче, антиципиране већ у уводном делу аутентичних навода, који су, као што смо истакли, имали своју специфичну улогу манипулатије даљом наративном структуром, реториком и семантичким слојем.

Такође, својом експлицитном присутношћу, приповедач се јавља и као *јлас из зајрада*. Уколико узмемо у обзир тезу да је дискурс као медиј обликовања или, пак, трансформисања, у овом случају, одабране грађе, увек усмерен према читаоцу, „инстанци која се доиста налази на граници свијета фикције (текста) и свијета стварности“ (Иванић, 2000: 86), као инстанца која је урођена у текстуализовани свет, ово поглавље Пекићеве *Арионаутике* то најдоследније илуструје. Орфеју, јунацима и Боговима, супротстављен је Ноемис, чији грчки корен имена, *поета*, упућује на „мисао/мисаоност“. У овом случају – на *мисаоной/мислећеј* человека, код кога доминира *ratio* као контраст фантазмагорији преплетених светова, или, пак, само једном, који је митолошко-утопијски заустављен у простору и времену, спрам неког алтернативног света, који бива темпорализован и који урушава митолошко-утопијску фантазмагоричност ликом Ноемиса. У том контексту, треба истаћи значај овог типа интервенције, односно коментарисања код Пекића, као оне интервенције која се уводи метасемантичким изразима/глаголима, то јест властитим именима, која упућују на својеврсни симболички значај, како имена самог, тако и дела у целости (в. Половина, 2000). Ноемисова улога, односно улога перввертаног Ноемиса у историјског Симеона, не састоји се само у карактеризацији лика и манипулатији његовом семантичком структуром, већ он сам, управо такав какав је, представља идејно-симболичког носиоца целокупног дискурзивног обликовања наративне структуре, како на макроструктуралном, тако и на микроструктуралном плану ове приповедне конфигурације.

У овом поглављу најзаступљенији су моменти, како преплитања светова (тгемпоралних и темпорализованих), тако и преплитање ликова Ноемиса и приповедача који се јавља, као што смо навели, као *лик из зајрада*, али који своје присуство, овога пута, обзнањује у форми *суранијућице приче*. Стога, с једне стране говоримо о типу интервенисања који се јавља у заградама, најчешће у виду неколико реченица, док с друге стране, његова различита и дисперзивна дистрибуција у склопу наративне макроструктуре може да утиче на условљеност целокупног дискурзивног и идејног садржаја. У *Арионаутици* коментари дати у заградама, у свим поглављима, захватају читаве странице текста¹⁰ и, као такви, условљавају не само садржај, већ и доживљај читаоца урођеног у свет текста. Остаје отворено питање да ли, у овом сегменту дела, говоримо о Бутовом *драматизованом лицу*. Такође, треба истаћи непрестани дијалог који се води између *лика из зајрада* и лица Ноемиса, с једне стране, и дијалог *лика из зајрада* са самом причом, односно с читаоцем. У том случају, намеће се и питање да ли *лик из зајрада* среће сопствену судбину, као што је то у случају Ноемиса, који ће у крају бити убијен, али и да ли ће *драматизовани лик* учинити сопствену судбину, као што је то у случају Ноемиса, који ће у крају бити убијен.

īraga, у исто време, представља и својеврсну метанаративну инстанцу која опстојава у свом свету и својој причи, као моћно метасемантичко средство које је, на искључиво лингвистичком нивоу, графички-формално обележено заградом? Наша *сīранūицица īriche* води дијалог са сâмом причом, односно с читаоцем, управо тиме што причу прекида у готово сваком њеном сегменту. *Лик из zaīraga*, напослетку, успоставља сопствену метанаративност спрам метанаративних момената на макроструктуралном нивоу дела.

У конкретном поглављу, из перспективе Ноемиса, јунаке, оне најврлије, који су одабрани за посаду Арга, видимо као „несрећнике“ који „бездушно базде“ и који никакав однос немају према: времену, простору, језику, бројевима, мери и поседу. Ноемис је једини Аргонавт који се сналази у „вештини бројања“, „јер га, очигледно из магијских разлога, потребоваше више него друга полубожанства што у тој тајни једва до три доспеше“ (Пекић, 1989: 208). У овом тренутку, у причу се уплиће перспектива *īlasa из zaīraga*, који нам говори да је „овде(...) можда(...)погодно место“ да се каже која реч о језику хероја, као и о томе шта је, заправо, сврха ове мисије. *Глас из zaīraga* нам о томе говори на пет страна, потом прекида своју причу, наставља се приповедање о ликовима и о догађајима, да би се исто, до краја поглавља, константно прекидало *īrichom из zaīraga*. Од *сīранūицице īriche* сазнајемо да је језик хероја повезан с њиховом природом, као и с њиховом мисијом у земаљском животу. Мисија је остала запамћена у предањима и легендама, иако са животом људи „привидно“ никакве везе није имала. Чак је истом бивала супротстављена. Међутим, између та *два свеīta*, оба људска, и та *два живоīta*, која су се живела на истом простору у исто време, јер и све је било на једном месту и у истом времену, није постојала „никаква стварна веза“ (Исто). Свет људи је темпорализован категоријама „пре“ (када су били здрави) и „после“ (када су постали болесни). Свет хероја није детерминисан темпоралношћу, јер они су, и „пре“ и „после“, увек били хероји. Једно место човека је могло прогласити разбојником, а друго га уздићи до пророка. Херој је на свакоме месту увек бивао херој. У херојском непостојању времена и постојању једног простора, појмови попут: среће, каквоће, добра, слободе, као и *речи Земље*, попут: поседа, прошлости, разбора, рачуна, мoga, твога, зараде, рада и бриге, и „још много других људских непотребштина“ (Исто), немају своје постојање. Њихово постојање подразумевало би најпре концептуализовање, те потоње урушавање ове херојске пловидбе. Слобода је за хероја најнижи облик беде, недораслост божанском циљу, док за слободом људи *жуđe*. Одмах потом ће уследити коментар *īlasa из zaīrage*, који се сада ставља у Ноемисову перспективу, то јест „привидно“ улази у лик и наводи следеће: „према суду његовом, маглохватајуће дружине луда, делио је привидно и одговарајуће маглене и луде назоре, па је имао пазити како ће их и хоће ли их уопште разбором поткопавати“ (Исто). Након приповедања *драматизованоī лика из zaīraga*, поново смо постављени у перспективу Ноемиса, из које ову пловидбу, односно *овај свеīt*, спрам *оној свеīta*, у који ће Ноемис / Симеон на крају ове фантазмагорије упловити, видимо као наставак описа из заграда, наста-

вак приповедања о фантазмагоричном преплитању *тритиција* и људског *сиварној*. Ноемис је бројао величину простора и дане у пловидби, да би се Ноемисовој перспективи поново супротставила још једна од мноштва перспектива, овог пута Орфејева, из чијег угла нам се саопштава следећи моменат: „ма како добро један дан изабрао, он се увек врати, а то је стога што никуд ни отишао није. Одувек је ту... Време не постоји (...) Све се у исто време дешава. Будућност је већ прошла, а прошлост ће тек доћи“ (Исто: 214). Подсетимо се, ове речи изговара онај кога је наш приповедач на почетку поглавља поставио покрај речи *Аноним*, које нас упозоравају на опасност да од једног привида два направимо, а наш приповедач је *сиранијушца* *тричје* онај који све време причу прекида да би, из заграда, про-коментарисао било догађај или лик из перспективе поуздано-непоузданог приповедача, који нам се, самим тим, нужно јавља и као *драматизовани лик*. На послетку, изместићемо се, како нам то унутрашња логика саме приче уосталом намеће, у перспективу „поузданог“ приповедача, који нас следећим *коменијаром* о пловидби Арга уводи у крај овог поглавља-приче и поставља нас, као читоце уроњене у текстуални свет, дакле, као оне који су на граници између стварности и фикције, у перспективу свеприсутне антиномичности ове фантазмагорије:

„Време је, у месту постојећи, пролазило, воде су, не мичући се, тек-
ле, невидљиви је Арго, место не мењајући, Хелеспонтом бродио у
ноћи једног дана, у дану једне ноћи, увек исте, увек једне (...)" док
„од свију Аргонаута ведар беше, колико је зла коб надвита над по-
ходом допуштала, само песник Орфеј, јер у тај пар имаћаше другу
бригу – како ће за будућа поколења описати *божанску хармонију*
што је на лађи владала.“ (Исто: 232-240).

ЗАКЉУЧАК

Када се бавимо разматрањем, између осталог, појма коментара / интервенисања у делу као што је Пекићева *Арионаутика*, најпре треба имати на уму пишчеву, како Пекић наводи, *сујестију* да ће читоцу бити представљен један фантазмагорични свет. Фантазмагорични оквир, као и фантазмагорична природа приче, односно приповедања уопште битно утиче на природу и улоге много-гробојних типова приповедања и дискурзивних модуса којима се Пекић служи управо у прилог структуирању приче на мајкоплану, односно приче у њеној микроструктуралној димензији. Аутор, односно приповедач(и) нас истовремено измештају из перспектива ликова, укључујући и перспективу *лика из зајрада*. Такође нас и заводе, баш попут приче саме, то јест њене *сиранијушце*. Одабиrom грађе, као и пародијском, иронијском и гротескном трансформацијом исте, тј. начином дискурзивног конфигурисања нарративне структуре на ширем плану,

Пекић указује како на митоморфност сопственог дискурса, тако и на фантазматоричну идеолошку трансформацију одабране митолошке грађе.

На примеру Пекићеве *Аргонаутике*, имали смо прилике да видимо такође, да приповедач, како истиче Миливој Солар, неминовно, игра многобројне улоге. У нашем случају, једна од кључних јесте управо улога „коментатора“ ликове, атмосфере и догађаја, који се, између осталог, у великој мери оглашава „из затвора“. Може се закључити да се Пекићева, константно присутна, *странујушца* приче уистину конституише као *демијур* многобројних светова који се међусобно преплићу. Осврнули смо се делимично и на наведено „кретање“ нашег, условно речено, поузданог приповедача, који се „креће“ и „зауставља“ онда када то сâм ток приче наметне, да би се коначно „зауставио“ у датом историјском тренутку, на Адријанопољу, Лета Господњег 1205. године. Размотрели смо и поменуту *аутоинијеритетивну*, односно *аутоиоетичку* природу дискурса као моделативног медија, односно метанаративност истог у контексту спектра перспективе, које нам се нуде као видови могућих интерпретација. Метанаративност реторике Борислава Пекића, у контексту фантазмагоричности приче, свакако, нуди мноштво алтернативних перспективе, односно својеврсни перспективизам. Такође смо настојали да укажемо на моменте типично Пекићеве дисхармонизације, како *иженитијета* ликове (бића), тако и стварања утиска непрестано флуктуирајућих светова – реалног и привидног, применом дискурзивних модуса попут: ироније, пародије, гротеске итд. Одатле је легитимна и Бутова теза да баш *оват* коментар у *овом* (пекићевском) стилу успева да служи управо *овој* (пекићевској) структури. У оним сегментима у којима аутор/приповедач, условно речено, „ћути“, тада, кроз ликове, догађаје или атмосферу, проговарају Пекићеве моћне метафоре и симболи.

Напослетку, Пекићева макроструктурална и микроструктурална конфигурација приче конституишу специфичну и засебну временско-просторну раван, односно ону раван која има функцију (само)изградње приче унутар приче, као и приче која има улогу (само)изградње „кодираног смисла“. У том погледу, наративна структура *Аргонаутике* подразумева својеврсну концентричну цикличност прича и коментарисања, интервенисања, рекли бисмо, и фантазмагоричног приповедања. Пекић узима мит као грађу којој одузима моћ безусловног поверења, и еп као наративно средство преноса приче који се, наизглед, поставља као не-посредни тумач догађаја. Кроз заграде, као трећи слој, коментарише *штобоже* на дахнути преносилац животних мудрости који ствара митопоетско и фантазмагорично време и простор, да би себе и нас „зауставио“ у следећем „кругу“ који нам се нуди као она *моћућност коју смо сами изабрали*. На основу свега наведеног, а у циљу постављања хипотезе за нека будућа, подробнија разматрања, вратићемо се питању постављеном у уводном делу рада – у којој мери целокупан поступак приповедања, укључујући и дело које је предмет нашег разматрања, заправо представља медиј као скуп техника, односно која је граница до које се може ићи,

а да се при том „не изгуби илузија сна“ и не наметне својеврсни идеолошки оквир, како приче саме, тако и њене интерпретације.

Напослетку, како дијахронијски, тако и синхронијски гледано, пратећи деформисање платоновске *идеје* са значењем суштине, при чему је већ сâм чин њене деформације својеврсни идеолошки моменат (в. Платон, 2005), намеће се први слој идеолошке деформације у Пекићевој *Арионаутци*, а то је поменута иронијска, пародијска и гротескна трансформација митске грађе. Други слој трансформације очитује се у семантици имена – Ноемис. Консеквентно, као што смо навели, имамо додатни слој трансформисања лика ове, већ трансформисане митске приче, у Симеона. Посматрано с аристотеловске позиције, уколико је истинитост уметности *веровајност*, односно предочавање општег кроз појединачно (в. Аристотел, 1989), онда се и ова фантазмагорична прича у својој наративној структури, као и главни лик, Ноемис/Симеон, могу посматрати управо као *идеолојеме*, као следећи слој трансформације. Говоримо о идеологемама у контексту у ком их Фредрик Џејмсон разматра. Идеологеме представљају приповедна једињења друштвено-символичког типа, које се, у зависности од духа времена, такође трансформишу, и, као такве, насељавају неку другу „околину“ и неко друго време одређеним: речима, појмовима и наративним структурима (в. Џејмсон 1984). Следећи слој трансформације јесте макро и миркоструктурални план структурирања наративног митоморфног дискурса као моделативног медија. Пекићеви коментари, који конституишу битан сегменат наративне структуре *Арионаутке*, односно поигравање фокализацијом и типом пропиведања, могу се посматрати као још један од слојева дискурзивног и наративног трансформисања одабране грађе. Онај слој трансформације, у културолошком, односно друштвено-идеолошком контексту, са којим се у тој макроструктуралној равни сусрећемо, јесте управо начин на који се, кроз наведени наративни модус, доследно трансформише и референтни систем према коме се фантазмагорија у сопственом митоморфном херменеутичком кретању управо, као таква, и конституише. Говоримо о референтом пољу, које се, код Пекића, развија унутар себе самог, истовремено се ослањајући на други референтни систем – митолошки, да би се, линеарно-повратно, вратио на оно првобитно, из чега проистиче и дијалектика односа више референтних поља, како оних унутар дела, тако и дела самог, према оном екстерном.

На основу свега наведеног, могу се покренути и следећа питања: да ли Пекић својим наративним модусом успоставља одређену конвенцију, у контексту поменутог духа времена у коме пише? Рекли бисмо да он обитава у „свој зони“ високе модерне и постмодерне, са својеврсним искораком који прави трилогијом *Беснило*, *Айлантиџа* и 1999. Да ли, у овом случају, код Пекића говоримо о дискурзивно деформисаном појму мимезиса или, пак, о покушају да се, посредством сопственог митолошког моделовања, попут Платоновог дијалектичко-митолошког моделовања своје наративне структуре, изгради и нова митолошко-фантазмагорична наративна схема? Између осталог, у *Арионаутци* преплићу се и романтичарски покушаји да се конституише субјекат као индивидуа. Но, у *Айлантиџи*,

Пекић те исте покушаје побија, јер, спрам *homo sapiens*-а, како наводи, човек као такав није могућ (в. Пекић, 2006). Осим тога, Пекићеве дискурзивно-идеолошке трансформације наративне структуре супротстављају се идеологији времена у коме он ствара. Он то чини преко неког модуса идеолошки инкодираног референтног митолошког система, конкретно у *Арионаутици*, где уочавамо кретање кроз приповедачки процес метаморфозе и идеологизирања, у хеременутичкој спирали коју Пекић развија кроз фантазмагоричну технику приповедања. Остаје отворено питање шта, заправо, мистификује, а шта демистификује Пекићева фантазмагорија у овој и оваквој, како би рекао Вејн Бут, наративној структури.

ЛИТЕРАТУРА:

- Aristotel (1989): *Retorika*, Zagreb: Naprijed.
- Барт. Р (1979): *Књижевносӣ, миштологија, семиологија*, Београд: Нолит.
- Бут, В (1976): *Реӣорика ӯрозе*, Београд: Нолит, Београд.
- Иванић, Д. (ур.), ет ал. (2000) *Комениар и ӯриӯведање: ӯрилози ӯсейиши ӯриӯведања у српској књижевносӣ*, Београд: Центар за научни рад – Филолошки факултет.
- Irving, J. A., & Klenke, K., “Telos, chronos, and hermēneia: The role of metanarrative in leadership effectiveness through the production of meaning”, International Journal of Qualitative Methods, 3(3). Article 3., Retrieved march 1, 2011 from http://www.ualberta.ca/~iijqm/backissues/3_3/html/irvingklenke.html.
- Кон (1997): „Оптика и моћ у роману“, у: *Мисао и реч*, 31, Београд: Фабрика књига.
- Миливијевић, И. (2001): *Фијуре аутора: функције ауторске коменијара у ӯрози Данила Киша*, Београд: Чигоја штампа.
- Пекић, Б. (1989): *Арионаутика*, Београд: Српска књижевна задруга.
- Pekić, B. (2006): *Atlantida*, Novi Sad: Solaris.
- Пијановић, П. (1991): *Поетика романа Борислава Пекића*, Београд: Просвета, Београд.
- Platon (2005): *Država*, Beograd: Dereta.
- Половина, В. (2000): „Метасемантика коментара у наративно-уметничком тексту“, у: Иванић (ур.), *Комениар и ӯриӯvedање: ӯрилози ӯсейиши ӯриӯvedања у српској књижевносӣ*, Београд: Центар за научни рад – Филолошки факултет.
- Solar, M. (1980): *Ideja i priča: aspekti teorije proze*, Zagreb: Znanje.
- Džejmson, F. (1984): *Političko nesvesno: Pripovedanje kao društveno-simbolički čin*, Beograd: Rad.
- Штанцл, Ф. К. (1987): *Тийичне форме романа*, Нови Сад: Књижевна заједница Новог Сада.
- White, H. (1973): *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteen-Century Europe*, Baltimor and London: The Johns Hopkins University Press.

Примљено: 21. 03. 2011.

Одобрено за штампу: 20. 04. 2011.

Summary: The paper initially explores the theoretical framework in regard to the narrative modes of constructing the narrative layers of a literary text. The concepts of author, narrator and commentary within the narrative structure of a text are subject to numerous transformations throughout the narrative planes of a text, thus implying the discursive and, inevitably, ideological transformations of the narrative modes in question. The aforementioned hypotheses are reexamined within the complex narrative plane of Pekić's *Argonautika*. The discursive mapping in *Argonautika* is indicative of quite a potent narrative and, therefore, ideological transformations, representing the act of a rhetorically manipulative interplay among the diverse narrative modes that Pekić employs.

Key words: narrative structure, storytelling, commentary, ideology, *Argonautika*

НАПОМЕНЕ:

- 1 jasminateodorovic@gmail.com
- 2 Текст је део истраживања која се изводе на пројекту „Друштвене кризе и савремена књижевност и култура: национални, регионални, европски и глобални оквир”, бр. 178018, који финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.
- 3 У савременим књижевним теоријама користи се термин „аутор“. Међутим, у наведеном делу, Вејн Бут, као и Борислав Пекић у *Аргонаутци*, користи се термином „писац“. У зависности од теза које ћемо у раду изнети, терминологија ће, пратећи тезе Вејна Бута, односно Борислава Пекића и савремених књижевних теорија, варирати.
- 4 Уколико бисмо се упустили у детаљнија разматрања наведеног модуса приповедања, то би захтевало подробнију анализу комплексних реторичких средстава и мноштва реторичких слојева којима се Борислав Пекић служи у приповедању своје фантазмагорије, чије делове ћемо у раду искористити само као грађу на којој ће се преиспитати наведене тезе.
- 5 О поглављима Пекићеве *Аргонаутци* тенденциозно говоримо као о својеврсним „поглављима-причама“ из тог разлога што су конципирана управо као „прича у причи“. Стога, на макроструктуралном плану, она дело конституишу у целовиту причу, како и сам аутор наводи у „Пишчевој белешци“ на крају књиге.
- 6 Борислав Пекић се у наведеном делу користи термином „писац“, не „аутор“, што сугерише заузимање управо фантазмагоричне позиције преплитања категорија: писац, аутор, приповедач, ликови, наративна структура, итд.
- 7 У даљем тексту рада детаљније ћемо се бавити разрадом тезе о *иоузданом* и *нейоузданом* приповедачу, у контексту Пекићевог приповедача фантазмагоричне приче-мита.
- 8 Вејн Бут говори о *шичевом*, а не о *ауторовом* „хутању“.
- 9 Поглавље наводимо великим словима, истовремено поштујући и интерпункцију истог, у циљу доследности Пекићевој транскрипцији, која, као таква, такође има специфичну функцију коментара.
- 10 У овом поглављу, које је предмет наше расправе, наведени примери коментара, који чине текстуализовани свет за себе, најеклатантнији су, те је наведена теза један од разлога због ког смо се одлучили да пажњу посветимо управо овом поглављу.

САВРЕМЕНА ОСНОВНА ШКОЛА

SVETLANA ŠPANOVIĆ*

ALEKSANDRA TRBOJEVIĆ

Pedagoški fakultet u Somboru

Sombor

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНAK

PREVIEW

UDK: 371.3::3/5; 371.311.4

BIBLID: 0353-7129,15(2010)2,p.177-190

NOVI PRISTUP METODSKOM ASPEKTU OBRADE DRUŠTVENIH SADRŽAJA U RAZREDNOJ NASTAVI

Rezime: U radu polazi se od pedagoških ideja Džona Djuia, koji je dao istorijski doprinos inoviranju i rekonstrukciji saznanja o vaspitanju i obrazovanju. Razmatraju se, teorijski, osnove istraživačkog rada učenika (učenje putem otkrivanja, kooperativno učenje i integrativno učenje, odnosno nastava usmerena na delovanje).

Takođe, ističe se i koncept nastave poznavanja društva (A. Pešikan, 2003) kao optimalno rešenje za izbor, strukturiranje i sistematizovanje društvenih pojmove u mlađem osnovnoškolskom uzrastu. Novi pristup metodskom aspektu obrade društvenih sadržaja ogleda se u zagovaranju interaktivnih (i kooperativnih) oblika nastave i učenja, kao što su istraživačke aktivnosti učenika (priklupljanje i analiza podataka o različitim društvenim fenomenima), timski rad i projektska nastava. U završnom delu rada prezentuje se primer scenarija projektske nastave, na temu: *Srbija u doba Nemanjića i život u njoj* (IV razred osnovne škole, predmet *Priroda i društvo*).

Ključne reči: metodski aspekt, društveni sadržaji, istraživački rad, projektska nastava

UVOD

Imperativ „društvo znanja“, odnosno „društvo koje uči“ nastao je kao posledica ubrzanog razvoja nauke i tehnologije. Nagli razvoj informacionih tehnologija determinisao je i globalne promene u karakteru škole. Danas se od učesnika vaspitno-obrazovnog procesa očekuje da budu ne samo pokretači, već i izvršioci promena, koje će doprineti da konačno aktivno sticanje (i zarađivanje) znanja zameni koncept njegovog pasivnog prenošenja u gotovom vidu. Ako se nastale promene posmatraju u širem kontekstu, onda se može reći da je razvoj informacionih tehnologija značajan faktor prevazilaženja masovnog obrazovanja, usmerenog ka prosečnom, zamišljenom učeniku, te uspostavljanja novih odnosa u društvenom životu škole. Po rečima J. Pivca

* svetlana.spanovic@gmail.com

(2000, 10), škola sve manje funkcioniše kao samostalni integrirani informacioni sistem, a sve više se oslanja na razgranati sistem informacija, koje se dalje diferenciraju shodno cilju i zadacima obrazovanja i vaspitanja.

Logično je da se u okviru globalnih promena obrazovanja i vaspitanja i nastava transformiše iz tradicionalne u inovativnu. Istina, poslednjih godina učinjeni su određeni pomaci u inoviranju pristupa nastavi i učenju, ali se mnogi autori još uvek kritički odnose prema postojećoj praksi (veliki broj učenika u odeljenju, nastava zasnovana na zamisljenom, prosečnom učeniku, iscepkanost sadržaja, dominacija frontalnog oblika rada, mehaničko i verbalno učenje i dr). Sedamdesetih godina dvadesetog veka počelo se intenzivno razmišljati o inovacijama u vaspitno-obrazovnoj praksi. Neke su se odnosile na sistem vaspitanja i obrazovanja, neke na reformu školskih programa, dok je većina njih bila usmerena na didaktičko-metodičke aspekte nastave (različiti oblici individualizacije nastave, grupni oblik rada, programirana nastava, problemska nastava, primena računara u nastavi i dr). Činjenica je da su mnoge inovacije teorijski osvetljene, ali da u praksi još nisu zaživele (ili se pojavljuju sporadično). Shodno tomu, ovaj rad ima za cilj da ukaže na nužnost permanentnog inoviranja društvenih sadržaja, čijom obradom je moguće stvariti životniju i prirodniju komunikaciju među učesnicima nastave, s više slobode u zaključivanju i samostalnom sticanju znanja i veština, kao i formirajući stavova i vrednosti.

TEORIJSKE PREPOSTAVKE SAVREMENE NASTAVE USMERENE NA ISTRAŽIVAČKI RAD UČENIKA

Organizacija škole po razredno-časovnom sistemu, zasnovana na učenju J. A. Komenskog, a sada zatečena na putu društvenog i naučnog razvoja, odavno je izložena apelima za promenu. U drugoj polovini XIX i prvoj polovini XX veka osnivaju se reformni pokreti s ciljem da se prevlada jednoobrazni model organizacije nastave, te da se celokupan rad škole usmeri ka detetu, njegovim potrebama i interesovanjima. Istovremeno, u uslovima brzog razvoja američke privrede, Džon Djui stvara svoju pedagošku doktrinu i postavlja radikalne zahteve za temeljnim promenama u školi. Njegovo učenje je u socijalno-pedagoškoj primeni imalo za cilj vaspitanje i izgradnju čoveka u boljem, demokratskom društvu (Djui, 1934). Kao predstavnik filozofije (i pedagogije) pragmatizma, isticao je da je svaka ideja istinita onoliko koliko može poslužiti kao instrument za uspešno delovanje, a da se osnovno iskustvo stiče u individualnoj delatnosti, posredstvom koje se proverava stvarno znanje (Španović, 2008b). Po njegovom mišljenju, u vaspitanju treba polaziti od interesa, nagona i sklonosti pojedinca, a sve u cilju toga da se dete što bolje prilagodi životnoj situaciji i što uspešnije uključi u društveni poredak: „Za njega, pravo vaspitanje znači buđenje aktivnosti i kapaciteta deteta u kontekstu života u socijalnoj sredini u kojoj se subjekt nalazi“ (Krneta, 1971: 209). Škola se posmatra kao socijalna institucija, a vaspitanje kao socijalni proces. Po njegovim rečima, zadatak škole je da pojednostavi socijalni život. Važno je

da se detetu omogući da uviđa složenost realnog života, jer mu se, u protivnom, nanosi šteta ukoliko proučava sadržaje koji nisu dovoljno povezani s društvenim životom.

Djui je odredio četiri dečja interesovanja: interesovanje za razgovor i kontakt sa ljudima, interesovanje za istraživanje, interesovanje za stvaranje i gradijanje i interesovanje za umjetničko izražavanje. Poželjno je, stoga, organizovati različite društvene okolnosti, koje će zadovoljavati ova interesovanja. Umesto sprečavanja međusobnih razgovora, bolje je da nastavnik planira aktivnosti koje navode učenike na razgovor i dogovaranje u malim grupama (Matijević, 2008: 192).

Vaspitanjem formira se, uobičjava i priprema dete da se ono uvede u određene osobine društvenog života i delatnosti. Ono može preobraziti kvalitet vaspitanikovog iskustva kako bi on osvojio i savladao interes, ciljeve i ideje društvene grupe.

Na opisanim pedagoškim premisama nastali su brojni pokreti, koji su orijentisani na potrebe, interesovanja i doživljaje učenika, te na raznovrsne praktične i intelektualne aktivnosti. Stoga, i pedagoška nauka morala se pozabaviti delotvornim metodama poučavanja, u cilju obezbeđivanja efikasnog učenja. Po uzoru na saznanja E. Terharta (2001), za ovu temu izdvojeno je: učenje putem otkrivanja, kooperativno učenje i integrativno učenje (kao vid nastave usmerene na delovanje).

Učenje putem otkrivanja može se definisati kao induktivna delatnost učenika, ali i kao proces rešavanja problema (Neber, 1987, prema: Terhart, 2001). Dok metodom usmenog izlaganja učenici dovode se u pasivan položaj, učenje putem otkrivanja ima za cilj da, u kreativnom činu otkrivanja, nadilazi granice poznatog i napreduje ka novom znanju. Stoga, Bruner tvrdi da, jedino posredstvom vežbanja rešavanja problema, pojedinac saznaće kako funkcioniše eureka-efekat u otkrivanju. Što se više vežba, više se generalizuje ono što se naučilo u stil rešavanja problema ili istraživanja. Ovu hipotezu Bruner zaključuje na sledeći način: „Ubeden sam samo u jedno: Nikada nisam video nikoga ko je usavršio umetnost i tehniku istraživanja na bilo koji način osim da se sam nije upustio u istraživanje“ (Bruner, 1974: 410). Samoaktivnost, odnosno aktivno sučeljavanje učenika sa svojom okolinom, u nastavi putem otkrića doseže svoj maksimum. Učenje koncipirano kao rešavanje problema ima dodirne tačke s istraživanjem u nauci. Dakle, može se primetiti da istraživačko učenje učenika formalno sledi misaone radnje istraživača u rešavanju naučnih problema. Po mišljenju J. Šefer (2005), istraživački proces teče kroz određene faze:

- postavljanje problema (teme) i hipoteze istraživanja;
- planiranje realizacije (nacrt metodologije i organizacije istraživanja);
- realizacija (priključivanje podataka, obrada podataka, rezultati, diskusija i zaključci).

Malo je istraživačkih problema koji pripadaju jednoj naučnoj disciplini. Kako obrada jednog problema obično zahteva više naučnih oblasti, odnosno nastavnih predmeta, ona, stoga, podrazumeva i komparativnu analizu podataka. Ovakav istraživački rad zahteva tematski interdisciplinarni pristup rešavanju problema, koji je sve bliži

nauci, a posebno je primeren „učenju kroz iskustvo na mlađem školskom uzrastu“ (Šefer, 2005: 146).

Princip naučnosti u tradicionalnoj didaktici ističe se samo deklarativno. Naučnost se shvata u usko empirijskom, a ne u originalnom značenju, odnosno u značenju posebnog načina odražavanja stvarnosti uzdizanjem od apstraktnog ka konkretnom. Originalna realizacija principa naučnosti je imanentno povezana s promenama tipa mišljenja, koji je projektovan u čitavom obrazovanju. Drugim rečima, cilj je da se već od prvih razreda podstiče formiranje osnova teorijskog mišljenja kod dece, koje seže u fundament stvaralačkog odnosa čoveka prema stvarnosti (Davidov, 1996).

Za obradu društvenih pojmoveva istraživačkim radom učenika moguće je koristiti različite izvore informacija, proučavati knjige i druge tekstualne medije, posmatrati pojave, koristiti vizuelne medije, anketirati i intervjujati očevice istraživanih pojava i dr. Faze kroz koje prolazi istraživački rad učenika u tematskoj interdisciplinarnoj nastavi su:

1. uvođenje učenika u istraživački rad – isticanje razloga za uvođenje istraživačkog rada, predstavljanje tematske celine s temama za rad grupa i naznake metodološkog postupka u istraživanju;
2. formiranje grupa i radnih timova koji istražuju pojedine teme;
3. učenici samostalno organizuju rad u grupi (nastavnik pomaže oko izvora informacija i izbora načina prikupljanja podataka);
4. učenici realizuju istraživanje, prikupljaju i obrađuju podatke i pripremaju poster prezentacije;
5. svaka grupa predstavlja postupak istraživanja, rezultate i zaključke (Šefer, 2005: 157).

Istraživački rad učenika povoljno utiče na razvoj istraživačkog i kritičkog mišljenja, kao i na primenu znanja i veština u svakodnevnim životnim situacijama. Primenom grupnog oblika rada podstiče se razvoj saradničkih, liderskih, komunikacionih i organizacionih sposobnosti. Istraživački proces, kao otkrivanje sveta, može se postepeno uvoditi u nastavu već u prvom razredu. „Učenici će se na ovaj način mentalno pripremati za pravi grupni istraživački rad u četvrtom razredu, sa svim karakteristikama koje ima malo naučeno istraživanje“ (Šefer, 2005: 145).

Kritikujući puko otkrivanje, Mejer (Mayer, 2004) upozorava da je u nastavi putem vođenog otkrivanja izazov to što možemo da znamo koliko i kakvu vrstu vođenja treba primeniti i kako odrediti željene ishode učenja. Ponekad direktna nastava može pospešiti kognitivne procese koji su neophodni za konstruktivističko učenje, ali, u nekim slučajevima, neophodno je uneti i neku vrstu kombinacije vođenja i istraživanja. Vođena uputstva, strukturu i definisane ciljeve ne bi trebalo ignorisati. Ovakav stav jasno proističe iz onoga što se moglo naučiti kroz decenije istraživačkog rada o efektima metoda učenja otkrivanjem (Mayer, 2004).

Zapaža se da istraživačka nastava, osim što je usmerena na rešavanje problema otkrivanjem, afirmiše kooperativno učenje. Ono je složenije od grupnog oblika rada, koji

je prepoznatljiv po tome što se odeljenje učenika povremeno organizuje u manje grupe, koje realizuju zadatke čija se rešenja obavezno prezentuju pred odeljenskim kolektivom. S jedne strane, „osnovni princip na kojem se temelji grupni oblik rada jeste da zadatak za samostalni rad grupe bude pogodan za podelu rada, odnosno da sadrži nezavisne jedinice koje obezbeđuju aktivnu poziciju svakom članu grupe“ (Španović i Đukić, 2009: 103). S druge strane, kooperativno učenje odnosi se na one strategije nastavnog rada u kojima učenici uče u malim grupama i međusobno sarađuju, u nameri da ostvare određene nastavne ciljeve. „Od učenika se očekuje da pomažu jedni drugima, diskutuju i raspravljaju oko određenih tema, vrše međusobnu procenu znanja i popunjavaju praznine u razumevanju“ (Ševkušić, 2006: 182). Argumenti i praksa grupne pedagogije u oblasti školske nastave oslanjaju se na istraživačke rezultate, teorije i preporuke za delovanje. Ciljevi grupne nastave, po mišljenju Terharta (2001: 168), sastoje se u sledećem:

- Preuzimanjem nastavnikovog upravljanja postiže se veće sudelovanje učenika u nastavnom procesu.
- Sloboda u izboru puta rešavanja problema podstiče samostalnost mišljenja.
- Zajedničkim obavljanjem radnih zadataka razvija se sposobnost za socijalnu kooperativnost, što uključuje komunikativnu sposobnost, koordinaciju i socijalno učenje.
- Podstiču se demokratski oblici ophođenja, kao i one osobine zrele ličnosti koje su usmerene na razvoj vlastite individualnosti.

No, po rečima E. B. Džonson, kritičari kooperativnog (kolaborativnog) učenja, s jedne strane, veruju da, zbog rada u malim grupama, učenici često razmenjuju neznanje, preuzimaju nejednak teret, ne uče efikasno, niti su disciplinovani. S druge strane, zagovornici kolaborativnog načina učenja smatraju da se takvi problemi mogu lako izbjeći i posebno naglašavaju da saradnja omogućava spoznaju sopstvenih granica i slabosti, uči poštovanju drugih, da slušanju otvorenog uma, kao i dogovaranju putem konsenzusa. „Radeći zajedno, pripadnici male grupe uče da prevazilaze prepreke, da samostalno i odgovorno rade, da se oslanjaju na sposobnosti ostalih članova u grupi, da im veruju, da otvoreno govore i da donose odluke“ (Johnson, 2002: 89). Danas se sve manje smatra da je uspeh rezultat pojedinca, nego saradnje pojedinaca.

Ni koncept nastave usmerene na delovanje nije nov. Među njenim pretečama su Komenski, Pestaloci, Djui, Keršenštijner, Gaudig, Petersen i dr. U središtu ove nastave je aktivnost učenika. Ona je ozbiljan pokušaj integracije poznatih oblika učenja, kao što su: otkrivaće učenje, istraživačko učenje, konstruktivističko učenje, proveravanje hipoteza, iskustveno učenje i dr (Gudjons, 1987, prema: Terhart, 2001). Po rečima Janka i Majera, nastava usmerena na delovanje delimično je utopiskog karaktera. Zasniva se na prepostavci da učenici radije uče zajedno nego sami, da su sposobni za solidarno delovanje i da su spremni na diskurzivan dogovor sa svojim nastavnicima (Jank i Meyer, 1994). Ovi autori analiziraju njene karakteristike u sedam tačaka:

1. Takva jastava je celovita. Učenik u njoj učestvuje glavom, srcem, rukama i svim čulima. Izbegava se uobičajena podela časova, kakva se sreće u pred-

- metnoj nastavi. I metode su celovite (projekti, eksperimentisanje, scenska interpretacija i dr.).
2. Učenici posredstvom sopstvene aktivnosti (samodelovanjem) istražuju, ispituju, planiraju, raspravljaju, odbacuju i sl.
 3. Nastava je usmerena na izradu proizvoda delovanja, s kojim se može dalje učiti, igrati, raditi.
 4. Polazišta nastavnog rada jesu subjektivna interesovanja učenika.
 5. Učenici se uključuju u planiranje, izvođenje i evaluaciju nastave.
 6. Ovakva nastava vodi ka otvaranju škola (otvoreno komuniciranje između nastavnika i učenika, kao i učenika međusobno, stvaranje mreže pogodnih prilika za učenje van škole, te za učešće roditelja, eksperata, opštinskih političara i dr. u životu škole).
 7. U nastavi usmerenoj na delovanje nastoji se uskladiti umni i fizički rad.

Iz prethodne analize proizilazi da je nastava orijentisana na delovanje nužno zasnovana na integrисаном učenju, koje „teži povezivanju kognitivnog, socijalnog i moralnog učenja“ (Terhart, 2001: 183). Posebnu ulogu u ovom pogledu ima kako aktivno manipulisanje predmetima učenja, tako i samodelatnost učenika. Stoga su svakodnevne individualne praktične aktivnosti učenika neizbežan uslov da škola postane mesto u kome se stiče iskustvo, koje je, inače, osiromašeno usled rigidnog sistema obrazovanja, ali i novih medija, koji nude stvarnost „iz druge ruke“.

NOVI PRISTUP METODSKOM ASPEKTU OBRADE DRUŠTVENIH SADRŽAJA

Ciljevi, zadaci i sadržaji vaspitanja i obrazovanja menjali su se i usaglašavali s dostignućima nauke i tehnike. Oni su u stalnom procesu dopunjavanja, transformisanja i osavremenjivanja. „Nauka je postala neposredna proizvodna snaga, što je dovelo do toga da sadržaji obrazovanja dobiju ne samo opštedruštveni, već i globalni karakter“ (Đorđević, 1990: 37). Stoga su, u različitim epohama, nastajale različite koncepcije i teorije o izboru nastavnih sadržaja. Tradicionalni nastavni programi usmereni su na davanje znanja o naučnim činjenicama, teorijama i tehnološkim promenama. Bilo je važno samo da sadržaji budu strukturirani i organizovani u delove koji se mogu jednostavno reproducovati. Međutim, novi programi treba da predstavljaju dinamizam nastavnih sadržaja. Oni su više usmereni na poznavanje strukture određene discipline, odnosno na pojmove same i njihovu međusobnu povezanost. Danas se afirmiše interdisciplinarni pristup u rešavanju različitih naučnih, prirodnih, društvenih i drugih problema, te integracija srodnih disciplina (Đorđević, 2006).

Poznato je da kvalitet obrade nastavnih sadržaja zavisi od toga koliko su učenici u prilici da usvajaju znanja iz primarnih izvora, koji imaju neprocenjivu, kako saznajnu, tako i motivacionu vrednost. Didaktičari ističu da se uspeh u sticanju znanja

može postići ako se organizuje prikladan metodički postupak, kojim se obezbeđuje usvajanje i činjenica i generalizacija. To znači da nije poželjno preterivati ni u prezentovanju činjenica, ni u iznošenju generalizacija. Usvajanje znanja zavisiće od adekvatnog graduiranja, odnosno dimenzioniranja. Pažljivim odabirom činjenica (ekstenzitet) i dubinom raščlanjivanja sadržaja postiže se sklad u logičkom sređivanju znanja u sistem, što je i pretpostavka njegovog kvalitetnog usvajanja.

U kontekstu ove teme, društveni sadržaji omeđeni su okvirima predmeta Svet oko nas i *Priroda i društvo*. Osnovni zadatak nastave ovih predmeta je da, realizacijom predloženih sadržaja, deca steknu znanja o uslovima čovekovog života, o promenama koje su se dešavale od prošlosti do sadašnjosti, kao i da shvate pojave i procese u prirodi i društvu, njihovu uslovljenost i međusobnu povezanost u prostoru i vremenu i t. sl (Španović, 2008: 108).

U studiji *Nastava i razvoj društvenih pojmove kod dece* (2003) A. Pešikan predstavila je celovitu i obuhvatnu analizu društvenih pojmove koji se formiraju u kontekstu predmeta *Poznavanje društva*. Zaključila je da ovi sadržaji ne predstavljaju valjanu pripremu za učenje istorije, niti za ustanovljavanje osnova nauka o društvu. Pokazateli za ovakav zaključak su ti da: redosled obrade pojmove nije logičan (uče se obimni istorijski sadržaji bez pripreme za njihovo usvajanje i za poimanje prošlosti); ne postoji povezanost između sadržaja unutar predmeta *Poznavanje društva*, niti između ovog predmeta i istorije; učenje nije efikasno (isti istorijski sadržaji uče se i u IV razredu osnovne škole, i u višim razredima osnovne škole, samo detaljnije); sadržaji predmeta *Poznavanje društva* ne daju osnovu za razvoj sistema društvenih pojmove (Pešikan, 2003: 74). Pomenuta autorka izvršila je temeljnu analizu društvenih pojmove s ciljem da se stvori osnova za usvajane društvenih sadržaja na višim nivoima obrazovanja. Ona predlaže koncept nastave *Poznavanja društva*, strukturiran u deset međusobno povezanih i uslovljenih tematskih celina. Različiti društveni fenomeni svrstani su u sledeća polja: Pojedinac i društvene grupe; Komunikacija (sporazumevanje) u grupama; Norme, pravila ponašanja u grupi; Značajni datumi, Društveni razvoj, Društvene organizacije (institucije), Pojam prošlosti; Istorijski izvori i istorijsko vreme, Kako su živela deca u prošlosti u raznim krajevima sveta i Međuzavisnost (povezanost) društvene i prirodne sredine. U okviru navedenih polja, teme se razrađuju na podteme, a definišu se i pravci obrade društvenih sadržaja. „Za neke od tema razrađene su radio-nice, a za neke je data samo opšta naznaka kako bi se mogle razraditi, s ciljem da se ocrta ideja koja leži u osnovi svakog od društvenih fenomena, njegova logika nastanka i funkcionisanja“ (Pešikan, 2003: 80).

U didaktičkoj literaturi definišu se različito metode, postupci, strategije i drugi pojmovi koji se odnose na način obrade nastavnih sadržaja. U tradicionalnoj naučnoj paradigmi, metode vaspitanja predmet su proučavanja pedagogije, a nastavne metode –didaktike. L. Bognar i M. Matijević (2002) prevazišli su ovu ograničenost i, uvažavajući integrisani pristup edukacijskim naukama, a na osnovu matrice vaspitno – obrazovnih zadatka, metodski aspekt vaspitno – obrazovnog rada razradili su hijerarhijski: od strategije, preko metode, do postupka. Strategije vaspitanja proizilaze

iz zadovoljavanja osnovnih ljudskih potreba i obuhvataju: egzistenciju, socijalizaciju i individualizaciju. Strategije obrazovanja proizilaze iz saznajnih, umetničkih i radnih interesa učenika (strategija učenja i poučavanja, strategija doživljavanja i izražavanja doživljenoga, strategija vežbanja i strategija stvaranja). Pravilnikom o nastavnom programu za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (2006) predviđeno je da su za realizaciju zadataka i sadržaja prirode i društva najefikasnije metode koje omogućavaju različite načine učenja. Pominju se participativne metode (praktikovanje određenih radnji); rešavanje problem – situacija; kooperativne metode učenja, interaktivne metode i ambijentalno učenje. U ovoj klasifikaciji pravi se ne razlika između metoda poučavanja i metoda učenja. Iako za naš rad to nije presudno, zapaža se da je za metodski aspekt nastave pojmovni sistem neuređen. Potrebno je jasno definisati pojmove i prevesti ih u kategorije da ne bi nastala zbrka u određenju metoda, oblika, sredstava i postupaka nastave/učenja.

Interaktivni oblici obrade društvenih sadržaja u mlađim razredima osnovne škole

Proces formiranja društvenih pojmove u mlađim razredima osnovne škole može se posmatrati u svetu konstruktivističkog pristupa nastavi i učenju. Ova povezanost proizilazi iz suštinskih odrednica konstruktivizma – da učenici konstruišu svoja znanja koristeći prethodna i da je učenje aktivan proces. Drugim rečima, učenje je potraga za smislom. „Smisao zahteva razumevanje celine i delova i učenje je fokusirano na elementarne koncepte, a ne na izolovane činjenice“ (Španović, 2008a: 106). Učenici sakupljaju informacije i ispituju svet oko sebe primenom interaktivnih materijala i neobrađenih podataka. Uvažavajući ove prepostavke, s učenicima se mogu realizovati mnoge istraživačke aktivnosti, među kojima su:

- prikupljanje podataka o različitim društvenim fenomenima (komparacija podataka o strukturi stanovništva mesta/grada/republike ili na osnovu etapa u istorijskom razvoju);
- pripremanje albuma i zbirki podataka o zajedničkom životu naroda i nacionalnih manjina (tekstovi na jezicima naroda i nacionalnih manjina, zapisi istaknutih ličnosti o zajedničkom životu ljudi u prošlosti i danas i sl);
- pripremanje tematskih izložbi povodom proslave značajnih datuma;
- idejno projektovanje i izrada lenti vremena: *Moja prva decenija, Decenija moje škole, Decenija moga mesta*;
- uređivanje radio emisija: *Na današnji dan! Vesti dana, Događaji meseca*;
- projektovanje i izrada zbirki fotografija, tekstova i drugih priloga, koji bi, posle određenog vremenskog perioda, svedočili o vremenu u kome danas živimo pod nazivom: *Ostavimo poruku za budućnost* (Isto, 109).
- izrada pojmovne mape – mogu se koristiti za obradu različitih društvenih sadržaja različitih nivoa opštosti (na primer, istorijski izvori). Za određenu

oblast se navode osnovni pojmovi, a onda se oni uređuju tako što se najopštiji pojam smesti na vrh mreže, dok se pojmovi nižih nivoa opštosti sukcesivno redaju ispod njega. Mreža je hijerarhijski organizovana i predstavlja vizuelni pojmovni oslonac. Za obradu društvenih pojmoveva u razrednoj nastavi najpovoljnija varijanta je kada se mapa stvara u toku časa (ili na kraju časa), pa se u nju upisuju pojmovi koji se obrađuju (Pešikan, 2003).

Za realizaciju navedenih istraživačkih aktivnosti predlažemo timski rad (nastavnika i učenika) i projekatsku nastavu. Didaktička teorija bavila se više timskom nastavom, nego timskim radom učenika. Iako timska nastava nije više potpuno nova ideja, ona je i danas zadržala status inovacije. Nastala je u SAD, za vreme kada su vođene rasprave o racionalizaciji rada nastavnika. Pod timskom nastavom podrazumeva se takva organizacija nastave u kojoj dva ili više nastavnika (i saradnika) dele odgovornost za planiranje, realizaciju i evaluaciju nastavnog rada s učenicima dva ili više odeljenja jednog razreda. "Konkretna, praktična organizacija timskog učenja i poučavanja, zbog različitih specifičnih uslova date sredine (škole), često se razlikuje u detaljima, ali njena suštinska odrednica, a to je personalno i programsko zajedništvo timova nastavnika i učenika koji međusobno sarađuju, ostaje konstantna" (Đukić, M. i Španović, S., 2006: 230). Timovi učenika proučavaju određene fenomene iz različitih uglova. Timski rad učenika podrazumeva da svaki član tima sarađuje s ostalim članovima i da je koncentrisan na zajednički (timski) zadatak, te da se svi članovi smenjuju, kako u vođenju tima, tako i u zapisivanju rezultata.

Projekatska nastava

Djuijevi pragmatični pogledi na vaspitanje imali su ogroman uticaj na pojavu nove metode i tehnike nastavnog rada poznate pod nazivom Projekt metoda. Prema ideji V. H. Kilpatricka (W. H. Kilpatrick), interesovanje učenika može biti snažan pokretač za lično istraživanje. Kilpatrick je predviđao četiri tipa projekata:

- projekat konstruktivnog tipa (uređivanje školskog dvorišta, pravljenje kaveza za ptice i sl);
- projekat tipa usvajanja i ocenjivanja (slušanje predavanja iz neke oblasti, uživanje u muzici i sl);
- projekat problemskog tipa (rešavanje problema kao intelektualna aktivnost);
- projekat tipa učenja (naučiti neko pravilo, savladati matematičke operacije i sl) (Đorđević, 1990: 163).

Za rad po projektima karakteristično je to da definiše se realan nastavni problem, određuje se cilj kog treba dostići i biraju se sredstva i izvori za postizanje postavljenog cilja. Svaki pojedinac ima svoj zadatak da, sopstvenom aktivnošću, doprinese konačnom rezultatu.

Zbog istaknutih pozitivnih obeležja istraživačkog rada učenika i projektska nastava zasljuje veću zastupljenost na svim nivoima školovanja, od osnovne škole do fakulteta. Iako je ovaj oblik organizacije nastavnog rada primereniji učenicima starijeg osnovnoškolskog doba, projektsku nastavu je moguće (i poželjno) organizovati i u radu s decom mlađih razreda osnovne škole.

Shodno tome, opisacemo primer skice projektskog dana na temu: *Srbija Nemanjića i život u njoj*, koja se realizuje u okviru programske celine *Osvrt unazad – prošlost*, predviđene nastavnim programom predmeta *Priroda i društvo* (IV razred osnovne škole). Da bi se uspešno realizovala projektska nastava, potrebno je s učenicima izvršiti određene pripremne radnje. Spremajući se za ovu temu, učenici su u obavezi da, tokom zadatog vremenskog perioda (do dve nedelje), sakupe podatke o prošlosti svoje porodice i zavičaja na sledeći način:

- grupe učenika istražuju i prikupljaju istorijske izvore u porodičnom domu (zaboravljeni predmeti iz prošlosti moje porodice), pišu esej na temu: *Šta sam saznao o prošlosti moje porodice*; intervjuju najstarije članove svoje porodice na temu: *Kako se igrala moja baka* (ili *Kako se igrao moj deda*);
- grupe učenika istražuju daleku prošlost grada i okoline (priprema se izveštaj o saznanjima do kojih se došlo, donose se materijalni i pisani izvori kao tragovi prošlosti zavičaja);
- uoči početka nastavnog dana formira se kutak s istorijskim izvorima, koje su učenici pronašli istražujući daleku prošlost porodice i zavičaja (fotografije, albumi, upotrebljni predmeti, delovi garderobe / nošnje, oruđa za rad, stari novac, nakit i dr). Postavlja se lenta vremena (period od XII veka do danas) i pojmovna mapa (ličnosti i događaji Srbije za vreme Nemanjića).

Realizacija projektskog dana može teći u sledećim etapama:

I – Učenici prezentuju stečena znanja o istoriji porodice i zavičaja. Uvažavajući princip zavičajnosti, nastavnik podstiče učenike da formiraju sliku o ličnoj istoriji i istoriji zavičaja.

II – Pomoću lente vremena i pojmovne mape (sredstava vizualizacije) s učenicima se ponavljaju stečena znanja o istorijskim sadržajima koji se odnose na: seobe Srba, prostore i načine njihovog života (plemenski savezi, borbe za teritoriju, udruživanje, župa, župan Stefan Nemanja i njegova porodica). Na vremenskoj lenti očitava se 12. vek (formiranje države), 13. vek (s godinom 1217- om, kada je Stefan Nemanjić krunisan za kralja) i 14. vek (velike bitke – Marička, 1371. godina i Kosovska, 1389. godina). Analizira se pojmovna mapa, koja omogućava lakše povezivanje ličnosti i događaja. Učenici se navode da zaključe da su Nemanjići vladali Srbijom tokom dva veka. Iстиče se cilj: upoznati učenike kako su ljudi živeli u to vreme.

III – U trećoj etapi vrši se podela projektnih zadataka u nameri da se: a) upozna način života oba društvena sloja (vlastele i seljaštva) tokom posmatranog istorijskog vremena; b) opišu i uporedi obeležja načina življenja (oblačenje, stanovanje, ishrana, zanimanje, školovanje, dečije igre); c) istraži kultura (crkveno pismo, prosvetiteljski

rad svetog Save) i umetnost tog vremena (likovna umetnost i arhitektura: građevine, manastiri, te muzička kultura i folklor: srednjovekovna muzika, narodne pesme i igre). Podstiču se učenici da svoja saznanja ilustruju slikom, kraćim zapisom, igrovnim prikazom i objedine saznato prezentacijom sadržaja na računaru. Oni se upućuju da se opredele za projektni zadatak po sopstvenom izboru, shodno ličnim interesovanjima i sklonostima. Konkretizacija projektnih zadataka: **Projekatski zadatak br. 1:** „Život vlastele na dvoru“ (sačiniti izveštaj, ilustrovati ga slikom ili crtežom, napraviti model srednjovekovnog dvorca);

Projekatski zadatak br. 2: „Život na selu za vreme Nemanjića“ (sačiniti izveštaj, ilustrovati saznato slikom ili crtežom). Praktične aktivnosti: Odabratи nekoliko dečijih igara iz tog vremena i prikazati jednu (na primer, „Trka u džakovima“ – moguće izvesti i u prostoru učionice); Napraviti jednu dečiju igračku karakterističnu za posmatrano vreme (na primer, krpenjaču ili slamenu lutku).

Projekatski zadatak br. 3: „Književna i muzička umetnost u srednjem veku – crkvena, narodna“ (ilustrovati slikom, fotografijom ili crtežom saznato, sačiniti izveštaj, opisati školovanje tog doba – nepismeno seljaštvo, prve škole – manastirske, prvi učitelji – sveštenici; opisati muzičku umetnost – narodne pesme i igre, uglavnom povezane s obredima plodnosti). Praktične aktivnosti: a) upoznati se s tekstrom „Zlatno jagnje“ (Svetlana Velmar Janković), koji se nalazi u čitanci, a zatim pripremiti se za njegovo scensko izvođenje; b) naučiti narodnu pesmu „Ječam žela“ i osmislići korake za njeno scensko izvođenje.

Projekatski zadatak br. 4: „Likovna umetnost u srednjem veku – manastiri i manastirska umetnost“ (objasniti šta su manastirske zajednice, kako se tamo živilo i šta se radilo; ilustrovati fotografijama i slikama najpoznatijih manastira: Studenice, Hilandara, Žiče, Gračanice, Mileševe; sačiniti izveštaj o tome). Praktična aktivnost – osmislići fresku i izraditi je (na gipsanoj ploči, umesto na svežem malteru), po ugledu na Belog anđela u Mileševi.

IV – Tokom četvrte etape učenici prezentuju projektske zadatke svojim drugovima.

V – U petoj etapi vrši se evaluacija urađenog. Evaluaciju je poželjno usmeriti na razgovor o utiscima, zapisivanje najbitnijih zaključaka do kojih su došle projektske grupe, kao i na razmatranje realizovanih aktivnosti ukazivanjem na poteškoće, zanimljiva rešenja i, eventualno, isticanje onoga što bi se moglo uraditi drugačije.

VI – Poslednja, šesta etapa, posvećena je objedinjavanju rezultata svih projektskih grupa sistematizovanjem istih u zajedničku prezentaciju na računaru (ili poster-prezentaciju). Tom prilikom, učenici mogu koristiti tekst, sliku, zvuk, a mogu i na Internetu pronaći sadržaje vezane s nastavnom temom i uključiti ih u prezentaciju. Preporučuje se da se pojedine etape rada fotografišu (nastavnik ili zaduženi učenik), te da se ovi foto-zapsi takođe unesu u završnu prezentaciju. Završnu zajedničku aktivnost predstavljaljao bi gledanje osmišljene prezentacije na velikom platnu.

Ovakav tematski dan moguće je realizovati samo uz upotrebu primarnih izvora znanja, interaktivnog materijala, neobrađenih podataka i drugih sekundarnih izvora,

kao i uz neizbežnu međupredmetnu korelaciju nastavnih sadržaja (*Srpski jezik*, *Muzička kultura*, *Likovna kultura*, *Fizičko vaspitanje*, *Narodna tradicija* i *Od igračke do računara*).

ZAKLJUČAK

U dostupnoj pedagoškoj, didaktičkoj i metodičkoj literaturi istraživačka nastava povezuje se više s obradom i učenjem sadržaja prirodnih nauka. Sadržaji društvenih nauka su, u tom pogledu, zapostavljeni. Međutim, njihovo usvajanje oslanja se upravo na prirodnu radoznalost učenika, na samostalno (ili grupno) istraživanje te kritičko razmatranje i preispitivanje informacija. Kada su ovi sadržaji u pitanju, od učenika se očekuje da budu aktivno uključeni u život zajednice da bi što bolje upoznali demokratske procedure u okruženju. Njihovu obradu karakteriše fleksibilnost – jer se usvajaju akcijom, uz povezivanje školskog znanja s vanškolskim iskustvom.

Saznanja o društvenim grupama, organizacijama i institucijama stiču se različitim istraživačkim tehnikama (intervjui s članovima određene grupe, analiza informacija iz medija, posete organizacijama i institucijama i sl). Za obradu istorijskih sadržaja od presudnog je značaja i istraživanje sopstvene (porodične) istorije. Društveni sadržaji realizuju se pretežno međusobnom saradnjom učenika, čime se, ujedno, stiču socijalne veštine i veštine komuniciranja. Učenici se navikavaju da slušaju mišljenja drugih i da posmatrane fenomene analiziraju iz različitih uglova.

Opisani pimer moguće primene projektske nastave u obradi istorijskih sadržaja svedoči da je moguće, primereno životnom dobu učenika, rekonstruisati duh nekog vremena, pratiti razvojne linije događaja iz prošlosti, komparativno istraživati određene pojave u prošlosti i drugo. Iako ovakav rad zahteva više vremena, pažljivo formulisanje problema i obučenost učenika, on omogućava bolje razumevanje pojmoveva, primenu stečenih znanja, saradnju i komunikaciju među učenicima, kao i aktivno učestvovanje u radu.

LITERATURA

- Bognar, L. i Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bruner, S. J. (1974). *The Act of Discovery*. In *Beyond the Information given* (401-412). London: George Allen – Unwin (studies in the psychology of knowing).
- Давидов, В. Б. (1996). *Философско – психологоческие проблемы развития образования*. Москва: Р А О – М. ИНТОР.
- Djui, Dž. (1934). *Vaspitanje i demokratija*. Beograd: Izdavačko i književno preduzeće GECA KON A. D.
- Dorđević, J. (2006). Nastava i učenje u savremenoj školi. u S. Krnjajić (prir.), *Pretpostavke uspešne nastave* (13-36). Beograd. Institut za pedagoška istraživanja.

- Dorđević, J. (1990). *Intelektualno vaspitanje i savremena škola*. Sarajevo: „Svjetlost“, ZZUNS i Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Đukić, M. i Španović, S. (2006). Efekti timske nastave: metaanaliza empirijskih istraživanja. u O. Gajić (ur.), *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji*, knjiga 2 (227 – 238). Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju.
- Johnson, E. B. (2002). *Contextual Teaching and Learning*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.
- Krneta, Lj. (1971). Pragmatistička pedagogija. *Pedagoška stvarnost*, br. 4, 206-214.
- Mayer, R. E. (2004). Should There Be a Three – Strikes Rule Against Pure Discovery Learning?, *American Psychologist*, Vol. 59, No.1, 14-19.
- Matijević, M. (2008). Projektno učenje i nastava. u *Nastavnički suputnik 2008./09.* (188-225). Zagreb: Znamen.
- Pešikan, A. (2003). *Nastava i razvoj društvenih pojmova kod dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pivac, J. (2000). *Inovativnom školom u društvo znanja*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Pravilnik o nastavnom programu za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja.* S. Glasnik RS – Prosvetni glasnik, br. 3/2006.
- Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja: Uvod u probleme metodičke organizacije poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
- Šefer, J. (2005). *Kreativne aktivnosti u tematskoj nastavi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ševkušić, S. (2006). u S. Krnjajić (priр.), *Pretpostavke uspešne nastave* (179-202). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Španović, S. i Đukić, M. (2009). Modeli timske nastave u svetlu tematskog planiranja. u O. Gajić (ur.), *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji*, knjiga 5 (101 – 117). Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju.
- Španović, S. (2008a): Konstruktivistički pristup nastavi i učenju u funkciji formiranja društvenih pojmova. u D. Soleša i I. Gerlič (ur.) *Društvo znanja/Society of Knowledge* (103 – 111). Sombor: Pedagoški fakultet i Maribor: Pedagoški fakultet.
- Španović, S. (2008b). Uloga stručne prakse studenata – budućih učitelja u sticanju profesionalnih kompetencija. u S. Budić (ur.), *Didaktičko – metodički aspekti studentske prakse u partnerskim relacijama fakulteta i škola* (119-159). Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju.

Primljeno: 20. 01. 2011.

Odobreno za štampu: 20. 04. 2011.

Summary: The starting point for this paper was John Dewy and his pedagogical concepts that laid the grounds for a modern and reconstructed understanding of education. The paper discusses the theoretical aspects of students' research work (discovery learning, cooperative learning, and integrated learning; namely learning through action).

Additionally, the paper underlines that the concept of Society Study instruction (A. Pešikan, 2003) represents the optimum in choosing, structuring, and systematizing social concepts at primary school age. The new approach to methodological aspect of processing social contents is reflected in advocating for interactive (and cooperative) forms of teaching and learning, such as research-based student activities (collecting and analyzing data from various social phenomena), team work and project-oriented teaching. The final part of the paper presents an exemplary scenario for project-oriented instruction of the teaching unit Serbia and the life in the Nemanjic Age (4th grade of primary school, subject: Nature and Society Study)

Key Words: methodological aspect, social contents, research-based work, project-oriented teaching.

IVANA TODOROVIĆ

Filološki fakultet
Beograd

СТРУЧНИ ЧЛАНАК

PROFESSIONAL PAPER

UDK: 81'221:371.621.4

BIBLID: 0353-7129,15(2010)2,p.191-200

NEVERBALNA KOMUNIKACIJA U UČIONICI

Rezime: Ovaj rad bavi se značajem i učinkom neverbalne komunikacije u učionici, to jest, njenim uticajem na formiranje odnosa predavač / učenici, atmosfere u učionici i održavanje discipline. Polazi se od podele neverbalnih komunikacionih znakova na paralingvističke i ekstralngvističke (proksemičke i kinezičke), pri čemu se za svaku vrstu znakova navode primjeri iz učionice i utvrđuje njihova važnost za ostvarivanje komunikacije. Такође, rad istražuje i značaj određenog broja nekategorisanih neverbalnih komunikacionih znakova u učionici, kao što su spoljašnji izgled osobe, garderoba koju nosi i razni oblici telesnog dodira između učesnika komunikacije. Poslednji segment rada opisuje eksperiment, u kome je od učenika / ispitanika zatraženo da na osnovu nemog filma u što više detalja rekonstruišu prikazanu situaciju u učionici. Cilj eksperimenta, ali i celokupnog rada, jeste da odgovori na pitanje: da li predavači zapostavljaju značaj koji neverbalna komunikacija ima u učionici?

Ključne reči: neverbalna komunikacija, učionica, znak, predavač.

„Onaj ko ima oči da gleda i uši da čuje može se uveriti da nijedan smrtnik ne može sačuvati tajnu. Ako su mu usne zapečaćene, on će cori vrhovima prstiju; izdaja mu curi iz svake pore.“ (D.D.Džekson)

1. UVOD

Neverbalna komunikacija najšire bi se mogla definisati kao komunikacija bez upotrebe reči. Ona obuhvata očigledne oblike ponašanja, kao što su: izraz lica, usmernost pogleda, pokreti ruku i drugih delova tela, ali i one manje upadljive poruke – garderobu, položaj tela i fizičku blizinu/udaljenost od sagovornika. U učionici, neverbalna komunikacija izuzetno je značajna jer predavač i učenici neprestalno komuniciraju.

Osim putem govora, komunikacija u učionici ostvaruje se i „govorom tela“, i to je neophodno konstatovati iz nekoliko razloga. Pre svega, u nekim situacijama fizički je nemoguće da se predavač svakom đaku ponaosob verbalno obrati. U drugim, pak, on/a može namerno (svesno) odabratи da komunicira neverbalno. Na primer, kada predavač želi da utiša nemirnog učenika, on/a blago kažiprstom dodirne usta (gest koji simbolički označava čutnju), pri tom ne prekidajući sopstveno izlaganje. Međutim, uloga neverbalne komunikacije u učionici mnogo je šira od pomenute; njome se prenose sve one poruke koje osoba želi da zadrži za sebe ili kojih nije svesna, kao što su osećanja, naklonost, ambicije. Čak i kada nijedna reč ne biva izgovorena, mnogo se toga kaže.

U ovom radu pokušaćemo da utvrdimo učinak neverbalne komunikacije u učionici, njen uticaj na formiranje odnosa predavač/učenici, atmosferu u učionici, kao i na održavanje discipline. Ukazaćemo na načine na koje se neverbalna komunikacija koristi u učionici, kako od strane predavača tako i od strane učenika, i potkrepliti ih primerima iz sopstvenog iskustva i iskustava drugih predavača. Konačno, ilustrovaćemo eksperiment koji smo sproveli sa ciljem da utvrdimo u kojoj meri đaci reaguju na neverbalne poruke, poslate od strane predavača. Sve ovo pomoglo bi iznalaženje odgovora na pitanje *da li predavači zapostavljaju značaj koji neverbalna komunikacija ima u učionici*.

2. VRSTE I FUNKCIJE NEVERBALNIH ZNAKOVA

U delu *Znakovi i značenja*, Nikola Rot deli sve znakove neverbalne komunikacije na paralingvističke i ekstralngvističke, pri čemu u potonje ubraja proksemičke i kinezičke znakove. Pod *paralingvističkim značima* podrazumevaju se „sve odlike izgovaranja nekog govornog iskaza osim onih glasova kojima se opisuje fonološki sastav reči“ (Rot, 2002: 91), kao što su intonacija, propratni šumovi pri govoru, brzina i intenzitet izgovora i naglašavanje pojedinih reči. *Kinezički znakovi* obuhvataju pokrete pojedinih delova tela ili tela u celini, a *proksemički* počivaju na razdaljini i prostornim odnosima učesnika u komunikaciji (Rot, 2002). Isti autor (Rot, 2002) navodi šest osnovnih funkcija neverbalne komunikacije, u potpunosti primenljivih i na neverbalnu komunikaciju u učionici. Svaka će biti potkrepljena primerom:

1. izražavanje emocija (predavač mrštenjem izražava nezadovoljstvo ili ljutnju);
2. izražavanje uzajamnih stavova osoba u komunikacijskoj interakciji (predavač dominantnim stavom pokazuje superiornost, dok učenik spuštanjem glave prihvata submisivni položaj);
3. prezentovanje vlastitih osobina (učenik odabirom garderobe ukazuje na svoju skromnost);
4. praćenje, podrška i dopuna verbalne komunikacije (učenik klimanjem glave potvrđuje da sluša predavača);

5. zamena za verbalnu komunikaciju (već pomenuti primer neverbalnog „učutkivanja“ učenika);
6. konvencionalno izražavanje raznih vrsta socijalne aktivnosti (predavač ulazi u učionicu, otvara dnevnik i upisuje čas, čime se označava početak časa).

Pregled relevantne literature otkriva još jednu funkciju neverbalne komunikacije – olakšavanje povraćaja reči iz leksičke memorije. Drugim rečima, gestovi pomažu da se govornik seti neke reči koja mu nedostaje (Krauss, 1972). Nalazimo da je ova funkcija neverbalne komunikacije veoma značajna za učionicu, naročito kada je u pitanju učenje stranog jezika. Kada učenik uz poteškoće govori strani jezik, najčešće govor prati živa gestikulacija (4. funkcija), ali gest može da pomogne i da se učenik priseti neke reči. O tome možemo posvedočiti i sami – kada nam neka reč „beži“, puknemo prstima nekoliko puta (zvučan dodir palca i srednjeg prsta) kao da bismo je dozvali magijom, i, zaista, tražena reč nam, u tom trenutku, dopre do svesti. Takođe, jedan eksperiment je pokazao da su govornici kojima su glava, ruke i noge bili inhibirani, govorili šturo i sa manje živopisnim opisima, nego kada su imali punu slobodu pokreta (Krauss, 1972).

2.1. Paralingvistički znakovi

U odnosu na to da li utiču na osnovni smisao iskaza, paralingvističke znakove možemo podeliti u dve grupe: *paralingvistički znakovi u užem smislu i prozodijski paralingvistički znakovi*. U pređašnje se ubrajaju plakanje, smeh, vrisak, razne interjekcije, kao što su: „uh“, „oh“, „hm“, kao i individualne karakteristike u artikulaciji glasova i akcenta. Oni ne utiču na osnovni smisao iskaza, već otkrivaju emotivna stanja govornika, njegovu socijalnu, regionalnu i nacionalnu pripadnost i interpersonalne stavove. Potonji uključuju ritam, intonaciju, naglašavanje reči u rečenici i pauze između reči. Oni su važni za razumevanje osnovnog smisla iskaza, jer, u zavisnosti od toga kako neku rečenicu izgovorimo, ona se može shvatiti kao tvrdnja, pitanje ili naredba (Rot, 2002).

Obe podvrste paralingvističkih znakova svakodnevno se sreću u učionici. Verbalne iskaze učenika, naročito ako su u pitanju deca, neizostavno prate smeh, drhtanje glasa i uvici najrazličitije prirode. Paralingvistički znakovi mogu, na primer, biti pokazatelj predavaču koliko uspešno je učenik savladao gradivo. Ako učenik, s jedne strane, pravi duge pauze između reči, praćene interjekcijama, kao što je „hm“, ili poštalicama (npr. „ovaj“), to je verovatno znak da je trebalo da uloži više truda u učenje. Podrhtavanje glasa ili zamuckivanje, s druge strane, može ukazati na karakterne crte učenika, kao što su nedostatak samouverenosti, spontanosti ili snažno reagovanje u stresnim situacijama. Na osnovu varijacija u dijalektu ili načinu izgovora glasova i reči, može se zaključiti socijalna pripadnost učenika ili regionalno poreklo. To ponекад može izazvati probleme u učionici, jer učenici često gaje predrasude prema određenim društvenim grupama ili ismevaju one koji se izražavaju na drugačiji način.

Paralingvističke informacije koje šalje predavač takođe su od najveće važnosti. Istraživanja pokazuju da ton predavačevog glasa direktno utiče na učešće učenika u radu na času. Pohvala učeničkog odgovora, praćena pozitivnim, visokim tonom glasa („Odlilično!“), veliki je podsticaj za dalje aktivno učestvovanje na času. Ovo naročito važi za učenike nižih razreda (Woolfolk, 1977). Ako predavač govoriti monotonim, jednoličnim glasom, teško će uspeti da dake zainteresuje za izlaganje, jer oni, na osnovu toga, stiču utisak da je i sam predavač nezainteresovan za svoj posao. Šon Nil tvrdi da uspešni predavači koriste širi dijapazon tonova u izlaganju i da im je intonacija „u svakom pogledu mnogo raznovrsnija, življia, ili čak šaljiva“ (Neill, 1991: 90). Dakle, dobar predavač koristi emfatičnu intonaciju, za razliku od njegovog manje uspešnog kolege, čija je intonacija neutralna.

2.2. Kinezički znakovi

Kinezički znakovi (grč. *kinesis* – kretanje) nazvani su ovim imenom jer je njihovo distinkтивno obeležje kretanje, kako pojedinih delova tela, tako i tela u celini. Ova kategorija neverbalnih znakova verovatno je najraznovrsnija, pa možemo razlikovati nekoliko vrsta: facijalnu ekspresiju, i u okviru nje usmerenost pogleda, pokrete pojedinih delova tela – prstiju, ruku, nogu, glave, i držanje tela u celini (Rot, 2002).

Slike na licu sagovornika „čitaju“ i predavači i učenici. Po osmehu daka koji je upravo dobio najvišu ocenu predavač lako primeti da je srećan, dok mrštenje učenika za vreme predavanja nove lekcije može značiti nerazumevanje onoga što se izlaže. Međutim, fizionomija i izrazi lica koji se stalno javljaju kod učenika mogu predavaču otkriti i više, jer ukazuju i na crte ličnosti ili temperament osobe, što može olakšati/ usmeriti ophodjenje prema datom đaku. Ako se, na primer, na licu učenika često ocrata emocija radosti, verovatno je da je radost regova trajna crta ličnosti, te će se saradnja sa njim lakše uspostaviti nego sa mrzovoljnim, tmurnim učenikom. Facijalna ekspresija predavača takođe mnogo govori, te se s tim u vezi trenutno vodi pravi mali rat među metodičarima. Postavlja se pitanje da li strogi izraz lica i namrštenost predavača doprinose boljem uspehu učenika. Javljuju se čak i saveti „ne smej se do Božića“ kao rezultat verovanja da je smeh znak popustljivosti i nesigurnosti (Neill, 1991: 59). Međutim, stečeno iskustvo govori suprotno.¹ Zato, čini se da je strogost mnogo manje podsticajna za decu i verovatno će prouzrokovati efekat upravo suprotan željenom, dok osmeh i lepa reč otvaraju gvozdena vrata srca – čak i „najproblematičnije“ dece.

Najizražajnije i dominantno mesto na licu imaju oči, i one, u smislu komunikacije, zaista jesu ogledalo duše – oči bolje od reči iskazuju ljubav, mržnju, gnev ili krvicu. Uspostavljanje kontakta očima između predavača i učenika vrlo je značajno, i to višestruko. Posmatranjem učenika, predavač je u stanju da sinhronizuje komunikaciju, tj. da utvrdi da li ga učenici slušaju, da li razumeju izlaganje, pokazuju li interesovanje, i, uopšte, kakva je njihova reakcija na primljenu poruku. Usmerenost pogleda može da otkrije i nesvestan stav ili naklonost neke osobe. Istraživanja pokazuju da predavači

više gledaju đake koji pomno prate predavanje, sede u prednjim klupama ili su im simpatični. Ostali učenici mogu zbog toga posumnjati da predavač te učenike favorizuje (Miller, 1988). Održavanje/izbegavanje kontakta očima sa predavačem takođe mnogo razotkriva. Ako učenik izbegava da pogleda predavača dok odgovara, to je gotovo siguran pokazatelj da je nesiguran u sopstveno znanje. Takođe, primer za ovo je i situacija koju, u šali, zovemo „svi junaci nikom ponikoše“. Naime, učenici iz iskustva dobro znaju da treba da izbegnu kontakt očima kada predavač postavi teško pitanje, pa, po pravilu, prevrću po beleškama ili pilje u sto, da im se predavač ne bi mogao obratiti.

Gestikulacijom se u učionici služe i predavač i deca, većinom nesvesno. Ukratko ćemo ukazati na najčešće gestove koji se javljaju u učionici i njihova moguća značenja.

Od pokreta ruku, interesantni su sledeći:

- metaforički gestovi „držanja ideje“ (ruke su podignute u visini laktova i blago raširene) i „Sezame, otvori se“ (predavač potpuno širi ruke, kao da nekog pozdravlja) – gestovi signaliziraju da se ideja „drži“ za vreme izlaganja, a zatim predavač metaforički otvara vrata znanja;
- predavač drži ruke u džepovima – ukazuje na mirnoću, opuštenost i nonšalantnost; isti gest učenika može signalizirati nepoštovanje;
- predavač drži ruke na bokovima – učenici to doživljavaju kao izraz neraspoloženja i neprijateljstva;
- dodirivanje ili popravljanje odeće/kose ukazuje na nesigurnost, kao i držanje ruku ili knjige uz telo (Neill, 1991).

Od gestova koji uključuju pokrete prstiju, u učionici se često javljaju:

- palac dodiruje vrhove prstiju – generalno, ovim gestom može se ukazati na preciznost ili delikatnost (Morris, 1998), ali izgleda da ga predavači u učionici češće koriste kada žele da nešto „utuve“ u glavu učenika;
- dobovanje prstima po stolu ukazuje na nestrpljenje ili anksioznost, i kod predavača i kod učenika;
- predavač uperi prstom u učenika (gestovna deiktika), najčešće kada proziva učenika da odgovara, ili kada još uvek ne zna imena svih učenika.

Predavači ponekad smišljeno razviju određeni broj sopstvenih gestova. Ovo je tačno naročito za predavače stranih jezika, kojima je cilj da, putem gestova, izbegnu ponavljanje bazičnih instrukcija, kao i da povećaju vreme kada govori učenik. Naravno, predavač mora da uputi učenike u značenje tih gestova, te se preporučuje da, isprava, gestikulaciju prati verbalna instrukcija (Scrivener, 1994). Na primer, mnogi predavači, želeći da isprave pogrešnu upotrebu glagolskog vremena od strane učenika, upere prstom u pod (sadašnje vreme), ispred sebe (buduće) ili iza sebe (prošlo vreme). Vrlo je česta i upotreba prstiju za ukazivanje na red reči u rečenici; kada, recimo, predavač spusti jedan od ispruženih prstiju, to znači da je reč koja odgovara datom prstu višak u rečenici, a kada ukaže na prazninu između odgovarajućih prstiju, gestom pokazuje da na tom mestu neka reč nedostaje.

Pokazali smo koliko ekspresivni mogu biti pokreti delova tela. Međutim, položaj tela u celosti, sam po sebi, značajan je komunikator. Način na koji učenik sedi u potpunosti otkriva njegov odnos prema predavaču i predmetu koji se uči. Preterano opušten i nemaran stav (ponekad praćen dizanjem jedne noge na rukohvat stolice ili čak na sto) ukazuje na krajnju indiferentnost, ali i na nepoštovanje predavača i otvoren izazov. Dete koje sedi pogrbljeno, oslanjajući glavu na ruku, verovatno nije preterano zainteresovano za čas. Iz ovog razloga, kako Morris s pravom primećuje, mnogi predavači insistiraju da učenici „sede pravo“, jer to stvara iluziju da predavaču posvećuju veću pažnju (Morris, 2005). Međutim, dete koje je koncentrisano na rad (recimo, prilikom izrade testa) sedeće laktovima oslonjenim na sto i pridržavaće glavu prstima obe ruke, kao da formira štitnike za oči. Na ovaj način, ono pokušava da „blokira“ stvari koje mu odvraćaju pažnju.

Položaj tela predavača otkriva stepen njegove samouverenosti u datom razredu. Kada predavač stoji oslanjanjući se na sto, blago nagnut prema razredu, on pokazuje otvorenost za saradnju i želju da učenicima prenese znanje (Neill, 1991). „Žalostan“ stav predavača koji se povlači od razreda i стоји nadomak table, ukazuje da on ne ume da izade na kraj s problemom discipline i odaje nesigurnost. Potpuno isti utisak ostavlja predavač koji je naizgled potpuno zaokupljen knjigom dok predaje, te u đake uopšte ne gleda. Položaj njegovog tela odaje strah da se suoči s problemima u razredu.

2.3. Proksemički znakovi

Čovek je od davnina definisan kao društveno biće, kojem je za opstanak potrebna interakcija sa drugim ljudima. Kako se sva ljudska aktivnost, pa tako i komunikacija odvija u prostoru, ne čudi što je treća velika grupa neverbalnih komunikacionih znakova nazvana *proksemičkim* (lat. proximus – najbliži). Rot deli proksemičke znake na tri vrste:

1. fizička udaljenost između učesnika komunikacije;
2. položaj koji učesnici komunikacije zauzimaju jedan prema drugome;
3. teritorijalno ponašanje, tj. subjektivni odnos individue prema prostoru u kome deluje i prema osobama u tom prostoru (Rot, 2002).

Učionica je zatvoreni prostor u kome učenici i predavač provode značajan deo dana, te su prostorni odnosi u njoj od suštinskog značaja. Komunikologzi su utvrdili da postoje četiri vrste distance među ljudima (Miller, 1988), koje smatramo da se mogu pronaći i u učionici. Prva je intimna distanca, koja obuhvata udaljenost do 15 cm, tj. neposredan fizički kontakt, i razdaljinu od 15 do 45 cm, rezervisanu za osobe koje su vrlo bliske. Na ovoj razdaljini najčešće borave drugovi iz klupe. Sledeća je personalna distanca (45-80 cm), koju pri konverzaciji održavaju dobri poznanici. U učionici, to je razdaljina na kojoj se učenik nalazi prema drugovima koji sede u klupi ispred ili iza. Treća distanca nazvana je socijalnom i ona iznosi od 0,8 m do približno 4 m. Ovo je, najvećim delom, udaljenost između predavača i učenika. Konačno, poslednja vrsta razdaljine je javna distanca, koja podrazumeva udaljenost od 4 ili više metara. Na

ovom rastojanju od auditorijuma najčešće se nalazi predavač na univerzitetu. Naravno, u učionici, zbog dinamike interakcije, učenici i predavač ostvaruju različite vrste distanci.

Predavač često smanjuje razdaljinu između sebe i učenika, kada, na primer, prilazi da pomogne učeniku koji ima poteškoće u izradi zadatka. Ipak, iskustvo iz učionice govori da treba biti obazriv. Učenik može da reaguje vrlo burno ako mu se predavač previše približi, jer ga nesvesno doživljava kao uljeza u svom intimnom prostoru. Udžbenici metodike, naročito oni namenjeni predavačima stranih jezika, savetuju predavaču da kontrolise rad učenika za vreme individualnog ili grupnog rada, kako bi utvrdio da li su učenici pravilno razumeli zadatak, kao i da, eventualno, priskoci u pomoć. Međutim, nekoj deci je to mrsko.² Takođe, učenici kako nižih, tako i viših razreda često mahinalno zaklanjavaju rukom svoje sveske kada vide da se predavač približava. Dakle, uprkos onome što kažu udžbenici, ne treba preterivati sa približavanjem đacima, jer oni to doživljavaju kao zadiranje u intimu, iako nisu uvek dovoljno iskreni da predavaču to otvoreno saopštene.

Distanca između predavača i učenika može da otkrije osećanja ili stav predavača prema učeniku, jer on ima veću slobodu kretanja od svojih đaka. I za predavače važi opšte pravilo da pretenduju da se približe učenicima koji su im simpatični, te se lako mogu identifikovati njihovi „ljubimci“, ali i đaci kojima nisu preterano naklonjeni. Da bi izbegli optužbe da neke učenike favorizuju, predavači treba da učine svesni napor da podjednako prilaze svim učenicima. Takođe, preporučuje se da se povremeno izmeni raspored klupa u učionici (umesto uobičajenog rasporeda, gde klupe stoje jedna iza druge, mogu se, recimo, formirati „neprijateljski uglovii“, „potkovica“ ili „panel“), kako bi se prostorna komunikacija menjala i нико se ne bi osećao izdvojenim ili zapostavljenim.

Učionica je prostor u kome učenici provode u proseku 5-6 časova dnevno, 5 dana u nedelji, a 40 nedelja u godini. Svi bi se, bez sumnje, složili da je to zaista mnogo vremena, tako da bi i laik mogao zaključiti ono što potvrđuju eksperimenti, a to je da veliki značaj ima izgled učionice, kao i raspored predmeta u njoj. Iako se izgled okruženja ne uključuje u proksemičke znakove u užem smislu reči, verujemo da na ovom mestu ipak treba ukazati na uticaj učionice na formiranje raspoloženja i količinu interakcije/komunikacije koja će se u njoj odvijati. Miler opisuje jedan eksperiment u kome su subjekti bili podeljeni u tri učionice – lepu, ružnu i učionicu prosečne lepote. Lepa učionica imala je dva velika prozora sa zavesama, zidove bez boje i mnogo svetla; ružna je bila vrlo slabo ovetljena, bila je prljava i zidova okrećenih u sivo; učionica prosečne lepote predstavljala je mešavinu prethodne dve. Nakon dužeg boravka u pomenutim prostorijama, učenici su manifestovali dramatično različito ponašanje: subjekti koji su boravili u ružnoj učionici pokazivali su znake monotonije, umora, glavobolje, i razdražljivosti, dok su se oni iz lepe učionice osećali udobno, zadovoljno i raspoloženo za rad (Miller, 1988). Može se, stoga, zaključiti da dobar predavač neprestalno mora voditi računa o okruženju u kome se nastava odvija, kao i o svim prostornim odnosima unutar tog okruženja, jer je njihov uticaj na uspeh učenika od krucijalne važnosti.

2.4. Nekategorisani neverbalni komunikacioni znakovi

Postoji određen broj ekstralinguističkih neverbalnih komunikacionih znakova koji se ne ubrajaju ni u kinetičke ni u proksemičke, ali su, uprkos tome, vrlo značajni za neverbalnu komunikaciju. Tu možemo uvrstiti spoljašnji izgled govornika, garderobu koju nosi, njegov miris, kao i razne oblike telesnog dodira između učesnika komunikacije.

Na lepotu nije imun niko, pa ni nastavno osoblje, i o tome svedoče mnoga istraživanja: u jednom eksperimentu predavačima su date na uvid fotografije učenika i učenica koji su navodno učestvovali u ometanju izvođenja nastave. Pre toga, veći broj odraslih ljudi ocenio je date učenike kao privlačne/neprivlačne. Od predavača – učesnika u eksperimentu zahtevano je da pročitaju fabrikovane izveštaje, ocene ozbiljnost prekršaja i daju opšti utisak o učenicima s fotografija. Kada se radilo o manjem prekršaju, fizička lepota deteta nije uticala na rasuđivanje predavača. Međutim, kada je u pitanju ozbiljan prekršaj, predavači su pokazali predrasude; ocenjeno je da je ponašanje neprivlačne dece hronično antisocijalno, dok se u slučaju lepe dece nedolično ponašanje opravdavalо time što su imala „loš dan“ (Miller, 1988: 9). Iako nauka potvrđuje da je i predavačima lepota svojevrsna slabost, u učionici oni moraju uložiti svestan napor da sve učenike, bez izuzetka, tretiraju na isti način.

Važan segmenat svekolikog izgleda neke osobe jeste odeća koju nosi. Odeća komunicira, baš kao i reči; boje i materijali otkrivaju u kako smo raspoloženi tog dana, ali i kakav nam je temperament, dok izbor delova odeće referiše o situaciji u kojoj se nalazimo – da li smo kod kuće, na poslu, ili na svečanoj večeri. Odabir odgovarajuće garderobe u učionici vrlo je bitan, naročito kod nižih razreda. Predavač često ni ne sazna do koje mere deca primete svaki detalj.³ Takođe, iskustvo pokazuje da deca u nižim razredima obožavaju jarke, upadljive boje.

Čini se da je način oblačenja predavača manje važan za starije učenike. Dokle god predavač nosi čistu, urednu i pristojnu odeću (a isto važi i za učenike), njegova garderoba neće biti predmet komentara. Verovatno je ovo rezultat zrelosti učenika, koji su naučili da o motivaciji, iskrenosti, i pravičnosti sude na osnovu drugih faktora, a ne isključivo na osnovu fizičkog izgleda.

3. Zaključak

„Govor bez gestova je kao torta bez ukrama.“

Albert Mehrabian, pionir u oblasti govora tela, uvideo je prevlast neverbalne komunikacije u odnosu na verbalnu kada je reč o prenošenju osećanja i stavova govornika. Takozvana „Mehrabijanova formula“ sugeriše da se samo 7% poruke prenosi putem reči, dok se preostalih 93% prenosi putem facialne ekspresije (55%) i paralingvističkih znakova (38%) (prema Miller, 1988). Da bismo utvrdili da li je odnos

toliko drastičan i u učionici, i sami smo izveli mali eksperiment nad svojim đacima. Cilj eksperimenta, dakle, bio je da se pokaže da li i u kojoj meri učenici reaguju na neverbalne poruke koje predavač odašilje. U eksperimentu je učestvovalo 22 učenika prvog i drugog razreda srednje škole, oba pola. Bio im je prikazan nemi film u trajanju od 5 minuta, o neprijatnoj situaciji u učionici u kojoj jedan izrazito strog predavač ne uspeva da održi disciplinu (*How to maintain classroom discipline*⁴). Učenici nisu bili unapred upoznati s ciljem eksperimenta, već je od njih samo zatraženo da posle ogledanog filma učine sledeće: da rekonstruišu događaje s filma sa što više detalja (kako bi se uvidelo da li su uopšte shvatili šta se u učionici zbivalo), da utvrde na osnovu čega su zaključili šta se na filmu desilo i, uz obrazloženje, da napišu da li im se dati predavač dopao. Od svih učesnika u eksperimentu, samo jedan (4,54%) nije tačno razumeo šta se u učionici zbilo, dok su preostali (21 učenik – 95,45%) tačno rekonstruisali događaje. Na pitanje kako su uspeli da rekonstruišu događaje, 12 učenika (54,5%) odgovara maglovito, na osnovu ponašanja, 8 (36,36%) na ovo pitanje ne odgovara, dok samo dva učenika (9,09%) daju precizniji odgovor („na osnovu pokreta ruku, pokreta usana i lica“). Otkrića do kojih dolazimo putem ovog eksperimenta potvrđuju da je neverbalna komunikacija od suštinske važnosti u učionici. Gotovo svi učenici uspeli su da na osnovu isključivo ekstralengvističkih neverbalnih znakova razumeju i pravilno ocene situaciju u učionici. Pri tom, 7 učenika (31,81%) pokazuju suptilnije „čitanje“ osećanja predavača i dece na snimku, te zaključuju da je predavač „ljut“, „neraspoložen“, i da se đaci dosađuju ili boje predavača, dok čak 13 (59,09%) opisuje predavača epitetom „strog“. Važan je, međutim, još jedan zaključak do kojeg nas dovodi ovaj eksperiment – nemogućnost učenika da verbalizuje na koji način su razumeli nemi film potvrđuje rezultate i ranijih istraživanja, a to je da je recepcija i dešifrovanje neverbalnih znakova, većim delom, nesvestan proces.

Na kraju, mogli bismo zaključiti da je odgovor na naše polazišno pitanje – da li predavači zapostavljaju značaj neverbalne komunikacije – potvrđan. Iako većina zaposlenih u nastavi ponešto zna o tome kako neverbalna komunikacija funkcioniše, ovaj segmenat komunikacije zapostavlja se, kako u pripremi za posao predavača (dakle, od strane udžbenika i nastavnika metodike), tako i kasnije. Osim što razmišljamo koju ćemo poruku đacima preneti verbalnim putem, treba, koliko je to moguće, obratiti pažnju i na neverbalne poruke koje pri tom šaljemo, jer verbalne poruke možemo isključiti, ali ne i neverbalne. Čak i tišina govori.

LITERATURA:

- Krauss, R. M. et al. (1996). Nonverbal Behaviour and Nonverbal Communication: What Do Conversational Hand Gestures Tell us? u Zanna M. (ed.), *Advances in experimental social psychology* (389–450). San Diego: Academic Press.
- Miller, W. P. (1988). *Nonverbal communication: What Research Says to the Teacher*. Washington, D. C.: National Education Association.

- Moris, D. (1998). *Govor tela*. Beograd: Narodna knjiga – Alfa.
- Moris, D. (2005). *Otkrivanje čoveka: vodič kroz govor tela*. Niš: Grafika Galeb.
- Neill, S. (1994). *Neverbalna komunikacija u razredu*. Zagreb: Educa.
- Rot, N. (2002). *Znakovi i značenja*. Beograd: Nolit.
- Scrivener, J. (1994). *Learning Teaching: A guidebook for English language teachers*. London: Oxford.
- Woolfolk, A. E. (1977). Student learning and performance under varying conditions of teacher verbal and nonverbal evaluative communication. *Journal of Educational Psychology*, 70, 100-107.

Primljeno: 24. 03. 2011.

Odobreno za štampu: 20. 04. 2011.

Summary: This paper is concerned with the significance of nonverbal communication in the classroom, i.e. its impact on the formation of teacher-student relationships and the establishment of classroom atmosphere and discipline. The starting point of the paper is the division of nonverbal signs into paralinguistic and extralinguistic (proxemic and kinetic), each illustrated with classroom examples and assessed as to their communicative importance. A number of uncategorized nonverbal signs, such as outward appearance, clothes and physical contact between interlocutors, are also examined. The final section delineates an experiment, in which the participants (students) are requested to provide a detailed reconstruction of a classroom situation upon seeing it in a silent film. Both the experiment and the paper aim at answering the following question: do teachers overlook the significance of nonverbal communication in the classroom?

Key words: nonverbal communication, classroom, sign, teacher.

NAPOMENE:

- 1 Autorku ovog teksta nedavno je jedna učenica upitala da li će predavati njenom razredu i sledeće godine, strahujući da ne dobiju jednu od koleginica „koja se nikada ne smeje, čak ni na hodniku“. Pri tome, treba naglasiti da učenica pomenutu koleginicu uopšte ne poznaje, niti je ona ikada bila na času u tom razredu – negativan utisak učenica je bazirala isključivo na stalnom odsustvu osmeha na licu nastavnice.
- 2 Autorki ovog rada se desilo da ju je u jednoj takvoj prilici učenik 5. razreda osnovne škole upitao zašto stalno nadgleda njegov rad i smatra da je to krajnje irritantno.
- 3 Jednom prilikom, devojčica 2. razreda osnovne škole primetila je da je nijansa crvenog kamena na prstenu koji je autorka ovog teksta taj dan nosila ista kao na mindušama, iako nije bio u pitanju komplet (što je ona uočila!).
- 2 Film je dostupan na Youtube <<http://www.youtube.com/watch?v=gHzTUYAOOkPM>>

РАЈКО ПЕЋАНАЦ*

Педагошки факултет у Сомбору
Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

PREVIEW

UDK: 37.014.373.2; 37.014.373.3

BIBLID: 0353-7129,15(2010)2,p.201-210

ОБАВЕЗНО ОБРАЗОВАЊЕ И ВАСПИТАЊЕ У СИСТЕМУ ОБРАЗОВАЊА

Резиме: Када би се тражила директна веза између технологије, технолошког развоја и утицаја друштвених докумената којима се регулише технолошки развој, онда се, на први поглед, не налази веза између стварног стања у образовању и функције обавезног образовања. Међутим, постоје различита мишљења о таквом схватању, јер обавезно образовање треба да је у саставу образовања због тога што је овај узраст карактеристичан по томе што се спољним утицајем остварује критички период раног учења. На овом узрасту нормално је да се почне са индивидуализацијом, али не као ставом према независности, већ као процес којим се успоставља прикладно учење, напредовање и развијање.

Конкретно, у овом раду биће детаљније образложено обавезно образовање (предшколско образовање и васпитање и основно образовање и васпитање) у систему образовања.

Кључне речи: структура образовног система, обавезно образовање и васпитање, предшколско образовање и васпитање, основно образовање и васпитање.

1. Увод

Свако проучавање система као полазишта у тумачењу и примени опште теорије система, од оног *што јесиће*, прелази на оно *како јесиће*, како се конституише и како функционише однос међу елементима целине. То до-приноси новом сазнајном третирању система (и методолошком, у оквиру теорије система) и његовој улози у избегавању хаоса.

Систем образовања и васпитања припада категорији друштвених система, или, системским језиком речено, систем образовања и васпитања је подсистем

* rajko13@open.telekom.rs

друштвеног система под којим се подразумева скуп делова чије појединачно дељивање и међусобни односи регулисани су и уређени друштвеним законима и принципима, с циљем остваривања образовне концепције, односно стратегије образовања. Сваки друштвени систем карактерише стално кретање и развој, стога је статика у тим системима само тренутак, само тачка на динамичкој линији кретања система.

Пошто сваки подсистем има основне карактеристике надређеног система (друштвеног система), онда се систем образовања и васпитања одликује карактеристикама: динамичности, стохастичности, комплексности, као и хијерархијским карактеристикама. Систем образовања и васпитања, на основу карактеристика које поседује, одликује се динамиком, будући да је у непрекидном кретању и развоју. Резултат таквих промена и развоја система огледа се у константном уношењу нових елемената у систем, а испадању старих елемената система. Кретање и развој система образовања и васпитања условљени су, стога, доприносом научно-технолошког процеса, који треба да претходи или да прати систем образовања и васпитања.

Свеобухватна дефиниција образовног система произлази из одговора на управо постављена питања. Стога, могло би се закључити да је образовни систем укупност институција, организација, средстава, облика, програма и начина путем којих се могу задовољавати образовне потребе младих и одраслих за образовањем у току читавог живота с циљем личног и друштвеног развоја. Према томе, структурални елементи образовног система су објективни (институције, облици, програми, поступци, средства...) и субјективни (ученици и наставници). Његовом формом и суштином (организацијом и процесом) управља тим за који се каже да „води образовну политику“.

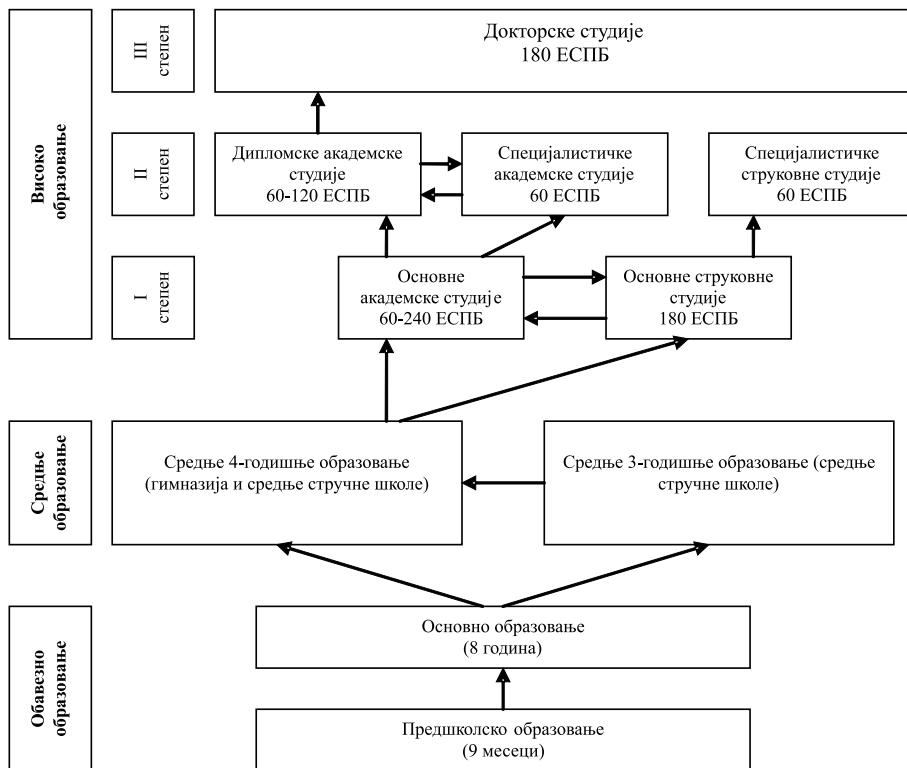
Образовни систем састоји се од елемената, односно мањег или већег броја подсистема и њихових веза. Класификације елемената или подсистема могу бити различите, изведене на основу различитих критеријума, а најчешће су оне класификације које се изводе за потребе системске анализе. Тако се у литератури сусрећу поделе образовног система (подсистема) на институционални и ваниинституционални, на школски и ваншколски, на формални и неформални, на државни и приватни, на општеобразовни и стручни, на подсистеме образовања деце, младих и одраслих и т. сл., при чему сваки од њих нови истовремено представља систем у односу на своје саставне елементе или подсистеме.

2. СТРУКТУРА ОБРАЗОВНОГ СИСТЕМА

Структуру образовног система чине: (1) предшколско и основно образовање, односно обавезно образовање; средње образовање и високо образовање. Законом о основама система образовања и васпитања („Сл. гласник РС“, бр. 72/09) уређују се основе система предшколског и основног образовања и васпитања, и то: принципи, циљеви и стандарди образовања и васпитања, начин и

услови за обављање делатности предшколског васпитања и образовања и основног васпитања и образовања, врсте програма образовања и васпитања, оснивање, организација, финансирање и надзор над радом установа образовања и васпитања (у даљем тексту: установа), као и друга питања од значаја за образовање и васпитање.

Схематски приказ образовног система, у модификованим облику, приказан је на схеми 1:



*Схема 1: Схематски приказ образовног система
(Извор: www.cep.edu.rs)*

Прилике у којима је стваран систем образовања омогућавале су различито остварене утицаје извора деловања на структуру система образовања. Н. Томашев (1992) истиче да је при предлагању система образовања и васпитања потребно имати у виду шта ће он представљати. С тим у вези, намећу се следеће недоумице, као и закључци:

- да ли треба предшколско доба да припада образовању или дечијој заштити и са којим узрастом започети институционално образовање, са пет, шест или седам година полазника,
- дужина трајања општег образовања карактеристична је за изражавање особина система образовања (различита су решења у свету, али је тој различитости заједничко то да се дужина школовања у општеобразовним школама перманентно продужава),
- при сагледавању система образовања у светским размерама, уочавају се различите интерпретације успостављања односа на релацијама: основно образовање – обавезно образовање, међусобни односи између подсистема и дужина трајања средњег и високог образовања,
- као последица поседовања властите технологије рада или пак оријентацијом на њен увоз или комбиновањем ове две могућности, постојале се извесне осцилације у решењу система образовања будући да, поред деловања на системска решења образовања, ова чињеница утиче и на садржаје образовања,
- на физиономију подсистема образовања битно је утицала и структура средњег образовања. Опште, техничко, уметничко и стручно образовање комбинују се без логичке основе на сегменте којима често недостаје повезаност и екстерни смисао,
- као обавезни подсистем система образовања може се појавити образовање одраслих са својим каракеристикама, трајањем, начином извршења, обухватом, као и институционалним решењима.

3. ПРЕДШКОЛСКО ОБРАЗОВАЊЕ И ВАСПИТАЊЕ

Предшколско васпитање и образовање остварује се у трајању утврђеном програмом предшколског васпитања и образовања. Програм припреме детета пред полазак у основну школу у оквиру предшколског васпитања и образовања (у даљем тексту: припремни предшколски програм) траје четири сата дневно, најмање девет месеци. У оквиру предшколског програма могу да се остварују посебни, специјализовани и други програми, у складу с посебним законом, према могућностима предшколске установе, сходно потребама и интересима деце, и родитеља и јединице локалне самоуправе.

Све породице нису у стању да деловање средине учине стимулативним за дете. Примарна социјализација одиграва се у раном периоду живота детета. Раним учењем стварају се основе које су неизбрисиве већем делу деце. Основне осећајности и афективне везаности стичу се раним учењем. Успешна стимулација спољне средине оствариће се уколико је она богата, правовремена и у критичном периоду извршена. Постоје мишљења да су недостаци раног учења

ненадокнадиви, али надокнаде се, међутим, могу ипак делимично извршити у когнитивном, емоционалном и динамичком погледу.

Допунским уједначавањем делује се на физички развој, а интелектуални развој детета се унапређује. Говор се тада у целости развија на разноврсним сазнањима; мишљење се повезује са развојем говора уз познавање околине, развојем посматрања, развојем лексичких вредности, семантике и синонима, итд. Језик тада постаје носилац мишљења, а мишљење је, опет, омогућено богаћењем језика. Сходно томе, и многе активности су у предшколском образовању и васпитању усмерене ка развијању социјабилности, ка учењу (условљавањем и по моделу) оних црта личности којима се све оно што је подложно спољњем утицају утемељује.

Човек на овом узрасту већим делом формира своју личност, а то је од не процењиве вредности у потоњој припреми за рад. Развија се комуникација, оригиналност, слобода, стил живота, навикавање на скромност, на туђа искуства, јачање властитог „ја“ посредством личног искуства, лична увереност, правичност и оријентисаност ка истини, као и ослањање на друге.

То учење, због своје важности, мора бити у интересној сфери породице и друштва. Породица треба да више утиче на осећајност, а друштво на рационално схватање и понашање. Припремљен човек за будућност јесте дакле онај који је успешно васпитан почев од треће године живота. За старелост човека не фундира на његовим годинама, већ на његовом васпитању за односе.

Претходно речено објашњава везу између технолошког и предшколског развоја, тако што технолошко утиче на друштвене могућности. Један од индикатора успешности технологије друштва јесте, између осталог, стање предшколског образовања и васпитања. Врхунско технолошко има везе са врхунским васпитањем на предшколском узрасту, што значи да морамо имати кореспондентно предшколско васпитање. Оно што није речено, а значајно је за везе у оквиру система образовања јесте: интелектуална, социјална, емоционална и физичка припрема предшколског детета за обавезе које настају у основном образовању и васпитању.

4. ОСНОВНО ОБРАЗОВАЊЕ И ВАСПИТАЊЕ

Основно образовање у Србији је обавезно. Деца се уписују у основну школу са 6 или са 7 година. Основна школа траје 8 година и подељена је на два периода – на први циклус основног образовања (од 1. до 4. разреда) и други циклус основног образовања (од 5. до 8. разреда). Структура основног образовања и васпитања постављена је на основу разноврсности, јединствености и целовитости, што указује на то да систем образовања може имати структуру (динамичке везе) међу подсистемима само на овај начин, односно, када су делови (подсистеми)

међусобно функционално повезани. Дакле, систем се не може остварити збиром његових делова, а подсистем неће моћи тако да се назива уколико нема и са системом заједничких и аутономних функција.

Структура система основног образовања и васпитања показује:

- свеобухватност образовања за сваку генерацију и обавезноть школовања за сваког појединца, будући да се посредством њега, стиче опште образовање, потребно сваком грађанину. Полазнике сачињава популација и популација деце са посебним потребама,
- основно образовање траје осам година, почиње шестом и завршава се четрнаестом годином живота,
- основно образовање и васпитање може се поистоветити са разредном (за I-IV разред), односно предметном наставом (V-VIII),
- основно образовање и васпитање изводи се на језицима етничких група, са глобалном мултикултуром и мултинационалном оријентацијом.

У школи, која је основа целокупног даљег образовања, морају се садржати сви потребни елементи, којима се пак омогућује даље образовање, које може бити: *специјално образовање*, којим се улази у свет рада или *општие*, које служи као полазиште за даље образовање. Узраст основног образовања треба искључиво оријентисати ка социјализовању младог човека, почев од основних и елементарних ствари, па све до сложенијих интерперсоналних односа. Основна школа треба у процес учења да уведе сваког ученика и створи динамичке структуре личности, које ће условљавати потребе за дожivotним образовањем, учењем и мењањем личности, онако како је то сагласно са спољашњим потребама, ситуацијама и конституционалним елементима личности. У многим расправама о учењу показало се да се многе црте личности уче, а посебно вредносна оријентација и динамичке црте. Оне могу бити овакве или онакве, компатибилне с друштвом у коме се живи или супротне њему.

Приликом образовања и васпитања до средњошколског узраста треба остварити складан развој телесне, интелектуалне, душевне и моторичке структуре. Исти тако, треба развијати креативност, способност интерперсоналне комуникације, заинтересованост за себе, друштво и еко средину, жељу за напредовањем, усавршавањем, за променама, мотив радозналости и кооперативност са наглашеним мотивом постигнућа. Треба остварити свест и самосвест о потреби стварања знања и прихваташа коректних искустава других и итд.

Организациону специфичност основна школа може имати у структури која је у модификованим облику, приказана на схеми 2.

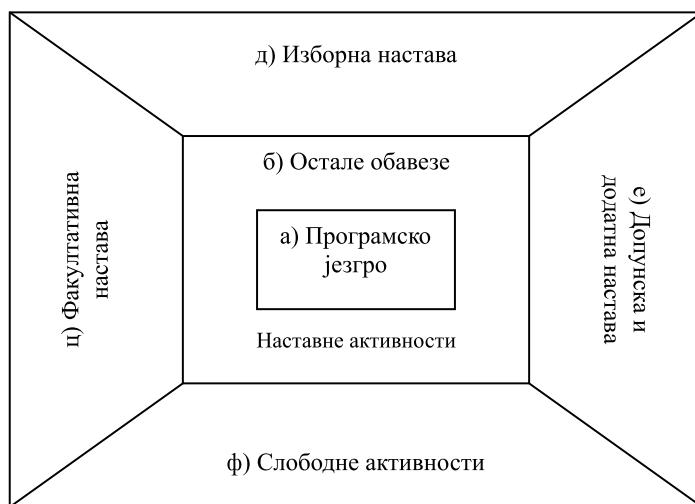


Схема 2: Организованост основној образовања и васпитања
(Томашев, Н., 1992)

Структура основног образовања и васпитања подељена је на следеће сегменте:

- програмско језгро, које није стално током читавог периода школовања (на пример: математика, писање и читање у од I до IV разреда),
- остале обавезне активности (I-IV разред: физичко васпитање, музичко васпитање, ликовно васпитање, техничко образовање, познавање друштва, познавање природе, и, коначно, познавање природе и друштва као примена холистичког приступа у упознавању окoline и њене прошлости), које су распоређене по наставним предметима,
- облици факултативне наставе с више модела диференциране организованости (информатика, спорт, језици, музика, екологија),
- изборни део наставе – обухвата могућности избора нивоа наставе у обавезним и факултативним наставним активностима при чему је то индивидуализовано учење, а у прва четири разреда то су такође и почетни кораци у индивидуализацији учења,
- допунском и додатном наставом се помаже онима који заостају у савладавању програмских садржаја из разноврсних разлога. Овај облик се реализује на захтев ученика и иницијативу наставника. По савету наставника и на иницијативу ученика може се уводити додатна настава за талентоване ученике. У курикулуму основне школе су садржаји из области за које ученици показују натпркосечне способности и интересовања,

- слободне активности у којима се ученици оспособљавају за коришћење слободног времена.

У основној школи, поред рачунања, читања и писања, у прва четири разреда основног образовања (разредна настава), потребно је додати обезбеђење праведности, једнакости, високи квалитет и упознавање с грађанским обавезама и правима. Праведност подразумева непристрасност школског система када су у питању права ученика – припадника најразличитијих етничких група. Једнакост се компонује са праведношћу и њима се обезбеђује једнакост према шансама које пружа школски систем. Дакле, императив постаје не дозволити дискриминацију према националним или неким другим нерелевантним критеријумима. Висок квалитет не може се постићи без остваривања принципа праведности и једнакости. Праведност не подразумева једнакост у образовном процесу и у последицама тог процеса. Праведност се односи на кореспондентно признавање способности и врлина које појединачно поседује, степен напредовања у процесу образовања, односно, признавање степена промена једнако за све, а у зависности од последица учења. Грађанске дужности и права су услов успешне комуникације са другима. То је процес који се учи не као информатичко подручје, већ као спремност да се оствари сагласност између информисаности и понашања.

Ако пођемо од чињенице да је основна школа обавезна и свеобухватна, онда из та два принципа или начела произилазе обавезе, које се огледају у следећем:

- да се деца са посебним потребама не могу одвајати у посебна одељења и посебне школе, тим пре што постоји уверење да се све више смањује растојање или граница толеранције између деце са посебним потребама и оне која то нису са посебним потребама. Наиме, треба дати одговор на питање, шта је са таквим одељењима у целости и шта је с талентованима или даровитима међу њима. Штавише, изгледа да се ствара све већи јаз међу учесницима уписаним у редовна одељења основне школе. Тиме се отежава и усложњава рад и стварају интерни проблеми, јер се рад на више нивоа сложености намеће као императив, распон између њих све теже је савладати,
- ако не испуни све критеријуме, основна школа може да постане школа екстензивног карактера.

5. ЗАКЉУЧАК

Образовање мора остварити повезаност својих подсистема. Институционално и ваниинституционално образовање морају бити третирани према свом значају и улози. Обавезно образовање ће се, у систему образовања, продужити и продубити и њиме ће се остварити социјализација полазника. Потом, с изра-

зитом упорношћу треба радити на индивидуализацији, истраживањима и долажењима да нових сазнања. Између подсистема образовања треба успоставити кохерентан однос, тако да систем образовања има своју структуру. Повезаност подсистема треба засновати на функционалним, а не на хијерархијским везама.

Систем образовања треба засновати на променама. Те промене условљене су: (1) научно-технолошким развојем, потребама друштва, друштвеним захтевима и потребама појединача и (2) ендогеним факторима, израженим посредством поступака иновирања концепата, програма, садржаја, метода рада, технологије, система, начина евалуације, итд. Верујемо да се неће најпре запустити реформисани систем образовања, а потом револуционарно ревитализовати. Иновацијама стања и односа успеће се у одржавању слободе, реда и ефикасности, уз актуелност, рационалност и осмишљеност овог система.

Оно што није речено, а значајно је за везе у оквиру система образовања јесте: интелектуална, социјална, емоционална и физичка припрема предшколског детета за обавезе које настају у обавезному образовању и васпитању. Оно шта треба узети у обзир приликом васпитања и образовања до средњошколског узраста је: (1) остваривање складног развоја телесне, интелектуалне, душевне и моторичке структуре, те креативност, способност интерперсоналне комуникације, заинтересованост за себе, друштво и еко-средину; (2) жеља за напредовањем, усавршавањем, за променама, мотив радозналости и кооперативност са наглашеним мотивом постигнућа; и (3) такође, остваривање свести и самосвести о потреби стварања знања и прихватања коректних искустава других, и сл.

6. ЛИТЕРАТУРА

- Закон о основама сисћема образовања и васпитања („Сл. гласник РС”, бр. 72/09).
Јанковић, П., Родић, Р. (2007): Школска педагођија, Сомбор: Педагошки факултет у Сомбору.
Каравидић, С. (2006): Менаџмент у образовању, Београд: Институт за педагогију и андрагогију филозофског факултета у Београду.
Каравидић, С., Чукановић-Каравидић, М. (2008): Економика и финансијски менаџмент у образовању, Београд: Факултет организационих наука.
Милосављевић, Г., Вукановић, С. (2000): Професионално образовање на дистанци, Београд: Факултет организационих наука.
Надрљански, Ђ., Надрљански, М. (2005): Кибернетика у образовању, Сомбор: Учитељски факултет у Сомбору.
Томашев, Н. (1992): Спрашења технолошкој развоја Југославије и образовање, докторска дисертација, Београд: Факултет политичких наука.
Пећанац, Р. (2011): Организација сисћема образовања, Сомбор: Педагошки факултет у Сомбору.
www.cep.edu.rs 14.04.2010.

Примљено: 20. 01. 2011.

Одобрено за штампу: 20. 04. 2011.

Summary: When he asked for a direct link between technology, technological development and social impact of the documents governing the technological development, it appears at first glance, there is a link between the real and the function of compulsory education. However, there are different opinions on such an understanding, because compulsory education should be part of education because this age wherein the external influence exercised a critical period of early learning. At this age it is normal to start with individualization, but not as an attitude towards independence, but as a process of establishing an appropriate learning, progress and development. The paper further explained compulsory education (preschool and primary education and obrazovanje and education) in the education system.

Key words: structure of the education system, compulsory education and upbringing, education and preschool education, elementary education.

МЕТОДИКА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ

**NENAD PETROVIĆ, MIRELA
MRĐA*, BOJAN LAZIĆ**

Pedagoški fakultet u Somboru
Sombor

**ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК
REVIEW**

UDK: 371.3:51; 371.311.4::371.314.6]:51
BIBLID: 0353-7129,15(2010)2,p.211-228

MODELI DIFERENCIRANE INTERAKTIVNE RAZREDNE NASTAVE МАТЕМАТИКЕ¹

Rezime: Interaktivna nastava / učenje matematike podrazumeva diferenciranje u formiraju matematičkih pojmove, usvajaju pravila i rešavanju problema. Cilj ovog rada je da se, za navedene tipove učenja, odrede zajednički metodički okviri diferencirane interaktivne razredne nastave matematike. U tu svrhu, prvo se određuje pojam interaktivne nastave, a zatim se, za izradu metodičkih okvira i modela obrade, definiše i koristi fleksibilno diferenciranje. Za ilustraciju predloženih metodičkih okvira, sačinjena su dva modela obrade i utvrđivanja gradiva za dve nastavne jedinice, analogno Programu matematike IV razreda osnovne škole. U zaključnim razmatranjima prezentuje se evaluacija predloženih metodičkih okvira za primenu fleksibilne diferencijacije u interaktivnoj nastavi matematike.

Ključне reči: interaktivna nastava matematike, fleksibilna diferencijacija, metodički okviri, model obrade, evaluacija rada

УВОД

Savremena metodika nastave matematike, osim vaspitne i naučne zasnovanosti, svrstava *interaktivnost* i *individualizaciju* u prioritetne uslove za kvalitetnu nastavu i učenje matematike. Navedeni uslovi za kvalitetnu nastavu veoma su složeni i teško dostižni, a realizuju se u najboljoj meri korišćenjem svih didaktičko-metodičkih resursa. Shodno tome, kvalitetno interaktivno učenje matematike zahteva funkcionalno povezivanje svih savremenih i provereno efikasnih sistema nastave, metoda, oblike i sredstava. Svrsishodnost povezivanja u nastavi matematike prvenstveno se meri stepenom interaktivnosti.

* mirelamrdja@gmail.com

Za individualizaciju nastave matematike neophodno je dobro poznavanje osobina učenika i diferenciranje nastave. Identifikaciji osobina učenika relevantnih za nastavu matematike, nastavnici treba da se permanentno posvećuju. Teorija i nastavna praksa su pokazale znatno veću efikasnost fleksibilne diferencijacije, koja se ostvaruje primenom diferenciranih instrukcija, u odnosu na diferenciranje nastave na više nivoa rada.

Zbog toga smo se u ovom radu opredelili da afirmišemo ulogu fleksibilne diferencijacije kao najpogodnijeg sredstva za postizanje optimalne individualizacije u interaktivnoj nastavi matematike.

OSNOVNE KARAKTERISTIKE INTERAKTIVNE NASTAVE MATEMATIKE

Pojam interakcije u scom širem značenju definiše se kao aktivnost koja se razmenjuje između najmanje dva subjekta, ljudi ili medija. Interaktivna nastava / učenje, kao jedna od najzastupljenijih strategija savremenog obrazovanja, uži je pojam od pojma interakcije jer se prevashodno odnosi na interpersonalni odnos. Interakcija, pak, podrazumeva aktivni odnos ili komunikaciju učenika, nastavnika, roditelja i drugih subjekata: „Zavisno od prirode i tipa znanja, učenik se u procesu učenja susreće sa raznovrsnim intelektualnim problemima i u susretu sa njima razvija specifične oblike aktivnosti“ (Pešikan, A. Ž., Ivić, I. 2000: 164). Interaktivnom nastavom vršimo promene u razmišljanju, u emocijama i ponašanjima učenika. Zbog toga je bitno da se interakcija pravilno sprovodi.

Dosadašnja didaktičko-metodička saznanja stavljuju u prvi plan ono znanje do koga se dolazi uz aktivno sudelovanje učenika, putem ličnog rada i vršenja eksperimenta. Uloga nastavnika je da učenika usmeri, podstakne i nauči ga kako se uči matematika. Pri tom, svaku aktivnost učenika potrebno je da prati povratna informacija nastavnika (što je dokazana psihološka potreba svakog pojedinca). U učenju matematike takav rad podrazumeva najpre misaone aktivnosti učenika. Ishodi takvog rada treba da povećaju efekte, kao što su optimalni razvoj kognitivne i konativne sposobnosti, kritičnost, kreativnost i sl. „Interaktivnim učenjem, zahvaljujući socijalnoj interakciji, vršimo promjene u razmišljanju, u emocijama i ponašanjima ljudi“ (Milijević, S., 2003, str. 38). Navedene konstatacije odnose se, pre svega, na savladavanje programskih sadržaja u nastavi matematike, a dosada nisu u dovoljnjoj meri uvažavane.

Savremena metodika nastave matematike zahteva da didaktički princip sve-sne aktivnosti učenika dobije privilegovanu ulogu u odnosu na ostale principe. To bi podrazumevalo nastavu matematike u kojoj su učenici glavni i aktivni činioци, koji učestvuju ne samo u procesu nastave, već i u izboru metodike rada. Time se pojačava motivacija učenika, njihova kompetentnost i odgovornost za svoj rad. Na taj način se nastava i učenje matematike postaju uistinu interaktivni.

Interaktivnim učenjem naučeno se bolje koristi u novim situacijama učenja matematike, transfer učenja je veći, naučeno se duže zadržava i pamti. Ono podrazumeva,

samostalno ili uz vođenje nastavnika, dolaženje učenika do znanja uz fleksibilnost u mišljenju i izraženiju kreativnost. Stoga, za analizu svake interakcije, Suzić u svojoj knjizi (v. Suzić, 2005) predlaže četiri aspekta: „kognitivni, emocionalni, ciljni i delatni“ (Isto).

Metodika nastave matematike nudi kao moguće različite načine rada, čijom se kombinacijom može uspešno postići interaktivnost nastave i učenja. Za pripremu i realizaciju interaktivne nastave koriste se svi savremeni sistemi, metode, oblici i sredstva. Njihov izbor zavisi od starosne dobi učenika, ciljeva i zadataka nastave, kao i od programskih sadržina svake teme, odnosno nastavne jedinice.

Nastavu matematike moramo izvoditi kao interakcijski proces, u kome su učenik i nastavnik u saradničkom (kooperativnom) odnosu, pri čemu se postepeno povećava aktivnost učenika. Interaktivnu obradu nastavnih jedinica matematike u mlađim razredima osnovne škole, orientaciono, treba izvoditi uz primenu sledeće strukture, koju smo teorijski zasnovali, originalno konstruisali i empirijski evaluirali. Pomenuta struktura sadrži sledeće faze: 1) interaktivno ponavljanje prethodno usvojenih relevantnih znanja učenika; 2) postavljanje i definisanje problemske situacije ili egzemplara, kojim se provokira usvajanje novih znanja; 3) interaktivna obrada predviđenih nastavnih sadržina; 4) kompletiranje, objedinjavanje i generalizacija obrađenih sadržina; 5) verifikativni rezime.

U drugoj fazi strukture interaktivne obrade nastavnih jedinica može se zapaziti da posebnu ulogu u interaktivnom učenju ima primena problemske i egzemplarne nastave. Imajući u vidu da su oba navedena nastavna sistema dovoljno istražena u didaktičko-metodičkoj teoriji i praksi, u ovom radu ćemo prikazati njihove osnovne karakteristike i ukazati na neke aspekte njihove primene u interaktivnom učenju i nastavi matematike.

Problemsku nastavu posebno karakterišu zahtevi za većim angažovanjem misaonih aktivnosti učenika, malo iznad njihovih mogućnosti. Od izuzetnog značaja je da se segmenat nastave (časa) u kome se primenjuje problemska nastava realizuje po odgovarajućoj organizacionoj strukturi. U ovom radu koristimo teorijski zasnovanu, originalno konstruisanu, empirijski evaluiranu i u pedagoškoj javnosti priznatu strukturu koju su postavili Petrović i Pinter: „1) stvaranje problemske situacije i formulisanje problema, 2) postavljanje hipoteza, 3) dekompozicija i rešavanje problema, 4) analiza rezultata, izvođenje zaključaka i generalizacija, 5) primena stičenih znanja.“ (v. Petrović, Pinter, 2006). Navedenu strukturu problemske nastave primenjujemo u interaktivnoj obradi složenijih matematičkih pravila i rešavanju matematičkih problema.

Kao što je poznato, pridev egzemplaran izведен je od imenice egzemplar, koja znači primer ili uzorak. Shodno tome, nominalnom definicijom egzemplarnu nastavu možemo odrediti kao primernu ili uzornu. Neki autori smatraju da egzemplarnom nastavom treba izdvojiti karakteristične nastavne sadržaje, koji se obrađuju na metodički celovit i uzorit način. Pri tom, što veći deo sadržaja učenici treba da obrade sami, na osnovu uzora ili uz minimalnu pomoć nastavnika. Na taj način bi se značajno racionalisala aktivnost nastavnika, a povećala aktivnost učenika. No, i pored navedenih

prednosti, tako shvaćena, egzemplarna nastava se ne može u značajnijoj meri uspešno primenjivati.

Za razliku od tog, za interaktivnu nastavu matematike, posebno u mlađim razredima osnovne škole, dobro izabrani i obrađeni egzemplari najčešće se koriste u okviru jedne nastavne jedinice, a sasvim retko u okviru nastavne teme. U slučaju primene egzemplara, čija analiza izaziva zanimanje učenika, interaktivna obrada predviđenih nastavnih sadržaja oslobođa se od viška primera, a induktivno zaključivanje obogaćuje misaonim aktivnostima. Stoga, egzemplarna nastava naročito utiče na nivo i kvalitet interaktivnosti u učenju ili formiranju pojmoveva, kao i u učenju matematičkih pravila.

FLEKSIBILNO DIFERENCIRANJE RAZREDNE NASTAVE MATEMATIKE

U diferenciranju nastave matematike treba polaziti od činjenice da diferencijacija mora obezbediti zajednički fond znanja, neophodan svakom učeniku. Shodno tome, cilj i zadaci nastave matematike mogu se svesti na naučno zasnovano matematičko obrazovanje i izgradivanje matematičke kulture učenika. „Izbor sadržaja i didaktičko-metodički scenario nastave i procesa učenja mogući su jedino ako je eksplicitno ukazano koja je znanja, sposobnosti i veštine potrebno razvijati kod učenika.“ (Lazić, 2008).

Fleksibilna diferencijacija, ostvarena primenom diferenciranih instrukcija učenicima, omogućava da se kod svakog učenika iskoriste i razviju misaone sposobnosti, naklonosti, interesovanja i slično. Fleksibilna diferencijacija, za razliku od diferencijacije na više nivoa rada, nalazi svoju punu primenu u problemskoj nastavi matematike: „Fleksibilno diferenciranje primenom problemske nastave pogodno je zato što se ona može realizovati na više nivoa određenih prema stepenu aktivnosti učenika u rešavanju problema. Međutim, mogućnosti se time ne iscrpljuju, jer se tekstualni analogoni istog matematičkog modela takođe mogu diferencirati. Ako se sve to ima u vidu, onda problemska nastava treba da ima dominantnu ulogu u izradi i primeni modela diferencirane nastave matematike, posebno u obradi novog gradiva.“ (Petrović, N., Mrđa, M., 2005, str. 400).

U svakom slučaju, *stvaranje problemske situacije ili egzemplara za primenu egzemplarne nastave* predstavlja prvu i najvažniju etapu od koje zavisi čitav tok nastave. „U uslovima jednakih programskih zahteva, problem fleksibilne diferencijacije nastave matematike se svodi na optimalno korišćenje *očiglednosti i konkretizacije, motivacije, stepena težine zadatka i nivoa pomoći učenicima*.“ (Isto).

Pri izboru i pripremanju problemske situacije ili egzemplara neophodno je znati kako se zadatak može olakšati ili otežati. Osnovni parametri koji utiču na stepen težine problema jesu:

- a. Preglednost – što je sadržaj preglednije predstavljen, problem je lakši.
- b. Apstrakcija – što je problem apstraktniji, odnosno ukoliko sadrži manje nebitnih informacija, on je lakši.

- c. Formalizacija, odnosno matematizacija – što se teže prepoznaju matematičke operacije koje se zahtevaju problemom, zadatak je teži.
- d. Kompleksnost – što su parcijalni problemi više međusobno isprepleteni, problem je teži.

Najvažniji zadatak nastavnika u pripremi za fleksibilnu diferenciranu obradu nastavnih sadržina jeste formiranje i strukturiranje instrukcija – na nivou minimalne pomoći učenicima. Savremena metodika nastave matematike orijentaciono postavlja hijerarhiju nivoa pomoći (instrukcija). U ovom radu mi smo se opredelili za nivoe pomoći kakvu predlaže Zeh (Zech): „*motivaciona pomoć, pomoć za povratnu informaciju, opštatestategijska pomoć, strategijska pomoć usmerena na sadržaj i sadržajna pomoć*.“ (Zech, 1999).

Motivaciona pomoć manje ili više ohrabruje učenika i usmerava ga na aktivnost (*Zadatak nije težak; Budi uporan; Uspečeš*).

Pomoć za povratnu informaciju obaveštava učenika da li je na dobrom putu da reši zadatak ili ne. Svaka prethodno pružena pomoć takođe zahteva povratnu informaciju. Na osnovu nje, učenik se upoznaje s tokom i rezultatom one etape rada za koju je dobio pomoć (*Na pravom si putu; Postupak i tačno rešenje je...*).

Opštatestategijska pomoć predstavlja heuristička pravila o načinima rešavanja problemskih zadataka, a za njihovu formulaciju i primenu neophodno je poštovati Poljinu shemu: „1) razumevanje problema, 2) stvaranje plana za rešavanje, 3) sprovođenje plana i 4) osvrtanje na rešenje“ (Polya, 1980). Za svaku fazu sheme daju se instrukcije, koje, vremenom, postaju samoinstrukcije učenika.

Na primer:

- (1) Pažljivo pročitaj tekst i sagledaj problem u zadatku. U tekstu uoči ključne reči ili delove teksta od posebnog značaja za postavljanje i rešavanje zadatka. Skiciraj situaciju na pogodan način.
- (2) Označi sve što je neophodno da postaviš i rešiš zadatak matematički. Možeš li da izvedeš nešto korisno iz podataka? Da li si upotrebovi sve raspoložive podatke? Odaberi adekvatnu metodu za postavljanje matematičkog modela problemskog zadatka.
- (3) Još jednom razmotri sve što si do sada učinio i postavi matematički model problemskog zadatka. Reši matematički model, a rešenje izrazi i rečima.
- (4) Pažljivo proveri svaki korak u rešavanju. Da li možeš da proveriš rezultat? Možeš li rešiti zadatak na različite načine?

Strategijska pomoć usmerena na sadržaj upućuje učenika na metode rešavanja konkretnog problema i daje određena uputstva, koja se odnose na započinjanje rešavanja (*Koristi metodu jednačina; Pokušaj grafički da rešiš zadatak; Skiciraj situaciju opisanu u zadatku; Šta treba prvo da uradiš, i sl.*).

Pod sadržajnom pomoći podrazumevamo ona sredstva koja daju određena uputstva za date pojmove i pravila, za određene veze između njih, za tačno određene pomoćne veličine ili rezultat. Instrukcije u okviru sadržajne pomoći mogu biti različite snage, a, po pravilu, direktna pomoć je veća od indirektne.

Primeri:

- 1) Direktna sadržajna pomoć: *Ucrtajte ovu pomoćnu liniju.*
Indirektna pomoć: *Treba vam jedna pomoćna linija.*
- 2) Direktna sadržajna pomoć: *Označi ... kao nepoznatu veličinu x.*
Indirektna pomoć: *Šta bi bilo najpogodnije da se označi kao nepoznata x?*
- 3) Direktna sadržajna pomoć: *Zapiši, preko nepoznate, izraze za ostale bitne veličine.*
Indirektna pomoć: *Koje bi bitne veličine trebalo izraziti, preko nepoznate.*
- 4) Direktna sadržajna pomoć: *Jednakim izrazima formiraj i reši jednačinu.*
Indirektna pomoć: *Kojim izrazima možeš formirati jednačinu?*

Na osnovu navedenog, moguće je i poželjno da se nastavnik pripremi za pružanje pomoći učenicima, odnosno za formulaciju i strukturiranje odgovarajućih instrukcija. Ipak, u nastavnoj praksi treba biti spreman i za pružanje pomoći koja se unapred nije mogla predvideti.

U fleksibilno diferenciranoj nastavi matematike najpogodnije je koristiti kvalitetno pripremljen obrazovno-računarski softver. Međutim, takva nastava može se uspešno izvesti čak i verbalnom metodom, u frontalnom obliku. Na taj način postižu se dobri rezultati, pod uslovom da su učenici upoznati s principom korišćenja minimalne pomoći. To znači da ti učenici, kad god mogu, samostalno rade i da ne obraćaju pažnju na pomoć koju pruža nastavnik, već samo na odgovarajuću povratnu informaciju.

Rad u malim grupama najpogodniji je za realizaciju fleksibilno diferencirane nastave matematike jer omogućuje komforntu i prijatnu atmosferu. U sticanju znanja i umenja, koja su predviđena kao obavezna za sve učenike, poželjno je formiranje heterogenih grupa. Pri tom, treba imati u vidu da se proces sticanja znanja i umenja odvija i van nastave. To znači da su najpogodnije formirane grupe one u koje učenici rado ulaze i, bez većih problema, realizuju saradničke aktivnosti. Dakle, „osnovni preduslov za nastavu usmerenu ka učeniku je postojanje kooperativne atmosfere među učenicima“ (Roders, 2003: 40).

Po pravilu, umereno heterogene grupe u fleksibilno diferenciranoj nastavi matematike najuspešnije ostvaruju ciljeve i zadatke: „Ako se u nekoj oblasti može uspostaviti hijerarhijska struktura, tada je najbolje staviti u grupu one učenike koji se u hijerarhiji međusobno razlikuju za jedan, najviše dva nastavna koraka“ (Bennett, Cass, 1988: 27).

MODEL 1.

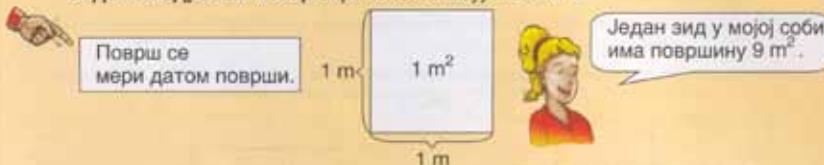
Osim opisanih teorijskih osnova za fleksibilno diferenciranu interaktivnu obradu nastavnih jedinica, iz praktičnih razloga, prvenstveno treba koristiti odgovarajući udžbenik. Ilustracije radi, prvo ćemo opisati diferenciranu interaktivnu obradu nastavne jedinice: **Jedinice za površinu**, za koju su programski predviđeni jedan čas obrade i jedan čas utvrđivanja. S obzirom na specifičnosti, navedena nastavna jedinica

interaktivno je obrađena tokom dva kombinovana časa. Osnovni didaktički materijal za obradu čini komplet udžbenika za 4. razred (Joksimović, 2009), s odgovarajućim priručnikom za učitelje, a za deo **preparativne i operativne faze** prvog časa koristimo nenumerisane zadatke sa str. 45 i 46 – 4a, koje prikazujemo u celosti (Isto: 45-46).

- Уочили смо да када исту површ меримо различитим јединицама мере добијају се различити мерни бројеви. Због тога за мерење површи користимо непроменљиву површ која се зове **квадратни метар**. Њиме меримо површи: подова и зидова просторија, текстила, талета ...

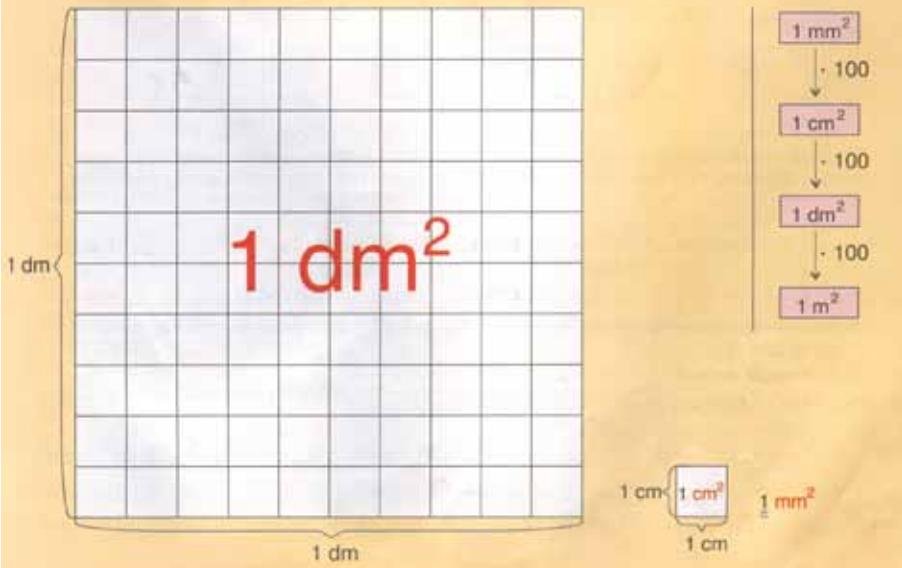
Квадратни метар је квадрат чија је странница 1 метар.

Један квадратни метар скраћено записујемо 1 m^2 .



- Јединице за мерење површи мање од квадратног метра су:

- ◆ **квадратни дециметар (dm^2)** – квадрат чија је странница 1 дециметар.
- ◆ **квадратни центиметар (cm^2)** – квадрат чија је странница 1 центиметар.
- ◆ **квадратни милиметар (mm^2)** – квадрат чија је странница 1 милиметар.



Запамти!

$$1 \text{ m}^2 = 100 \text{ dm}^2$$

$$1 \text{ dm}^2 = 100 \text{ cm}^2$$

$$1 \text{ cm}^2 = 100 \text{ mm}^2$$

$$1 \text{ m}^2 = 10\ 000 \text{ cm}^2$$

$$1 \text{ dm}^2 = 10\ 000 \text{ mm}^2$$

$$1 \text{ m}^2 = 1\ 000\ 000 \text{ mm}^2$$

1. Za početak preparativne faze koristimo sledeće informacije, koje izlaže učitelj, uz odgovarajuće jezičke izmene, u skladu s uzrastom učenika. Ukoliko bi ljudi koristili različite jedinice mere vrednosti veličina, za njihovo korišćenje u praksi bi, uz merni broj, morali dobijati i jedinicu mere, koja je tom prilikom korišćena. Zbog toga se, u savremenom svetu, opštim dogovorom, koriste jedinstvene jedinice mere: metar (m), sekunda (s), gram (g) itd. Da bi merenja vrednosti veličina bila što tačnija, danas se koriste uređaji, koji, izuzetno precizno, određuju jedinice mere. Međutim, dugo godina su posebne ustanove bile određene za „čuvanje“ tačnih jedinica mere pojedinih veličina, a ostali su se ravnali prema njima. Npr. u Parizu je dugo čuvan „štap“ od platine, tako da njegova dužina ostane nepromenjena i iznosi tačno jedan metar. U odnosu na tako određene jedinice mere određuju se manje ili veće jedinice. To se čini zbog različitih potreba merenja za „male“, odnosno „velike“ vrednosti veličine. U skladu s navedenim, koriste se i različite sprave za merenje, npr. lenjir za svesku, lenjir za tablu, sprava za merenje pređenog puta u vozilima ili letilicama, časovnik, vaga i slično.

Nakon navedenih informacija, interaktivno se ponavljaju ranije obrađene jedinice mere.

2. Na početku interaktivne obrade (**operativne faze**), interaktivnim dijalogom obrađujemo predstavljeni zadatak, kao egzemplar (problemsku situaciju). Pri tom, treba ponovo naglasiti, da se mera površi naziva površina, što je u skladu s naslovom nastavne jedinice. Neophodne su i dopune koje imaju prvenstveno za cilj da integrativno povežu sadržine ove nastavne jedinice s odgovarajućim sadržinama nastavnog predmeta **poznavanje prirode i društva**. Osim navedenog, od izuzetnog je značaja da se jedinice za površinu povežu s odgovarajućim jedinicama za dužinu. U skladu sa navedenim, interaktivno dopunjavamo obradu novim informacijama i dopunskim objašnjenjima.
3. Na kraju nenumerisanih zadataka, umesto zahteva: **Zapamti!**, interaktivnom obradom ustanovljavamo vezu svake od jedinica za površinu s odgovarajućom jedinicom za dužinu. Kao egzemplar za navedeno koristimo grafički prikaz za 1 dm^2 i način njegovog pretvaranja u površinu izraženu manjim jedinicama mere – cm^2 i mm^2 [$1\text{dm}^2 = (10 \cdot 10) \text{ cm}^2 = 100 \text{ cm}^2$ i

$1 \text{dm}^2 = (100 \cdot 100) \text{ mm}^2 = 10\,000 \text{ mm}^2$. U skladu sa struktukom egzemplarne nastave, učenici analoškim putem, samostalno ili uz diferencirano pomoć nastavnika, dolaze do formula koje povezuju ostale jedinice za površinu.

- U daljoj obradi (drugi čas) koristimo nenumerisani zadatak sa str. 47 – 4a, a koji takođe navodimo u celosti. Pri tom, relativiziramo podnaslov na 47. strani „Jedinice za površinu veće od kvadratnog metra“ pošto ne postoji adekvatan podnaslov za jedinice za merenje površi manje od kvadratnog metra.

- Јединице за мерење површи **веће од квадратног метра** су:
- **АР** (квадрат чија је странница 10 метара).
Један ар скраћено записујемо **1 а**.
- **ХЕКТАР** (квадрат чија је странница 100 метара).
Један хектар скраћено записујемо **1 ха**.
- **КВАДРАТНИ КИЛОМЕТАР** (квадрат чија је странница 1 000 метара).
Један квадратни километар скраћено записујемо **1 km²**.

10 m < 1 a < 10 m 100 m < 1 ha < 100 m 1 000 m < 1 km² < 1 000 m

Моји двориште има површину 6 а.

Дејкоина ниве има површину 2 ха.

Површина Србије је 88 360 km².

1 m^2	$\rightarrow 100 \rightarrow$	1 a	$\rightarrow 100 \rightarrow$	1 ha	$\rightarrow 100 \rightarrow$	1 km^2
-----------------	-------------------------------	---------------	-------------------------------	----------------	-------------------------------	------------------

Запамти!

$1 \text{ a} = 100 \text{ m}^2$	$1 \text{ km}^2 = 100 \text{ ha} = 10\,000 \text{ a} = 1\,000\,000 \text{ m}^2$
$1 \text{ ha} = 100 \text{ a}$	$1 \text{ ha} = 100 \text{ a} = 10\,000 \text{ m}^2$
$1 \text{ km}^2 = 100 \text{ ha}$	

- U nenumerisanom zadatku sa str. 47 takođe izostavljamo zahtev: **Zapamti!**. Do uokvirenih formula učenici treba da dođu na prethodno opisani način.
- Napomene:
 - Sva „izračunavanja“ učenici rade samostalno, „napamet“ ili uz diferencirano pomoć nastavnika.
 - U takozvanim mešovitim zapisima površina, odnosno onih izraženih s više mernih jedinica, imamo u vidu da je reč o jedinstvenoj površini, koju izražavamo

s više odgovarajućih površina. Zbog toga učenici, npr. zapis $2ha\ 5a\ 37m^2$ obavezno izražavaju i rečima: ovako zapisana površina sastoji se od površina dva hektara, pet ari i trideset sedam kvadratnih metara.

7. Verifikativna faza, na drugom času, započinje sledećom instrukcijom (pomoći) učitelja.

Na strani 45 udžbenika nacrtana je podela $1\ dm^2$ na $10 \cdot 10$, odnosno $100\ cm^2$. S navedenog crteža možeš uočiti način za izražavanje jedinicama površine dm^2 i odgovarajućim mernim brojevima. Zato je neophodno da koristiš **dužine stranica kvadrata** sa slike, izražene jedinicama cm i mm. Zadatak rešavaš **izračunavanjem**.

$$dm^2 = (10 \cdot 10)\ cm^2 = 100\ cm^2 \text{ i } dm^2 = (100 \cdot 100)\ mm^2 = 10\ 000\ mm^2$$

Izračunavanjem pomoću odgovarajućih dužina reši sledeće zadatke:

1. Izrazi jedinicu površine m^2 , jedinicama dm^2 , cm^2 i mm^2 .

Povratna informacija:

$$m^2 = (10 \cdot 10)\ dm^2 = 100\ dm^2, m^2 = (100 \cdot 100)\ cm^2 = 10\ 000\ cm^2$$

$$m^2 = (1\ 000 \cdot 1\ 000)\ mm^2 = 1\ 000\ 000\ mm^2.$$

2. Izrazi jedinicu površine a, jedinicama m^2 i dm^2 .

Povratna informacija:

$$a = (10 \cdot 10)\ m^2 = 100\ m^2 \text{ i } a = (100 \cdot 100)\ dm^2 = 10\ 000\ dm^2$$

3. Izrazi jedinicu površine ha, jedinicama a, m^2 i dm^2

Povratna informacija:

$$ha = (10 \cdot 10)\ a = 100\ a, ha = (100 \cdot 100)\ m^2 = 10\ 000\ m^2 \text{ i}$$

$$ha = (1\ 000 \cdot 1\ 000)\ dm^2 = 1\ 000\ 000\ dm^2$$

4. Izrazi jedinicu površine km^2 , jedinicama a i dm^2

Povratna informacija:

$$km^2 = (100 \cdot 100)\ a = 10\ 000\ a, km^2 = (10\ 000 \cdot 10\ 000)\ dm^2 = 100\ 000\ 000\ dm^2$$

5. Neka površ je izmerena, a njena površina je zapisana na sledeći način:

$2\ ha\ 5a\ 37\ m^2$. Iz čega se sastoji ovako zapisana površina?

Povratna informacija: Ovako zapisana površina sastoji se od površina dva hektara, pet ari i trideset sedam kvadratnih metara.

Napominjemo da se proširenje funkcionalnih zadataka opisane nastavne jedinice pokazalo mogućim. Značaj interaktivnog rada po opisanom modelu, za podizanje nivoa kognitivnih sposobnosti učenika, kao i ukupna njegova evaluacija, nisu se mogli precizno izmeriti empirijskim istraživanjem putem ujednačenih paralelnih grupa. Ipak, njegova empirijska evaluacija, izvršena nakon realizacije u eksperimentalnoj grupi, čini sastavni deo ukupne evaluacije rada.

MODEL 2.

U ovom modelu detaljno ćemo opisati pripremu za čas obrade nastavne jedinice: **Brojevna poluprava**, a samo osnovne elemente časa utvrđivanja.

Preparativnu fazu časa obrade (oko 15 minuta), započinjemo 2. zadatkom sa str. 28 priručnika koji ovde navodimo. „Nacrtaj jednu duž, jednu pravu i jednu polupravu. Obeleži ih.” (Joksimović, S., 2006, priručnik za učitelje: 28). Zatim nastavnik na tabli crta duž AB dužine 72cm, a učenici u sveskama, na isti način, označenu duž dužine 16cm. Pri tom, uz pomoć lenjira, uzastopno polove duži tako da središnje tačke, sleva nadesno, čine niz. Ispod prve tri središnje tačke zapisuju brojeve 1, 2 i 3, a četvrtu i petu samo ucrtavaju.



Time je postavljena problemska situacija iz koje nastavnik definiše problemska pitanja:

- Koliko tako dobijeni niz ima tačaka?

Nakon postavljenog problemskog pitanja i hipotetičkih odgovora nekoliko učenika sledi povratna informacija: niz ima beskonačno mnogo tačaka.

- Zbog čega smo prekinuli zapisivanje prirodnih brojeva ispod niza tačaka?

Nakon postavljenog problemskog pitanja i hipotetičkih odgovora nekoliko učenika, sledi povratna informacija: tačke se “brzo zgušnjavaju”, odnosno, udaljenje tačaka smanjuje se, te je praktično nemoguće zapisivanje odgovarajućih prirodnih brojeva.

Iz navedenog, heuristički, izvodimo zaključak: **na svakoj duži možemo izdvojiti beskonačan niz tačaka, kojima odgovara po tačno jedan prirodan broj**. Međutim, ma kako “veliku” duž nacrtali, ograničen je broj tačaka ispod kojih možemo zapisati odgovarajući broj.

Operativnu fazu (oko 20 minuta) časa započinjemo problemskom situacijom i definisanjem problema.

Nastavnik i učenici crtaju polupravu Om, a zatim nastavnik postavlja pitanje kojim definiše problem. Kako na polupravi odrediti niz tačaka kojima odgovara tačno po jedan prirodan broj?

Dekompozicija i rešavanje problema realizuje se fleksibilnom diferencijacijom, odnosno, indirektnom pomoći učenicima s povratnim informacijama.

- Da li tražene tačke poluprave možemo odrediti njenim uzastopnim polovljnjem?

Povratna informacija: ne možemo, jer poluprava sa svoje desne strane ne-ma krajnju tačku.

- Da li se, počevši od početne tačke O, može uzastopno prenosi neka duž, tako da se na polupravoj Om dobije beskonačni niz nadovezanih duži?

Pre povratne informacije, nastavnik na tabli, počevši od tačke O, uzastopno prenosi **šestarom** sedam jednakih nadovezanih duži, a učenici to isto čine u svojim sveskama.

Povratna informacija: može, jer se poluprava beskonačno “prostire” u desnu stranu.

3. Koliko imaju zajedničkih tačaka sve nadovezane duži (nacrtane i nenacrtane)?

Povratna informacija: beskonačno mnogo.

4. Da li te zajedničke tačke čine niz?

Povratna infirmacija: da, jer ih možemo urediti kao prirodne brojeve, sleva nadesno (prva, druga, treća, četvrta...).

Pri tom, nastavnik i učenici ucrtavaju tačke dobijene presecima kružnih lukova i poluprave (svih sedam), a ispod prve četiri upisuju brojeve 1, 2, 3, i 4.

Generalizaciju i uopštavanje čine definicije, pravila i crteži iz nenumerisanog zadatka (Isto, str. 31 – 4a):

- Načrtana je poluprava Om . Na njoj je označena tačka E .



m

- ♦ Tački O priđržujemo broj 0, a tački E broj 1.



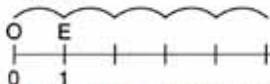
m

Почетна тачка O и тачка E одređuju дуж OE .

Дуж OE је **јединична дуж**.

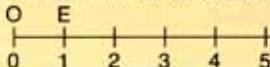
Њена дужина је 1 cm.

- ♦ Преношењем јединичне дужи на полуправи Om од тачке E одređujemo ostale тачке:



m

- ♦ Трећој тачки приđržujemo број 2, четвртој тачки приđržujemo број 3, петој тачки приđržujemo број 4, шестој тачки приđržujemo број 5, ...



m

Свакој означеној тачки полуправе, осим почетне тачке, приđržujemo по један природан број. На тај начин природне бројеве приказујемо помоћу тачака полуправе. Зато је називамо **полуправа природних бројева**.

U verifikativnoj fazi časa (oko 10 minuta), za primenu stečenih znanja, koristimo ostala tri zadatka s pomenute strane, koji se mogu dovršiti i kod kuće, za domaći rad.

Osnovu za **čas utvrđivanja** čine zadaci sa radnog lista str. 32 – 4a i predloženi zadatak u priručniku za verifikativnu fazu časa, koje ovde navodimo.

Zadatke radimo uz odgovarajuću diferenciranu pomoć učenicima s povratnim informacijama. Rešavanje svih navedenih zadataka započinjemo na času, a većinu učenici dovršavaju za domaći rad.

Zadatak iz priručnika: „Nacrtaj deo brojevne poluprave čijim ćeš tačkama pridružiti brojeve koji označavaju tvoju godinu rođenja i godinu koja je u toku.”

Zadaci iz udžbenika

1. Откриј правило по којем су поређани бројеви у сваком низу. Настави да бројиш до означеног броја. Сваки изговорени број напиши у свеску.

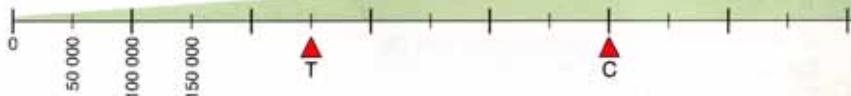
25 397, 25 398, 25 399 ..., до 25 404.

45 006, 45 005, 45 004 ..., до 44 998.

10 568, 10 578, 10 588 ..., до 10 648.

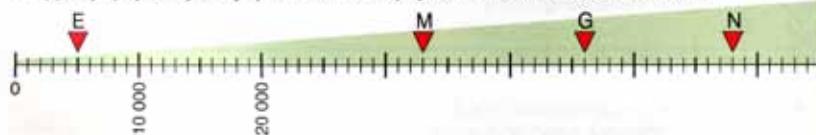
62 525, 62 425, 62 325 ..., до 62 025.

2. На датој бројевној полуправи означи бројеве: 50 000, 300 000 и 650 000.



T означава број С означава број

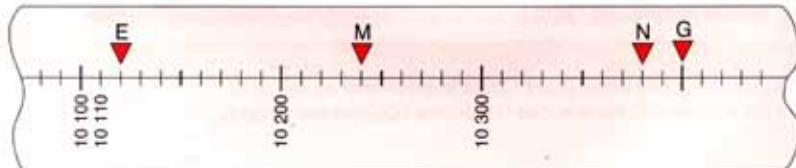
3. На датој бројевној полуправи означи бројеве: 25 000, 50 000 и 55 000.



E означава број М означава број

G означава број N означава број

4. Означи бројеве: 10 150, 10 350 и 10 420.



E означава број N означава број

M означава број G означава број



EVALUACIJA RADA

Osim testiranja učenika eksperimentalne grupe, nakon realizovane obrade date nastavne jedinice po opisanim scenarijima časova, evaluaciju rada baziramo na istraživanjima autora ovog rada. Posebno se oslanjam na do sada izvršena istraživanja prvog koautora, u vezi s izradom doktorske disertacije pod nazivom: *Interaktivna nastava matematike u mlađim razredima osnovne škole*. Njena empirijska istraživanja potvrdila su znatno povećanje obrazovnih efekata fleksibilne diferencijacije interaktivne obrade svih programskih sadržina nastave matematike u četvrtom razredu osnovne škole.

Empirijski deo istraživanja u vezi s navedenom doktorskom disertacijom, izvršen je na ujednačenim paralelnim grupama učenika četvrtih razreda, tokom školske 2009/2010 godine. Uzorak za istraživanje je uzet iz populacije učenika dve osnovne škole u Somboru sa sličnim karakteristikama učenika. Eksperimentalnu grupu čini 60 učenika osnovne škole „Dositej Obradović“, a kontrolnu grupu 60 učenika osnovne škole „Avram Mrazović“. Za rad eksperimentalne grupe, osim teorijskih osnova i metodičkih okvira, pripremljena su detaljna uputstva za obradu svake nastavne jedinice.

Inicijalni test obuhvatio je sadržaje trećeg razreda, a održan je u obe škole istovremeno, 5. 10. 2009. godine. Znatno veći broj učenika od odabranog uzorka (od 60 učenika), u svakoj od navedenih škola, omogućio je potpuno ujednačavanje kontrolne i eksperimentalne grupe za svako testiranje tokom i na kraju istraživanja. Pri tom, ujednačavanje grupa vršeno je na osnovu uspeha iz matematike u trećem razredu i rezultata inicijalnog testiranja. Testirani su, za potrebe istraživanja, svu učenici, a u statističkoj obradi uzeti su u obzir rezultati 60 učenika. Ujednačenu eksperimentalnu i kontrolnu grupu činili su po tri jednakobrojna podskupa učenika (odličnih 25, vrlo dobrih 20 i dobrih 15), s jednakom aritmetičkom sredinom ostvarenih bodova na inicijalnom testu. Dovoljnih učenika ima 3 u jednoj školi i 5 u drugoj školi, te nisu uvršteni u eksperimentalnu, odnosno kontrolnu grupu.

Prvo finalno testiranje obuhvatalo je nastavne sadržaje realizovane u prvom polugodištu, a održano je 1. 6. 2010. godine. Navedeno testiranje, između ostalog, omogućilo je upoređivanje trajnosti usvojenih znanja učenika eksperimentalne i kontrolne grupe. Drugo finalno testiranje obuhvatalo je nastavne sadržaje realizovane u

drugom polugodištu, a održano je 9. 6. 2010. godine. Statističkom obradom podataka s oba finalna testiranja potvrđena je osnovna hipoteza, odnosno postignuće učenika eksperimentalne grupe, statistički, značajno je veće u odnosu na kontrolnu grupu.

Opisani model obrade nastavne jedinice, kao i ostali modeli u kojima su prošireni funkcionalni zadaci nisu mogli učestvovati u finalnim testiranjima. Imajući to u vidu, evaluacija opisanog modela u ovom radu učinjena je i nezavisno od navedenog empirijskog istraživanja. Naime, neposredno nakon obrade na osnovu ovog modela, testirano je usvojeno znanje učenika eksperimentalne grupe, a anketirani su nastavnici i učenici. Testiranje je pokazalo znatno bolje prosečno postignuće učenika u odnosu na prosečno postignuće na inicijalnom testu. Anketiranjem je jednodušno izraženo zadovoljstvo načinom rada tokom dva kombinovana časa po opisanim scenarijima. Učenici su posebno dobro prihvativi proširivanje funkcionalnih zadataka obrade, odnosno nova znanja koja su usvojili.

ZAKLJUČAK

Opisani elementi empirijskih istraživanja, kao i dominantno učešće fleksibilne diferencijacije u interaktivnom radu eksperimentalne grupe, omogućuju sledeće zaključke o evaluaciji rada: Teorijski zasnovani i metodički opisani, modeli obrade nastavne jedinice fleksibilnom diferencijacijom u interaktivnoj nastavi, imaju značajnu prednost u odnosu na uobičajene modele obrade.

Ponovo ističemo korišćenu strukturu interaktivne obrade nastavnih jedinica. Za ukupan tok interaktivne obrade nastavnih jedinica naročiti značaj ima druga faza, odnosno funkcionalno postavljanje i definisanje problemske situacije ili egzemplara. Egzemplar, odnosno problemska situacija, treba da motiviše učenike za interaktivan rad u nastavi i učenju matematike. Osim toga, značajnu ulogu u podizanju kvaliteta interaktivne nastave ima i fleksibilna diferencijacija jer diferencirana pomoć omogućuje svim učenicima misaone aktivnosti u skladu sa svojim mogućnostima.

Na kraju, zaključujemo da je, osim fleksibilne diferencijacije u nastavi matematike, neophodno i funkcionalno povezivanje svih nastavnih sistema, metoda, oblika i sredstava da bi se, na ovaj način realizovana nastava, pokala kao interaktivna i uspešna.

LITERATURA:

- Abrami et al. (1995). *Classroom connections*, London: Harcourt Brace.
Банђур, В. – Поткоњак, Н. (1999). *Методологија педагогије*, Београд: Савез педагошких друштава.
Bennett, N. – Cass, A. (1988). The effects of group composition on group interactive processes and pupil understanding, *British Educational Research Journal*, 15, 19–32.

- Bossé M. J. (2006). Centre for Innovation in Mathematics Teaching (CIMT), *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, Beautiful Mathematics and Beautiful Instruction: Aesthetics within the NCTM Standards, East Carolina University.
- Holmos. P. (1996). *Problems for mathematicians young and old*, London.
- Johnson, D. W. – Johnson, R.T. – Johnson, Holubec, E. J. (1993). *Cooperation in the classroom*, 6-th.ed. Edina, MN: Interaction Book.
- Joksimović, S. (2009). *Matematika 4*, udžbenik za 4 razred osnovne škole, Beograd: Eduka.
- Lazić, B. (2008) : *Intencionalnost obrazovanja u kontekstu didaktičkih teorija*, Norma 3, 81-91, Sombor.
- Milijević, S. (2003). *Interaktivna nastava matematike*, Banja Luka: Društvo pedagoga Republike Srpske.
- Mrđa, M. (2002). *Diferencirane instrukcije u modelovanju i rešavanju aritmetičkih problema*, Sombor: Učiteljski fakultet.
- Mrđa, M. (2008). Diferencirana pomoć učenicima u problemskom pristupu interaktivnoj nastavi matematike, *Norma 3*, 105–120, Sombor: Pedagoški fakultet.
- Petrović, N. (1999). *Modeli diferencirane nastave matematike i uspjeh učenika*, u: Đurić, Đ.: Osobine učenika i modeli diferencirane nastave – činioci efikasnosti osnovnog obrazovanja 3 (str. 83–101). Učiteljski fakultet, Sombor.
- Petrović, N. (2001). *Modelsко-problemски приступ у диференциранју и индивидуализованју почетне наставе математике*, u: Diferencijacija i individualizacija nastave – osnova škole budućnosti (zbornik radova), Učiteljski fakultet, Sombor.
- Petrović, N. – Mrđa, M. – Kovačević, P. (2004). Modelsко-problemски приступ настави математике, *Norma 1- 2*, 111-121, Sombor: Učiteljski fakultet..
- Petrović, N. – Mrđa, M. (2005). Diferencirano poučavanje u problemskoj naставi matematike, *Pedagogija 3*, 14–25, Beograd.
- Pešikan, A. Ž. – Ivić, I. (2000). Interaktivna nastava – aktivno učenje kao vid osavremenjavanja nastave, *Nastava i vaspitanje*, vol. 49, br. 1–2, 160–170, Beograd: Pedagoška stvarnost.
- Polya, G. (1980). *Schule des Denkens*, Bern.
- Roders, P. (2003). *Interaktivna nastava*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Suzić, N. (2005). *Pedagogizacija za XXI vek*, Banja Luka: TT-Centar.
- Zech, F. (1999). *Grundkurs Mathematikdidaktik – Theoretische und praktische Anleitungen für das Lehren und Lernen von Mathematik*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Primljeno: 14. 01. 2011.

Odobreno za štampu: 20. 04. 2011.

Summary: Interactive teaching / learning of mathematics implies differentiation in forming mathematical concepts, acquisition of rules and solving problems. The aim of this paper is to define a common methodological framework for differentiated interactive classroom teaching of mathematics for the mentioned learning types. For this purpose, we first defined the notion of interactive teaching, and then after defining and using flexible differentiation we built methodological frameworks and models of instruction. To illustrate the proposed methodological frameworks, two models have been made to reinforce the learning process for the two units that follow the Program of mathematics for the fourth class of primary school. The concluding discussion presents the evaluation of the proposed methodological frameworks for flexible differentiation in interactive mathematics teaching.

Key Words: interactive teaching of mathematics, flexible differentiation, methodological frameworks, model of instruction, evaluation.

NAPOMENE:

¹ Ovaj rad nastao je kao rezultat istraživanja na naučno – istraživačkom projektu: *Savremena razredna nastava: od teorijskog znanja do profesionalnih kompetencija*.

ОЛИВЕРА ЏЕКИЋ-ЈОВАНОВИЋ*

ИРЕНА ГОЛУБОВИЋ-ИЛИЋ

Педагошки факултет

Јагодина

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК

SCIENTIFIC PAPER

UDK: 371.3::3/5; 371.314.6

BIBLID: 0353-7129,15(2010)2,p.229-242

ЕГЗЕМПЛАРНА НАСТАВА НА ЧАСОВИМА СВЕТА ОКО НАС/ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

Резиме: Иако се у наставној пракси појавила још средином прошлог века, егземплярна настава је актуелна и данас. Настала је у тежњи да се превазиђу слабости традиционалне наставе, ученици растерете пасивног усвајања мноштва чињеница и података и оспособе за самосталан рад и учење. У раду објашњавамо појам и суштину егземплярне наставе, њене предности и недостатке, те етапе наставног часа који се реализује поменутим иновативним моделом и разматрамо заступљеност ове врсте наставе на часовима Света око нас/ Природе и друштва. Анкетирано је 106 учитеља, а резултати показују да је егземплярна настава, у односу на могућности које пружају програмски садржаји предмета Свет око нас/ Природа и друштво, недовољно заступљена, јер учитељи немају потребна предзнања и искуства за планирање, организовање и реализацију часова на којима ће бити примењена ова врста наставе.

Кључне речи: егземплярна настава, егземплар, аналогни садржај, Свет око нас/ Природа и друштво.

Увод

Настава као систем представља широко дидактичко и методичко подручје, које подразумева активно, самостално и креативно учешће ученика у свим фазама наставног процеса. Упркос томе, у пракси још увек преовладава настава у којој је улога наставника пренаглашена, ученик је у позицији објекта, доминира фронтални облик рада и монолошка метода, комуникација између ученика и наставника је једносмерна, а повратна информација о постигнућима ученика изостаје. Број чињеница и података које би ученици требало да усвоје повећава се из дана у дан, садржаји су ионако преобимни и не могу се савладати у оквиру предвиђеног фонда

* jojanoviccekic@yahoo.com

часова за поједине наставне предмете. Решење поменутих слабости и проблема налази се у примени различитих иновација, које предност дају овладавању општим принципима истраживања током учења, наставним методама које омогућавају релативно самостално стицање знања и решавање проблема, као и сасвим новом односу наставника и ученика. Чињеница је да ученици могу доћи до знања на најразличитије начине, али се такође зна да су најквалитетнија она знања која су стечена самосталним сазнајним напорима. У складу с тим јављају бројни иновативни модели у настави, чији је циљ стављање ученика у положај активног субјекта, истраживача, сарадника, креатора наставног процеса и корисника најразноврснијих извора информација. Један од тих модела свакако је и егземпларна настава, која „нам помаже да се на примерима учимо, јер ништа тако дубоко не продире у человека као пример“ (Штула, 2006: 67). То потврђују и бројна истраживања у свету. Много страних аутора (Windschitl, Thompson, 2006) истиче значај учења по моделу, као и улогу модела у стицању знања, било да се они користе у виду графика, мапа, компјутерских симулација, као начин описивања и разумевања организације система и сл., или пак као наставничко примерно излагање с циљем поједностављивања сложених садржаја, илустровања и представљања онога што на први поглед не може бити уочено (Windschitl, Thompson, 2006).

ПОЈАМ, СУШТИНА И ЗНАЧАЈ ЕГЗЕМПЛАРНЕ НАСТАВЕ

Да бисмо што боље схватили и разумели појам *ејземплярна настава*, потребно је најпре објаснити околности под којима је она настала. Прве идеје о егземпларној настави јављају се првенствено у земљама у којима је научно-технолошка револуција била интензивна, пре свега у САД и у земљама Западне Европе, мада је теоријски и практично највише разрађивана на европском тлу. Од своје појаве па до данас, идеја о егземпларној настави доживела је праву трансформацију и еволуцију и сматра се једним од најважнијих педагошких реформских покрета након Другог светског рата.

Тадашња традиционална школа настојала је да сваког ученика упозна са свим достигнућима људског ума, али, пошто се фонд научних знања ширио и увећавао из часа у час, дошло је до појаве енциклопедизма у настави. Један од начина да се проблем превaziђе био је да се ученицима помоћу репрезентативних примера објасне основни, кључни појмови, а да они, по узору на тај пример – егземплар, самостално уче сличне (аналогне) садржаје. Дакле, увођење егземпларног модела рада имало је за циљ да ученицима олакша учење и схватање нагомиланог, сложеног и тешког градива (в. Штула, 2006: 67). На заседању у Тибингену 1951. године, егземпларна настава добија своје прве праве теоријске оквире и почиње развој њене теоријске и практичне концепције.

Сам назив *ејземплярна настава* први је употребио Мартин Вегеншајн (M.Wagenschein) у Немачкој 1952. године, а она своје право место у наставном

систему заузима током 20. века, посебно после Другог светског рата. Многи аутори истичу да је овај тип наставе настао као критика традиционалне концепције Коменског и да је основно полазиште творца ове наставе да се огромна маса научних чињеница, која улази у наставне програме, не може савладати у оквиру предвиђеног броја часова (в. Југовић, 2004: 64).

Реч *exemplar* је латинског порекла, значи »пример, примерак, узорак« и означава да је из мноштва узето оно битно, узорно, суштинско. На основу тога проистиче да је егземплярна настава узорита, настава која служи за пример и углед (Вилотијевић, 1999: 303). У почетку је, међутим, било неслагања и око самог назива. Поједини аутори су, полазећи од грчке речи *παράδειμα* (изузетно битно, узорак, пример за углед), за ову наставу, поред одреднице егземплярна, употребљавали и одредницу парадигматска настава (Зихерл, 2006: 59). Међутим, Клафки је, полазећи од Аристотеловог и Кантовог учења о категоријама, предложио назив *κατηγοριјално образовање*.

Након усаглашавања око јединственог назива, немачки дидактичар Ханс Шоерл формулише прву теорију егземпларизма: „Ова теорија заснована је на такозваном егземплярном учењу, у коме се образовни садржаји групишу око теме које су изабране или су, пак, типичне за остале чињенице, дату област или процес.“ (Нав. према: Ђорђевић, 1981: 96). Обрађивањем карактеристичних наставних тема или пак њихових делова на узоран начин, наставник ученицима даје пример, модел како да обраде поједина предметна подручја – садржајно и методички. Том приликом, наставник, ако се осврнемо на значај учења по моделу, увек мора имати на уму с једне стране да је његова обрада пример по коме ће касније радити ученици. Уколико у моделу има слабости, оне ће се касније показати у самосталном раду ученика. Циљ је остварен уколико су ученици потпуно схватили градиво и ако су усвојили наставников модел обраде (Зихерл, 2006: 60). С друге стране, на основу добијених узора, ученици могу на аналогни начин самостално обрадити сличне теме или њихове делове из истог подручја. Предност оваквог начина рада је у томе што омогућава да наставник приликом обраде егземплярног садржаја створи позитивну климу за рад, пробуди интересовања и мотивише ученике, да егземплярни садржај изложи јасно, организовано и на интересантан начин. (Hativa et al., 2001). Уз то, парадигматска настава у великој мери омогућава осамосталљивање ученика тиме што ствара навику самосталног стицања знања, коришћења уџбеника и других извора информација. Уколико аналогне садржаје ученици раде у групи или пару, значај егземплярне наставе може се сагледати у контексту развијања интеракције и кооперативности међу ученицима (Перић, 2005: 104). У раду на аналогним садржајима ученици су принуђени да посматрају, уочавају, успостављају узрочно-последичне везе и односе са егземпляром – садржајем који је узорно обрађен, што захтева интензивну менталну активност и подстиче развој продуктивног мишљења. Егземплярна настава стога „ослобађа наставника тјескобе притиска наставног програма и недостатка потребног времена, а ученицима омогућује да без преоптерећивања великим бројем

чињеница схвате битне значајке скупина сродних садржаја и методе стјецања знанствених спознаја“ (Педагошка енциклопедија, 1989: 169).

Узорном, дидактичко-методички адекватном обрадом репрезентативних садржаја – егземплара постиже се: а) „да га ученици продубљено упознају и да уоче његове битне карактеристике, са посебним нагласком на својствима заједничким цеој скупини сродних садржаја и б) да ученици усвоје методологију спознавања истоврсних, истородних и сродних садржаја, тј. да се уведу у истраживачку методологију знанствених дисциплина којима ти садржаји припадају.“ (Педагошка енциклопедија, 1989: 64). Егземпларна настава подстиче наставнике да стваралачки приступају обради наставног градива, да максималну пажњу посвећују артикулацији наставног часа, наставним методама и поступцима.

Тачно је да је „основни смисао ове концепције да се из наставног програма поједињих предмета одабирају карактеристичне (типичне, узорне, репрезентативне, егземпларне) наставне теме и да се такве одабране наставне теме са методичке стране обрађују на узоран тј. егземпларан начин.“ (Милијевић, 1999). Међутим, да све претходно речено не би звучало као да је егземпларна настава једина, она која треба да доминира у наставној пракси и којом се могу превазићи сви недостаци традиционалне наставе, морамо констатовати, да, упркос предностима које су несумњиве, ова настава има и својих слабости и ограничења. Недостатак егземпларне наставе је у томе што ученици уче по моделу, односно шаблону који је поставио неко други (учитељ), а при том ће у животу често бити у ситуацијама које је немогуће решити по већ постојећем и прихваћеном моделу, већ увиђањем нових узрочно-последичних веза и односа. Стoga, „ако би ученици завршили школовање само на позицијама егземпларне наставе, они јасно не би били у потпуности оспособљени за живот зато што би у сваком каснијем раду стално тражили узоре, односно моделе, а за рјешавање бројних животних и радних проблема уопште нема узора“ (Пољак, 1977: 56). Пренаглашена употреба егземпларне наставе могла би да доведе до тога да се ученици у каснијем школовању, раду и животу искључиво ослањају на узоре, а не и на проналажење нових начина решавања разних проблема који су неминовни у животу.

За избор егземпларног садржаја из скупа типичних, потребно је дубоко проницање у суштину наставне материје и широко познавање наставних метода, поступака и техника за обраду. Проблем је такође правилан одабир типичних, аналогних садржаја, јер не постоји објективан критеријум за утврђивање таквих садржаја, што може да доведе до тога да се, поистовећивањем, изједначе разноврсни садржаји. У случају да та процена није добра, неће бити ниовољно логичних веза између егземпларног и аналогних садржаја, а неће се остварити ни постављени задаци (Вилотијевић, 1999: 306). Такође, има предмета чији садржаји немају фрагментарни карактер као садржаји Света око нас/ Природе и друштва, тако да се не могу успешно обрађивати применом егземпларне наставе.

Већина дидактичара дели мишљење да је ова настава погодна за примену углавном у трећем и четвртом разреду, али мишљења смо да је њену примену потребно размотрити и у прва два разреда. Егземпларну наставу на поменутом

узврату не би требало избегавати, јер се способности за рад по егземпларном моделу неће спонтано и саме од себе појавити, већ би их требало постепено и поступно развијати. Примена ове наставе у првом и другом разреду изискује веће напоре учитеља, првенствено због тога што вештина читања и писања на поменутом узврату још увек није у довољној мери развијена. У том случају, требало би аналогне садржаје пажљивије припремити, испланирати и прилагодити их ученицима, водећи при том рачуна да се метода рада на тексту и метода писаних радова што мање користе. Уместо њих, требало би планирати комбинацију осталих наставних метода (дијалошке, лабораторијско-експерименталне и др.).

ОРГАНИЗАЦИЈА ЧАСА ЕГЗЕМПЛАРНЕ НАСТАВЕ

За егземпларни модел рада у настави природе и друштва наставник ће се, између осталог, определити када „жели да редукује дидактички материјали-зам“ (Лазаревић и Бањур, 2001: 218), јер у оквиру садржаја поменутог предмета постоји приличан број наставних јединица чији се садржаји могу успешно реализовати применом егземпларне наставе. Том приликом, издвајају се 4 фазе рада: 1) студиозно проучавање програмом предвиђених наставних садржаја и идентификовање наставних јединица које су прикладне за егземпларну обраду (*селекција садржаја* – Нав. према: Вилотијевић, 1998: 146); 2) наставникова обрада егземпларног садржаја на узорит (примеран) начин, који се, пре свега, огледа у адекватном избору и примени наставних облика и метода рада, медија и других наставних поступака; 3) самосталан рад ученика на аналогним (сличним) садржајима и 4) продуктивно понављање, повезивање и систематизација и егземпларних и аналогних садржаја. Циљ ове фазе је да стечена знања буду логички повезана, да ученици поједине садржаје схвате као део шире тематске целине, да се изgraђује систем знања који представља научни поглед на свет. Успешном реализацијом прве фазе, односно адекватним избором садржаја погодних за обраду егземпларним моделом условљен је успех преостале три фазе рада.

У настави Света око нас/ Природе и друштва наставне јединице код којих се лако могу уочити и издвојити типични (егземпларни) и аналогни садржаји су нпр: Карактеристичне биљке у окружењу, Материјали и њихова својства, Коришћење различитих извора информација (I разред); Разноврсност животиња у мојој окolini, Правила понашања у групи, Саобраћај у насељу, Делови године–годишња доба (II разред); Карактеристични биљни и животињски свет копнених животних заједница, Култивисане животне заједнице, Водене животне заједнице, Трагови прошлости, Дечија права, правила група (III разред); Угрожена и заштићена подручја у Србији, Домаће животиње и гајене биљке, Одговоран однос према себи и другима, Повратне и неповратне промене материјала, Природна богатства и њихово коришћење, Обновљиви и необновљиви извори енергије (IV разред).

Наставникова обрада егземпларног садржаја такође је веома значајна етапа рада, јер представља пример, узорити модел по којем ће касније радити ученици.

У овој фази ученици, не само да усвајају садржаје, већ и *начин* усвајања аналогних садржаја у свим његовим аспектима: методолошким, методичким, мисаоним, техничким и другим. Уколико у моделу има слабости, оне ће се касније показати и у самосталном раду ученика. Циљ је остварен само ако су ученици у потпуности схватили градиво, како егземплар, тако и аналогне садржаје, и ако су усвојили наставников модел обраде. Међутим, ако је модел неадекватан, то ће се одразити на рад ученика, као и њихове резултате. Зато егземпларни садржаји морају бити веома квалитетно обрађени, а наставника припрема студиозна, свеобухватна и методички снажна. Група аутора на челу са Баклијем, егземпларној настави дају нову димензију, комбинујући је с проблемском наставом. Том приликом, аутори истичу пут до научних открића као један од важнијих делова учења по моделу. Наставник у поменутом случају личним примером показује ученицима пут од постављања хипотеза, преко њихове провере, све до интерпретације добијених резултата, чиме се доприноси развоју способности ученика (Buckley et al., 2004).

Самосталан рад ученика на аналогним садржајима може се реализовати индивидуално, по групама или у паровима, што је такође његова предност у односу на традиционалну наставу, јер истиче могућност интерактивног деловања. Дакле, у овом случају, егземпларна настава, као савремени модел рада, даје предност учењу као интеракцији између ученика и наставника, те ученика међусобно, у оквиру парова или група. Она, коначно, помера активност у настави са наставника на ученике, где важну улогу игра социјална интеракција (Штула, 2006: 67).

Оваква настава утиче на ученике да, у различитим садржајима исте тематске целине, уочавају сличности и разлике развијајући при том своју моћ за пажања и уопштавања. Такође, она омогућава да се опширије наставне целине, у којима има много сличних садржаја, успешно и узорно обраде, при чему се повећава ангажовање ученика и рационалније користи наставно време. Такође, у овој настави заступљено је диференцирање рада ученика, јер је сваки ученик, зависно од знања и способности, у ситуацији да тражи и налази властита решења, што је изразито важно за индивидуализацију наставе. Једна иста законитост може се спронаћи и применити у много различитих случајева, што је добра могућност за диференцијацију и индивидуализацију наставе.

МЕТОДОЛОШКЕ ОСНОВЕ ИСТРАЖИВАЊА

У једном од истраживања чији је циљ био сагледавање учесталости и значаја учења по моделу у школама (Hativa, et al., 2001), наставници који су интервјуисани су, између остalog, истакли да такав начин учења има велике предности и да га врло често примењују. С обзиром на то да је, по нашем мишљењу, за разлику од ситуације у свету, у нашој школској пракси, нарочито у разредној настави, егземпларни модел недовољно заступљен, за *предмет* нашег истраживања одредили смо заступљеност и начине реализације егземпларне наставе на часовима Света

око нас/ Природе и друштва у млађим разредима основне школе. Основни циљ истраживања био је испитати мишљења и ставове учитеља о учесталости примене, начинима реализације и критеријумима избора садржаја погодних за примену егземплярне наставе на часовима Природе и друштва/ Света око нас.

Из овако постављеног циља произлазе следећи задаци истраживања:

1. утврдити у којој мери учитељи користе егземплярну наставу на часовима Природе и друштва/Света око нас, који су критеријуми одлучујући приликом избора садржаја, планирања и примене егземплярне наставе и колико такав начин рада, по мишљењу учитеља, утиче на мотивацију ученика;
2. испитати колико учитељи успешно препознају (идентификују) садржаје Природе и друштва/Света око нас који се могу обрадити применом егземплярне наставе, на ком типу часа користе поменуту наставу и који облици рада су том приликом заступљени;
3. утврдити да ли и у којој мери постоји повезаност стручне спреме и година радног стажа учитеља са успешним избором адекватних садржаја који се могу реализовати егземплярном наставом;
4. испитати које изворе знања учитељи користе за припремање и реализацију часова Света око нас/Природе и друштва применом егземплярне наставе и да ли су за то неопходна већа материјална улагања и коришћење посебне опреме.

На основу постављеног циља и задатака, општа хипотеза од које смо пошли у нашем истраживању гласи: упркос могућностима које садржаји Природе и друштва/ Света око нас пружају, учитељи недовољно и неадекватно примењују егземплярну наставу на часовима ових предмета. При том, претпостављамо да:

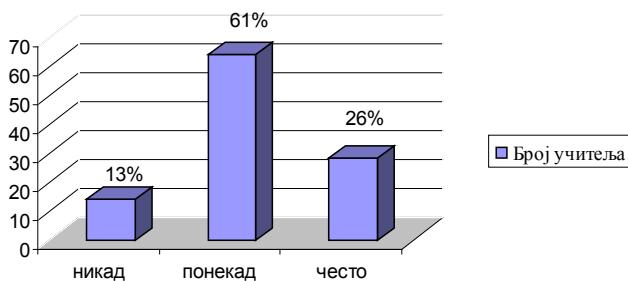
1. учитељи ретко користе егземплярну наставу на часовима Природе и друштва/Света око нас, сматрајући да егземплярна настава не утиче много на мотивацију ученика за рад, а приликом избора садржаја, планирања и примене ове врсте наставе, као одлучујући критеријум наводе *природу и карактер садржаја* наставне јединице;
2. учитељи у највећем броју случајева погрешно одређују садржај погодан за обраду на егземпларан начин, а егземплярну наставу најчешће користе на часовима обраде новог градива, при чему је углавном заступљен групни облик рада;
3. постоји повезаност стручне спреме и година радног стажа учитеља са успешним избором садржаја који се могу реализовати егземплярном наставом;
4. приликом припреме и реализације часова егземплярне наставе учитељи најчешће користе приручнике за учитеље и сматрају да су за примену овог иновативног модела неопходна додатна материјална улагања и посебна опрема.

Истраживање је обављено априла 2010. у основним школама општина Јагодина и Параћин, на узорку од 106 учитеља. Обележја испитаника (школска спрема, године радног искуства) представљала су независну варијаблу, док су зависна варијабла у нашем истраживању били ставови учитеља о заступљености и начинима примене егземпларне наставе на часовима СоН/ПиД. Када је у питању школска спрема учитеља обухваћених истраживањем, доминирали су учитељи с високим образовањем (68 учитеља или 64,2%) у односу на учитеље који су завршили вишу школу (38 учитеља или 35,8%). Од тога, њих 24 (22,6%) има радно искуство мање од 10 година, њих 36 (34%) ради у просвети више од 10, а мање од 20 година, док је највећи број анкетираних учитеља (46) са радним стажом већим од 20 година (43,4%). У истраживању је коришћена дескриптивна научноистраживачка метода, од истраживачких техника анкетирање, а инструмент је био анкетни упитник осмишљен за потребе истраживања. Обраду прикупљених података извршили смо коришћењем софтверског програма SPSS statistic, верзија 17, израчунавањем Хи-квадрат теста, процената и фреквенција.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Када је у питању учесталост примене егземпларне наставе на часовима Света око нас/ Природе и друштва (слика 1), највећи број учитеља (64) одговорио је да *понекад* примењује поменуту врсту наставе, њих 28 егземпларну наставу користи *често*, док је најмањи број (14) оних који егземпларну наставу на часовима Света око нас/ Природе и друштва *никад* не користе. Обрадом прикупљених података утврдили смо да, наспрот нашим претпоставкама, учесталост примене егземпларне наставе није условљена стручном спремом учитеља.

Слика 1: Учесталост примене егземпларне наставе на часовима СОН/ПиД



Највећи број анкетираних учитеља (66%) егземпларну наставу применљује на часовима обраде новог градива, док је број оних који ову наставу користе на часовима понављања, односно вежбања или проверавања знатно мањи – по 18

учитеља (17%) за обе наведене врсте часова. Већини учитеља познато је, дакле, да је егземпларну наставу најдекватније користити приликом обраде нових садржаја, али број учитеља (36) који ову наставу користи на часовима понављања, вежбања или проверавања градива забрињава, јер је примена егземпларне наставе на часовима на којима нема обраде новог градива, са дидактичко-методичког становишта, сасвим неоправдана и непримерена. Учитељи који овај иновативни модел користе на часовима понављања, вежбања и проверавања градива недовољно познају суштину егземпларне наставе.

Егземпларна настава подједнако омогућава примену свих облика рада у којима су ученици у контакту с наставним садржајима. То значи да обраду аналогних садржаја ученици могу успешно реализовати индивидуално, радом у пару и групним обликом рада, у зависности од њиховог узраста, претходних знања и искуства, оспособљености за самосталан рад, циљева и задатака наставне јединице, обима, природе и карактера садржаја, опремљености школе одговарајућим наставним средствима, литературом и др. Претпостављамо да су и анкетирани учитељи приликом давања одговора на ово питање имали у виду набројане факторе и, у складу с њима, у највећем броју (75,5%) определили су се за групни облик рада као најзаступљенији. За рад у пару изјаснило да користи 18 учитеља (17%), док се 4 учитеља (3,6%) определило за индивидуални облик рада.

Проблем на који се приликом примене егземпларне наставе често наилази у пракси такође је и неадекватан избор садржаја. Није сваки садржај унутар кога се могу издвојити мање целине, погодан за егземпларну наставу. Исто тако, питања издвајања егземплара, начина његове обраде и одређивања аналогних садржаја нимало нису једноставна. Да бисмо утврдили да ли и колико успешно учитељи препознају (идентификују) садржаје Света око нас/Природе и друштва који се успешно могу обрадити применом егземпларне наставе, понудили смо називе пет наставних јединица. Задатак учитеља био је да заокруже садржаје који су, по њиховом мишљењу, погодни за примену егземпларне наставе. Њихови одговори, који су у већини случајева, представљали неадекватан избор (табела 1), показују да већина учитеља има проблем да препозна садржаје погодне за егземпларну наставу, што је у складу с нашим претпоставкама.

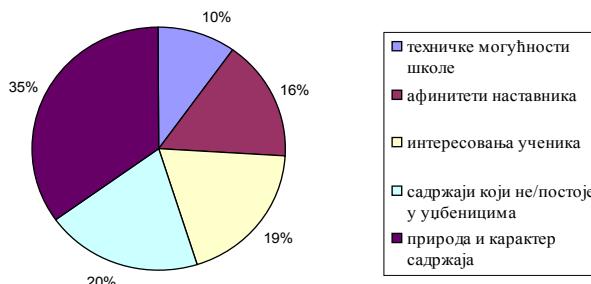
		Кретање свуда око нас (1. разред)		Оријентација на географској карти (3. разред)		Копнене животне заједнице (3. разред)		Разноврсност биљака у мојој околини (2. разред)		Обновљиви извори енергије (4. разред)	
		Т	Н	Т	Н	Т	Н	Т	Н	Т	Н
радно искуство испитника	од 0 до 10 година	9	15	10	14	14	10	13	11	12	12
	од 11 до 20 година	28	8	8	28	32	4	25	11	24	12
	вise од 20 година	2	44	6	40	6	40	13	33	38	8

Табела 1: Расподела одговора учитеља на њихање који су садржаји Јојодни за обраду егземпларном наставом у зависности од њиховој радној искуштву

Детаљнијом анализом података утврдили смо да, у већини случајева, постоји повезаност између радног искуства учитеља и успешности избора садржаја погодних за реализацију путем егземпларне наставе. Вредности Хи-квадрат теста, који је показао да је сигнификантност у већини случајева мања од 0,05, односно износи редом, за сваку наставну јединицу $p_1 = 0,000$; $p_2 = 0,016$; $p_3 = 0,025$; $p_4 = 0,000$ и $p_5 = 0,001$ показују да корелација између радног искуства учитеља и успешности избора садржаја погодних за реализацију путем егземпларне наставе постоји у степену повезаности који се креће од 0,2 до 0,6, што значи да је корелација умерена. Овим смо потврдили нашу трећу хипотезу, односно, показали да учитељи са мање радног искуства у односу на учитеље са више радног искуства адекватније врше избор (селекцију) садржаја погодних за примену егземпларне наставе. Разлог томе могао би да буде и недостатак садржаја о иновативним моделима рада у старим плановима и програмима средњих и виших учитељских школа. Анализом уџбеника дидактике и методика (Продановић, 1974; Врећић, Лазаревић, Кнежевић, 1989; Лекић, 1971/1974 и др.), који су били актуелни када је већина испитаника припадала популацији студената и ученика средњих учитељских школа (пре десет и више година), утврдили смо да у њиховим садржајима не постоји ниједно поглавље, нити пак текст који се односи на егземпларну (парадигматску) наставу или било какву врсту учења по моделу. Недовољна заступљеност егземпларне наставе у наставној пракси, као и неадекватан избор садржаја погодних за њену реализацију, дакле, последица су, једним делом, недовољне информисаности учитеља о егземпларној настави и њеним могућностима.

У прилог чињеници да учитељи недовољно познају суштину егземпларне наставе иду и одговори на питање о изворима знања које учитељи најчешће користе приликом припремања и креирања часова егземпларне наставе. Од понуђених одговора учитељи су најчешће бирали штампу и часописе (60%), Интернет и приручнике за учитеље (по 15%), а децији уџбеници су на последњем месту (10%). Ови резултати нису у складу са нашим претпоставкама, али јесу са чињеницом да се учитељи недовољно стручно усавршавају, информишу и прате актуелну стручну литературу, па би у неким будућим истраживањима ваљало детаљније и конкретно утврдити на коју штампу и часописе су учитељи овом приликом мислили.

Слика 2: Критеријуми приликом избора егземпларне наставе



Да бисмо утврдили на основу којих критеријума се учитељи одлучују за планирање и примену егземпларне наставе на часовима Света око нас/Природе и друштва, понудили смо пет различитих критеријума и тражили од учитеља да их рангирају. Анализом добијених података утврдили смо да највећи број учитеља (35%), у складу с нашим очекивањима, као одлучујући, најважнији критеријум наводи *природу и карактер садржаја* наставне јединице (слика 2). На другом месту (20%) је критеријум који се односи на доступност одговарајућих садржаја, тј. чињеницу да се потребни садржаји (не) налазе у уџбеницима, док 19% испитаника *интересовања ученика* ставља као трећи и важнији критеријум, после *афинитета наставника* који се налази на четвртом месту са 16% одговора. На последњем месту, као најмање важан критеријум приликом избора егземпларне наставе, са 10% одговора испитаника налазе се техничке могућности школе. Овакво рангирање критеријума избора садржаја сасвим је у супротности с тешкоћама које су учитељи навели да на њих наилазе приликом реализације егземпларне наставе, будући да је већини испитаника тешкоћу представљала управо техничка неопремљеност школе, која се нашла на последњем месту приликом избора садржаја. Такви одговори показују да испитаним учитељима није у довољној мери познато шта би требало да знају и на шта да обрате пажњу пре него што одлуче да на часу СоН/ПиД примене егземпларну наставу.

Једно од питања у упитнику било је да учитељи заокруже колико егземпласран начин рада утиче на мотивацију ученика. Насупрот нашим очекивањима да егземпларна настава, по мишљењу учитеља, не утиче много на мотивацију ученика за рад, резултати показују да највећи број учитеља (њих 80 или 75,5%) сматра да поменута настава *прилично* утиче на мотивацију ученика, не тако мали број њих (18 или 17%) мисли да егземпларна настава *много* утиче на мотивацију ученика, док се 6 учитеља (5,7%) изјаснило да је поменути утицај *мали*. На основу тога закључујемо да је већина учитеља потпуно свесна позитивног утицаја егземпларне наставе на ученике, односно сматрају да је за мотивацију ученика од нарочитог значаја променити традиционалну концепцију реализације часова, показати им модел (узор) по коме ће радити и омогућити им да одређене делове градива усвајају самостално.

На питање: „Да ли мислите да је за егземпларну наставу потребна нека посебна опрема, већа материјална улагања и слично?” највише учитеља (54 или 50,9%) дало је позитиван одговор, док скоро исто толико њих 50 (47,2%) мисли супротно. Претпостављамо да је разлог овакве дихотомије у одговорима учитеља (не)могућност умножавања штампаних материјала у школама у којима су анкетирани учитељи запослени, као и неадекватна опремљеност школа материјалима, неопходним средствима и прибором за самосталан рад ученика. Због тога се одређен број учитеља не одлучује за примену егземпларне наставе, а наше претпоставке потврђују њихови одговори на питање на које су тешкоће наилазили приликом реализације егземпларне наставе. Техничка (не)опремљеност школе је проблем са којим се суочило 14 учитеља, њих 6 истиче број ученика у одељењу као тешкоћу при реализацији егземпларне наставе, 4 учитеља наводи

своју недовољну оспособљеност за примену поменуте наставе, док 2 учитеља као проблем наводе неадекватну сарадњу са колегама. Остали учитељи нису дали одговор на ово питање.

УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Егземплярна настава представља један од значајних иновативних модела, који учитељи на часовима СоН/ПиД недовољно примењују, наводећи као најчешћи и највећи разлог томе лошу опремљеност школа наставним средствима и лошу материјалну страну извођења наставе. Одговори већине испитаних учитеља, и поред тога, указују на то да је поменути иновативни модел заступљен више него што смо очекивали, јер је само 13% анкетираних одговорило да егземплярну наставу никада не користи.

Тестирајући хипотезу да, између стручне спреме учитеља и њиховог радног искуства на једној, и учесталости примене егземплярне наставе на часовима Света око нас/Природе и друштва на другој страни, постоји одређена повезаност, вредности Хи-квадрат теста показале су супротно – учесталост примене егземплярне наставе није условљена стручном спремом ни годинама радног стажа учитеља.

Резултати показују, међутим, да значајан број испитаних учитеља нема потребна предзнања и искуства за успешну примену овог иновативног модела. Наиме, иако у пракси, на часовима других предмета (математике, српског језика и др.) учитељи користе поменути модел рада, када је реч о часовима Света око нас/ Природе и друштва, много њих има проблем с адекватним избором садржаја. С обзиром да неадекватан избор садржаја директно утиче на квалитет и успех читавог часа јер је успех преосталих фаза у раду по егземплярном моделу условљен адекватним избором садржаја, поставља се питање колико су часови егземплярне наставе СоН/ПиД које испитивани учитељи реализују успешни. Учитељи са двадесет и више година радног стажа у току свог школовања нису развили компетенције неопходне за успешну реализацију егземплярне наставе, немају доволно предзнања и искуства, тако да њихове колеге с мање радног искуства успешније бирају садржаје погодне за егземплярну наставу. Између радног искуства учитеља и адекватности избора садржаја погодних за реализацију путем егземплярне наставе постоји, dakле, умерена корелација, што није случај када је реч о степену стручне спреме учитеља.

Одговори појединачних учитеља да егземплярну наставу користе на часовима понављања, вежбања и проверавања градива (34%), као и доминантни извори знања које су учитељи навели да користе приликом припремања и креирања часова егземплярне наставе, такође указују на то да велики број испитаника не познаје суштину и начин примене овог иновативног модела. Часописи и штампа, који би учитељима омогућили и олакшали планирање, припремање и реализацију егземплярне наставе не постоје, тако да би се анализом добијених података вაљало детаљније позабавити.

Већина учитеља сагласна је с тим да егземплярна настава позитивно утиче на мотивацију ученика и предлаже, поред опремања школа потребним материјалом и средствима, организовање одређених семинара и програма стручног усавршавања, који би допринели развијању компетенција учитеља и њиховом оспособљавању за успешну примену егземплярне наставе.

Општа слика, добијена овим истраживањем, показује да код учитеља постоји жеља и заинтересованост да свој рад иновирају, да ефикасније и чешће примењују егземплярну наставу на часовима Света око нас/Природе и друштва, што је веома позитивно. Иако нису у довољној мери оспособљени за избор садржаја, за адекватну организацију и реализацију часова егземплярне наставе, учитељи су свесни њених предности и позитивног утицаја на мотивацију ученика, тако да се надамо да ће и овај иновативни модел у настави СоН/ПиД ускоро добити адекватније место. С једне стране, одређена доза страха, бојазни и несигурности од промењена и новина постоји, али, с друге стране, свест о потребама и предностима увођења иновација у васпитно-образовни рад буди жељу учитеља за сталним усавршавањем. У складу с тим, охрабрује чињеница да учитељи, свесни да немају довољно знања и способности за реализацију егземплярне наставе, прихватају семинаре и друге врсте едукација као решења која омогућавају да се ова настава успешније примењује и тиме унапреди квалитет рада у основној школи. У том правцу ваљало би усмерити нека наредна истраживања с циљем сагледавања овог проблема из више углова и проналажења најпогоднијих, најекономичнијих и најефикаснијих путева за подстицање учитеља да примењују егземплярни модел и иновирају, како наставу Света око нас/Природе и друштва, тако и наставу других предмета. Оно што би ваљало нагласити јесте и чињеница да је учење по моделу у свету отишло даље јер се све чешће помиње нова димензија егземплярне наставе, која се односи на компјутерски посредовано учење по моделу, што takoђе може послужити као повод за неко наредно истраживање (Buckley, Gobert, 2004).

ЛИТЕРАТУРА:

- Buckley, B. & Gobert, J. (2004): Model-Based Teaching and Learning with Biologica: What Do They Learn? How Do They Learn? How Do We Know?, *Journal of Science Education and Technology*, Vol.13, No.1, Springer, pp. 23-41.
- Bean, R., et al. (2003): *Reading specialists in school with exemplary reading programs: Functional, versatile, and prepared*, The Reading Teacher, No. 5, International Reading Association, 446-455.
- Вилотијевић, М. (1998): *Врсће наставе*, Београд :Учитељски факултет Београд.
- Вилотијевић, М. (1999): *Дигактика – организација наставе*, Београд: Учитељски факултет Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Грдинић, Б. – Бранковић, Н. (2005): *Методика познавања природе и света око нас у наставној практици*, Бачки Петровац: Култура.
- Грдинић, Б. и др. (2001): *Методика познавања природе*, Сомбор: Учитељски Факултет.

- Ђорђевић, Ј. (1981): *Савремена настава – организације и облици*, Београд: Научна књига.
- Зихерл, Б. (2006): Егземпларна настава, *Образовна штехнолођа*, 2–3, Београд, стр. 56–64.
- Југовић, Ј. (2004): Егземпларна настава, *Образовна штехнолођа*, 2, Београд, стр. 64–72.
- Лазаревић, Ж. – Банђур, В. (2001): *Методика наставе природе и друштва*, Јагодина: Учитељски факултет.
- Милијевић, С. (1999): Интерактивно учење у егземпларној или парадигматској настави, *Интерактивна настава*, Бања Лука, 57–69.
- Педагошка енциклопедија (1989), Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Перић, Р. (2005): Интерактивна настава у пракси, *Педагошка стварност*, 1–2, Нови Сад, 86–109.
- Пољак, В. (1977): *Насавни сисијеми*, Загреб: Педагошко-књижевни збор.
- Hativa, N. et al. (2001): Exemplary University Teachers: Knowledge and Beliefs Effective Teaching Dimensions and Strategies, *The Journal of Higher Education*, Vol. 72, No. 6, Ohio State University Press, pp. 699–729.
- Штула, М. (2006): Интерактивна егземпларна настава граматике и правописа у V разреду основне школе, *Образовна штехнолођа*, 4, Београд, стр. 66–76.
- Walberg, H. & Niemiec, R. (1993): Validating Exemplary Programs: Methods and Criteria, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, No. 4, Chicago, 429–436.
- Windschitl, M. & Thompson, J. (2006): Transcending Simple Forms of School Science Investigation: The Impact of Preservice Instruction of Teacher'Understandings of Model-Based Inquiry, *American Educational Research Journal*, Vol. 43, N. 4, American Educational Research Association, pp. 783–835.

Примљено: 21. 03. 2011.

Одобрено за штампу: 20. 04. 2011.

Summary: Although the “exemplar teaching” first appeared in the middle of the last century, it is still actual even today. It originated with an ambition to overcome the weaknesses of traditional teaching and to unburden students from passive reception of a large number of facts and data so to qualify their selves for an independent work and study. Through our work we give explanations of the term and the essence of the “exemplar teaching”, its advantages and disadvantages, stages of a teaching class which is realised by already mentioned innovative model so we consider the amount of presence of this kind of teaching on The world around us / Nature and science classes. There has been a questionnaire carried out with 106 teachers taking a part in it, with the results showing that compared to the possibilities of the program content of a school subject The world around us /nature and science, the “exemplar teaching” is not enough represented because teachers do not have necessary foreknowledge and experience in planning, organising and realising the classes in which this kind of teaching would be applied.

Key words: exemplar teaching, exemplar, analog content, The world around us / Science and Nature

МИЛОВАН МИШКОВ

Педагошки факултет у Сомбору
Сомбор

СТРУЧНИ ЧЛАНAK

PROFESSIONAL PAPER

UDK: 376.1-056.26/.36; 78:159.9

BIBLID: 0353-7129,15(2010)2,p.243-252

**ПЕДАГОШКО-ТЕРАПЕУТСКИ АСПЕКТИ КОРИШЋЕЊА МУЗИКЕ
У ТЕРАПИЈИ РАЗВОЈНИХ СМЕТЊИ КОД ДЕЦЕ**

Резиме: Осећајни живот и стање емоција су полазиште за складан психички развој деце. Свако стање емоција праћено је одређеним начином понашања. Када особа доживљава неку пријатност, радовање, срећу, она постаје весела и раздрагана, па јој та покретачка снага служи уједно и као мотивација. Музика позитивно делује на осећања деце, па и одраслих, тако што суптилним позитивним вибрацијама успоставља психичку равнотежу и ствара осећај задовољства и радости живљења, на шта указују и многи музиктерапеути (Вујић В., Ераковић Т., Бојанин, С. и др.) као и моја практика професора музике. Музика нас избавља из свих лоших стања и меланхолије, ублажава патњу, релаксира и делује као лек.

Музика се све више користи у медицини, а сада и у педагошко-психолошкој практици, за отклањање бројних развојних сметњи деце, попут: поремећаја пажње, хиперактивности, говорних сметњи, елективног мутизма, страха и стрепњи, анксиозности и др. Осим композиција класика (Моцарта, Бетовена, Баха, Брамса, Чайковског и др.), у терапеутске сврхе могу се користити и природни звуци, као што су: зов китова, шум морских таласа, летње олује с грмљавином, певање птица и сл.

У овом раду указује се на неке позитивне примере и могућности употребе музике у психо-терапеутске и дијагностичке сврхе код деце са посебним потребама.

Кључне речи: дете са развојним тешкоћама, музика, терапија, ритмика, релаксација.

Свирање и певање учи се у школама у оквиру предмета музичко образовање. Ретко се музика користи за побољшање учења градива из појединих предмета, попут математике, физике, географије и др. Међутим, многи научници истичу да она подстиче памћење, побољшава концентрацију и ослобађа треме и стресних стања. Аница Јурић – Шимунчић указује на могућности коришћења музике у настави још 1981. године, али у настави томе се не придаје нарочит значај. Ипак, последњих десетак година, појављују се стручни чланци у штампи

и на интернету, па ћемо дати приказ неких значајних саопштења (Ераковић Т, 1999: 3).

Музика позитивно делује на осећања тако што суптилним и позитивним вибрацијама успоставља психичку равнотежу и ствара осећај задовољства и радости живљења (Вујић, В.: //www.dnevnik.co.yu/), она нас избавља из свих стања меланхолије, ублажава нам патње, релаксира и делује као лек. Познато је да музика има седативно дејство, подстиче снагу имагинације, даје иницијативу, јача вољу, ублажава болове, снижава крвни притисак и умирује крвоток, отклања стрес и регулише све здравствене аспекте. Објашњење је у томе да музика делује на део мозга који прима и прерађује информације добијене посредством чула, тако да се, под утицајем лаганих и пријатних мелодија, смањује лучење хормона стреса, а повећава се лучење природних аналгетика – хормона ендорфина.

Музика се у последње време све више користи у медицини, нарочито у психијатрији за лечење многих душевних оболења. Ова нова метода лечења назива се музикотерапија. Према дијагнози одређује се одговарајућа музика, а под контролом музикотерапеута. Осим композиција класика – Моцарта, Вивалдија, Бетовена, Баха, Брамса, Чайковског и др. могу се користити и снимци зова китова, шума морских таласа, летње олује са грмљавином, певања птица певачица и др. Према писању часописа „Независна светлост“ (www.svetlost.co.yu/archiva/2002/371), наша нација претерала је са коришћењем седатива (нација „на бенседину“), али се у последње време до њих теже долази. Очекује се да се, стoga, у апотекама појаве це-де издања класичних музичких дела. Пацијенти ће моћи да се лече делима Моцарта, чија музика је окарактерисана као „чистач мажданих вијуга“. Пацијенти ће моћи да набаве и друга дела, као и амбијенталну музику, звуке природе, специјалне музичке програме за труднице и др.

Велики је број чланака о музикотерапији као психијатријској технички, али се ни у овој области она не примењује доволно. Лекари најчешће пишу рецепте за седативе. У нашој земљи ова техника примењује се од 1993. године у Институту за психијатрију Клиничког центра Србије и Специјалној болници за церебралну парализу и развојну неурологију у Београду. Музикотерапију треба разликовати од обичног слушања музике, свирања и певања. Ова терапија подразумева одређену просторију, присуство едукованог терапеута, јасно постављен и дефинисан проблем и технику која се примењује у сеанси. Барбузан (Barbuzan, J. www.dnevnik.co.yu/archiva/23-03-2002/) истиче да свако од нас има свој звучни идентитет, без обзира на пол и старост. Први звуци које усвојимо су они из мајчине утробе, као што су ритам срца и рад црева, дисање. Они су углавном у пентатонској скали, тј. оном низу који садржи пет тонова. Интересантно је да су све успаванке света управо у овој скали, што значи да су то тонови који смирују и враћају осећај сигурности и заштићености. И код деце са церебралном парализом доказано је да музикотерапија утиче на развој моторике, слуха, концентрације, социјалних вештина, прилагодљивости... Ова метода може се применити и на здравој деци, истиче Барбузан. И други научници истичу значај музике. Роди-

тељи који имају аутистично дете, такође истичу благодети музике (дете почиње да се отвара према околини и мења расположење). Особе које муцају, уз адекватну музiku, могу се довести у жељени ритам дисања и говора.

Значи, музика се све више користи у медицини, у рехабилитацији и ресоцијализацији, као и у лечењу бројних развојних поремећаја деце, али и одраслих особа. За сада немаовољно разрађених програма којима би се обухватили ученици са тешкоћама у читању, писању, рачунању, са поремећајима у понашању или са инвалидитетом. Такође, музика се не користи ни у редовној настави поједињих предмета осим музичког, физичког и ликовног васпитања. Свакако је један од разлога недовољна обученост учитеља и васпитача да користе музiku, тј. да свирају одређена музичка дела. Због материјалног сиромаштва нису у могућностима да купују снимке музичких дела на це-де техници. Но, уз звуке музике треба очекивати и боље дане у образовању.¹

У саветодавној пракси (у периоду од 1983. до 1992. године) стекао сам искуства у примени музике и ритмичких игара у раду с децом која су имала тешкоће у учењу, тешкоће у понашању из реда минималних церебралних дисфункција (МЦД), тешкоће у говору (муцање, артикулације, елективни мутизам) хипер и хипоактивност, социјалне и психичке депривације, као и још неке тешкоће. Напредовање и ефекти у нашем раду били су запажени и у сталном успону (уз асистенцију Ераковића).

Осим примене класичне музике, користили смо и ритмичке покретне игре. Ритмика је релативно нови облик рада с децом са сметњама у развоју. Представља систем сензомоторних вежби, покрета и кретњи које се изводе уз музiku. Широко се примењује у раду с децом оштећеног слуха, вида, говора и телесно инвалидном децом. Њоме се делује на побољшање опште моторике, макро и микромускулатуре, развој вибрационо-тактилног опажања, слушног опажања и на подизање општег тонуса организма. Ритмика заузима посебно место у свестраном развоју деце, јер утиче на развој, изградњу и корекцију оних психомоторних и сензомоторних функција које су нарушене или успорене услед примарног оштећења.

Акустичко-ритмичко васпитање базира се на физиолошким и психолошким реакцијама организма на музiku и вибрационе надражаје. То је реаговање субјекта на заокружене музичке целине или на поједине изражajне елементе у музики: тонове и њихова физичка својства, као и на вибрације различитог интензитета. Тако је, на пример, у предшколском васпитању наглавног детета – нагласак на опажању ритма који је важан за говор, код слепог – на меморисање музичких садржаја, код телесно инвалидног – на ритму кретања.

Код готово све ове деце, ритмика се јавља као један од видова уметничког васпитања, јер помаже у упознавању деце са светом музике, у овладавању песмама и играма, у изражajности покрета, те представља значајну компоненту у рехабилитационом третману (Педагошка енциклопедија 2, 312, Љ. С.).

У раду с хиперактивном децом, као и децом са тешкоћама у говору и поремећајима пажње, користили смо вежбе релаксације у комбинацији са слушањем класичне музике.

Утицај музике (ритма, мелодије, хармоније) на тело и психу човека познат је од давнина. Савремена психолошка и неурофизиолошка истраживања дају тумачења о њеном утицају на средишњи и периферни нервни систем. Музикотерапијом се успешно делује на висцералне функције, поспешују се рецептивне и изражајне могућности пацијента (покрет, плес, говор, графика). Она је усмерена на личност у целини, посебно на постизање нове индивидуалне и социјалне динамике путем активирања ритмичког потенцијала као и психомоторног активирања (сензорика, неуромускулатурне функције, естетика покрета, симболизација и говор), те емоционалног активирања и овладавања неуротски условљених комуникативно-социјалних поремећаја, хармонизације психомоторних активности, те успостављања или поновног успостављања интерперсоналних односа и активирања личности до нивоа катарзе и интенционалног самостварења. Различити облици музикотерапије (ритмизација, певање, рекреацијско и функционално лечење, сценско-музичка терапија и музичка психодрама) могу се примењивати појединачно или групно, самостално или у вези с другим рехабилитацијским облицима (кинеситерапијом, терапијом говорних и слушних поремећаја, психомоторном реедукацијом, облицима терапије понашања), ради уклањања или ублажавања појединих функционалних тешкоћа и мењања става особа (Педагошка енциклопедија 2, 76, М. ПР.).

У предшколском периоду музичке активности су тешње испреплетане са другим видовима искуства детета – више него у било ком другом периоду његовог развоја. Музика је не само извор музичког развоја детета, већ и средство његовог стваралачког испољавања, као и сазнајног, социјалног, емоционалног и психомоторног развоја. Стoga, музика уткана у дневне активности, њихов интегрални део, прожимајући, дакле, читав живот детета у предшколској установи, треба да буде у служби најважнијих развојних и педагошких циљева, а да, истовремено, за дете представља извор задовољства, уживања и естетских доживљаја. На најранијем узрасту, детету су потребна интегрисана искуства, а не њихова пушка суме. Издавање музичких активности (као, уосталом, и ликовних, драмских и др.) у сврхе операционализације појединих задатака предшколског васпитања, не сме да замагли основни циљ – развијање свеукупности бројних и сложених, а не само, нити превасходно, музичких потенцијала сваког детета.

У **предшколској установи** није довољно научити децу да се крећу и играју у ритму музике, да певају и свирају на дечјим музичким инструментима. Основно је на што ранијем узрасту обезбедити различита и квалитетна музичка искуства, повезати их с основним активностима детета и креирати повољне услове за истраживање, са свим врстама звучних података: деца треба да добију најразноврсније могућности за слушање и интерпретирање звукова и ритмова у виду свеукупног израза – телом, гласом, употребом инструмената. Једино такви

услови омогућиће трансфер превербалног разумевања као и стицање неопходних вештина, на којима ће дете засновати и развијати хеуристичке технике за даљи когнитивни, афективни и музички развој. Дете најбоље учи у атмосфери изражавања коју карактерише равнотежа између слободе и контроле. Важно је структурирати музичка искуства тако да их дете асимилује, сходно могућностима у развојној фази у којој се налази, суочавајући се са таквим музичким проблемима који ће омогућити максимум у одређеној тачки развоја.

Ако се жели да музика постане користан медијум за стваралачко испољавање, неопходно је да дете у музici активно партиципира посредством експериментисања звуцима из околине, задовољавајући истовремено и снажну унутрашњу потребу за активном физичко-музичком импресијом. И у области музике дете је много отвореније и слободније него одрасла особа да искуси ново, да испробава алтернативе, да природно реагује на естетске стимулансе. Васпитач, стога, треба да стимулише спонтано музичко изражавање сваког детета (Исто).

У артикулацији наставних часова, с обзиром на увођење музике као стимулативне технике, неће се ништа мењати, изузев тога што се прецизира за коју врсту часа треба користити одговарајућу музику. **На часовима писмених задатака препоручује се тиха, опуштајућа класична музика, као и на часовима слободних активности.** Учитељ, или васпитач има **максималну слободу да одабере врсту и време коришћења музике.** Експериментишући, доћи ће до сазнања када и у којим ситуацијама музика побољшава и поспешује постизање већег успеха и општег расположења ученика.

Са ученицима који имају извесне развојне проблеме, било у учењу или понашању, ради се индивидуално, или у малим групама ученика с истим или сличним развојним тешкоћама. Коришћење музике у овим случајевима, уз примену и других реедукативних и стимулативних вежби, има и елементе музикотерапије. Ове специфичне вежбе касније ће допринети да се са мање напора и тешкоћа усвајају и други васпитно-образовни садржаји на часовима редовне наставе.

ПРИМЕРИ²

1. Ритмичке игре

Од музичких инструмената деци су били доступни мали бубњеви, чинеле, звончићи, трубе и др. Поступак вежбања је такав да се полази од најједноставнијег ритма ка сложенијим варијацијама. Овим вежбама постиже се развијање осећаја за ритам код деце, схватање нивоа мишићне напетости и опуштености, координација покрета руку и ока, побољшање концентрације и личног темпа. Ми смо радили са децом узраста 6 – 13 година, па смо, за овај узраст одредили и поступак вежбања, онако како се користи у Педагошко-психолошком саветовалишту у Братислави (Wohlndova – Bednarova, 1976, 40–57).

Први. део, 6 часова:

1. час А) седети и тапшати рукама,
 Б) тапшати рукама у ходу,
 В) два корака, чучањ и затапшати;
 ритам: ...

2. час А) У седећем ставу, у десној руци држати звечку и њоме наизменично трести десном, па левом руком,
 Б) У ходу наизменично трести звечком десном, па левом руком,
 В) Звечке држати у обе руке, у ходу трести десном два пута и левом једном;
 ритам: ...

3. час А) у седећем ставу откуцавати ритам звучним дрвцима (може обичан дрвени штапић),
 Б) у ходу откуцавати ритам звучним дрвцима;
 ритам: ...

4. час А) у десној руци држати велику пластичну (или било коју) звечку (пандерас) и њоме правити покрете наизменично, затим то исто левом руком,
 Б) у ходу трести великим звечком (пандерасом) два пута десном, једном левом руком;
 ритам: ...

5. час А) ударати једну страну триангла десном и левом руком,
 Б) ударати две стране триангла,
 В) ударати све три стране триангла,
 ритам: ...

6. час А) ударати штапићем по чинели десном и левом руком,
 Б) ударати обема рукама одједном,
 В) ударати десном једанпут, левом три пута и обратно;
 ритам: ...

Други део, 6 часова:

7. час А) лупати по добошу најпре једном па потом другом руком, наизменично,
 Б) лупати обема рукама наизменично,
 В) лупати десном два пута, левом једном;
 ритам: ...

8. час А) једном руком лупати по добошу, другом трести румбс-куглу,
Б) пребацити куглу у другу руку;
ритам: ...
9. час А) лупати по бубњу једном руком два пута, а по чинели једном,
мењати руке,
Б) лупати по добошу десном руком два пута, по чинели једном,
ритам: ...
10. час А) брзо лупати по добошу, обема рукама, више пута узастопно,
Б) брзо лупати десном па левом и обема рукама заједно;
ритам: ...
11. час А) ударати по тамбуруну,
Б) левом ударати по бубњићу три пута, левом протрести звечку
једном;
ритам: ...
12. час А) десном руком ударати по великим добошама три пута, у левој
руци држати тамбурун и протрести га једном, потом све по-
новити, али обрнутим редом;
ритам: ...

Трећи део, 6 часова:

13. час А) једна група код добоша, друга група у ходу са тамбуруном.
По добошу ударати десном руком три пута, левом једном и
обрнуто. Група са тамбуруном три пута удара левом руком,
једном протрести десном и обратно;
изменити групе, ход у ритму;
ритам: ...
14. час А) по добошу ударати десном руком три пута, левом једном,
Б) ударати истовремено обема рукама;
ритам: ...
15. час А) ударати по добошу једанпут десном, једном левом руком,
заменити, а у леву руку узети пандерас;
ритам: ...
16. час А) лупати по добошу десном руком два пута, левом по чинели јед-
ном, истовремено марширајући у месту два корака, па пауза,
Б) исто то са изменом руку;
ритам: ...

17. час А) лупати по добошу обема рукама истовремено, затим брзо узети румба-куглу, протрести је и ударити по трианглу; ритам: ...

18. час А) десном руком ударати по добошу два пута, левом по једном, марширати у месту, два корака, па пауза, заменити румба-куглу, узети у леву руку, протрести једном, заменити, узети тамбуурин, два пута ударити десном руком по бубњићу, једном пропрести левом руком; ритам: ...

2. Вежбе релаксације

Шулцов аутогени тренинг модификован је за релаксацију и постизање осећаја сигурности у школским условима, у учоници, у седећем положају (Wohlandova-Bednarova, 1976, 40–57).

Овај модел, како га изводе у Педагошко-психолошком саветовалишту у Братислави, чини се погодним за рад са децом повишеног тонуса, као и у другим случајевима где је потребно опуштање мишићне масе (сметње говора, паратонија и др). Могу да га користе дефектологи у оквиру реедукативног третмана или у настави. Начин извођења је једноставан: сасвим се опустите и комотно седите, руке ставите на ноге, главу сагните, ноге такође опустите, да не осећате никакву мишићну напетост. Очи затворите и трудите се да се концентришете на реченице које ћете чути, а уз слушање тихе музике:

1. Одлазите из учонице (просторије) у пријатну природну средину.
2. Ништа вас не узнемирава.
3. Полако почињете да осећате како вам је десна рука тешка, десна рука вам је тешка као да је од олова.
4. Осећате да вам је десна рука тешка, веома тешка...
5. Вама је сасвим пријатно, а десна рука је тешка, тешка...
6. Полако почињете да осећате како вам је и лева рука тешка.
7. Лева рука је такође тешка, тешка као да је од олова...
8. Цело тело вам је тешко, веома тешко...
9. Обе руке су тешке, и ноге су тешке, као да су од олова...
10. Осећате се веома пријатно, задовољни сте, опуштени.
11. Веома вам је пријатно.
12. Глава је опуштена.
13. Ваше мисли су чисте као кристал.
14. Глава је бистра као планински извор.
15. Цео дан се осећате пријатно и освежено.
16. Бићете мирни и моћи ћете да се добро концентришете на свој рад.

17. Мирни сте, уравнотежени и веома вам је пријатно.
18. Полако се будите, враћате се натраг својим обавезама.
19. Бројимо до пет – један... два... три... четири... пет.
20. Дубоко издахнете, рукама мало вежбајте и отворите очи.

За спровођење релаксације треба обезбедити просторију где ученици неће бити узнемирени. Говорна упутства дају се полако, слабијим и дубљим гласом. Деца не треба у мислима дословце да понављају реч, већ треба да се концентришу, пажљиво их слушају и преживљавају. На крају бројања од 1 до 5 треба говорити гласније, да се дете може из положаја релаксације вратити у нормалне психичке активности, у нормалан тонус. Може се радити у мањим групама, од 6 до 8 ученика.

Релаксација, како је ми примењујемо, претежно је организована у седећем положају и то у три ситуације:

1. у потпуној тишини, са затвореним очима,
2. посматрањем пешчаног сата или пешчаних слика, риба у акваријуму, итд,
3. слушањем класичне музике.

ЗАКЉУЧАК И ПРЕДЛОГ МЕРА

Примена музике у терапеутске сврхе све је чешћа у медицинским наукама у циљу отклањања или превенције бројних развојних сметњи и поремећаја. Међутим, у васпитно-образовном систему, ова област још није преузела своје значајно место, осим у појединим срединама захвалујући, пре свега, музичким ентузијаистима. Проблем, у ствари, представља образовање васпитача и учитеља за примену музикотерапије, јер музикотерапију могу примењивати искључиво обучени кадрови за поједине врсте хендикепа, као на пример за поремећаје у говору, емоционалне проблеме и психичке депривације, поремећаје пажње и хиперактивност као и многе друге психијатријске и неуролошке тешкоће.

Предлажемо да се, стoga, у програме образовања васпитача и учитеља, музикотерапији поклони више образовних садржаја. То би допринело да се, превентивно и терапеутски, пружи третман деци са хендикепом као и онима без хендикепа.

ЛИТЕРАТУРА:

Барбузан, Ј.: www.dnevnik.co.yu/27-03-2002/mozaik
„Независна светлост“: [/www.svetlost.co.yu/arhiva2002/371](http://www.svetlost.co.yu/arhiva2002/371)
Вујић, В: <http://www.dnevnik.co.yu/>

- Ераковић, Т. (1999): *Основи специјалне педагогије са међодиком*, Сомбор.
- Илић, Горан (2004): *Музичка јеванка за учиштеље и наставнике*, Београд: Народна књига.
- Јурић-Шимунчић (1982): *Деца с ђешкоћама у учењу и владању*, Загреб: Школска књига.
- Крстић, Драган (1988): *Психолошки речник*, Београд: Вук Караџић.
- Мишков, Милован (2005): *Годишиња доба у џесмама*, композиције Ветар несташко, Мај засао, Сомбор: Учитељски факултет.
- Мишков, Милован (2003): *Сомборска јеванка*, композиције Кроз Енглеску тече Темза, У далеком Занзибару, Ауто и ждребе, Сомбор: Учитељски факултет.
- Мишков, Милован (2004): *Под сводом ћлавим распеваним*, композиције Медвед, Пеџач, Сомбор: Учитељски факултет.
- Педагошка енциклопедија 2, стр. 312, Ј. С. стр. 76, М. ПР. стр. 76, К.Р.
- Хевелер, Каспер: *Музички лексикон*, Нови Сад: Матица српска.
- Wohlandova/Bednarova, 1976, стр. 40-57.

Примљено: 20. 01. 2011.

Одобрено за штампу: 20. 04. 2011.

Summary: Emotional life and emotions represent the basis for harmonized psychical development of children. Each emotional state is accompanied by certain behaviour. When a person experiences pleasure, joy, or happiness, he becomes cheerful and jubilant, and the driving force behind it also serves as motivation. Music has positive effects on both children and adults feelings. Subtle and positive vibrations of music establish mental balance and create a sense of satisfaction and joy of living. This was indicated by many music therapists (Vujić V., Eraković T., Bojanin S., etc.), and also justified throughout my own music-teacher practice. Music delivers us from every bad situation and melancholy, it relieves pain, and it relaxes, and acts as a medicine.

Music has been increasingly used in medicine, now even in the pedagogical and psychological practice, to eliminate a number of developmental disabilities of children, such as attention deficits, hyperactivity, speech disturbances, elective mutism, fear and anguish, anxiety and similar. In addition to classical compositions (by Mozart, Beethoven, Bach, Brahms, Tchaikovsky and others), different natural sounds, such as the call of the whales, the sound of sea waves, summer thunderstorms, singing birds and the like, can serve for therapeutic purposes as well.

The paper points to some positive examples and to the possibilities to use music for psycho-therapeutic and diagnostic purposes in children with special needs.

Key Words: children with developmental disabilities, music therapy, rhythm, relaxation.

НАПОМЕНЕ:

- 1 Иискуства из саветодавног рада – Милован Мишков и Тадија Ераковић.
- 2 Дате вежбе кориштене су у саветодавној пракси од стране М. Мишкова, као и колеге Т. Ераковића.

ЈЕЛЕНА БИЉЕТИНА

Педагошки факултет у Сомбору
Сомбор

СТРУЧНИ ЧЛАНАК

PROFESSIONAL PAPER

UDK: 811'233; 81'242; 81-11

BIBLID: 0353-7129.15(2010)2,p.253-260

УСВАЈАЊЕ ЈЕЗИКА

Резиме: Процес усвајања језика свакако је занимљив, имајући у виду најпре чињеницу с којом лакоћом деца усвоје свој материјни језик, без икаквих експлицитних инструкција и по-дуга. То и јесте оно што је нагнало многе научнике да се овој појави посвете. Но, и поред мноштва теорија, усвајање језика и даље је непотпуно објашњено. Биолошка основа за развој језика као таква постоји код свих јединки – изоловане су у мозгу одређене области, које су „одговорне“ за усвајање језика. Језик се усваја поступно, почевши од усвајања гласовног система, па све до комплексних синтаксичких структура. И све то одвија се у периоду од око четири године, када деца почину да овладавају материјним језиком. У раду су приказане неке од најзначајнијих теорија које објашњавају како се овај процес одвија, али ниједна не успева у потпуности да га објасни. Бихевиоризам занемарује важан аспект Скинерове теорије, по којој је учвршћивање најбитнији елеменат у процесу усвајања језика, а Скинер, опет, занемарује чињеницу да деца позитиван или негативан одговор не добијају сваки пут када нешто изговоре. Тренутно најзначајнија јесте теорија Ноама Чомског о језичким универзалитетима, које су урођене и активирају се када дете чује језик. Међутим, она, опет, занемарује утицај околнине. Стога, очито је да сви побројани фактори утичу на развој језика, а њихова међузависност може бити од кључног значаја за разрешење овог проблема.

Кључне речи: усвајање језика, материјни језик, бихевиоризам, Скинер, Чомски, језичке универзалитети, урођене структуре

1. Увод

Усвајање језика засигурно представља један од најчудеснијих процеса који се одвијају у нашем мозгу, поготово уколико имамо у виду чињеницу да деца до треће године живота говоре мање-више као одрасли. Ова чињеница условила је постојање безброј питања и хипотеза о процесу усвајања језика, као и његовим карактеристикама. Како деца успевају да науче тако много за тако мало времена?

Имају ли она неку врсту супермоћи? Да ли је процес усвајања језика, у ствари, процес учења размишљања, с обзиром на то да језик служи за изражавање мисли?

Многобројна су истраживања о усвајању језика, а свако од њих покушава да објасни шта се догађа у мозговима деце – на који начин деца обрађују улазне информације, те затим производе излазне информације. Нажалост, ниједно од ових истраживања није успело да понуди човечанству коначан одговор на овај проблем. На срећу, сва та истраживања (или, барем, већина њих) покушала су да сагледају проблем из различитих перспектива, дајући тако сопствени допринос процесу усвајања језика. При том, количина добијених података је ограничена – етички разлози не дозвољавају истраживачима да директно проучавају процесе који се одвијају у мозгу. Како нема никаквих физичких доказа о лингвистичким процесима у мозгу, истраживачи су ограничени на проучавање искључиво онога до чега могу доћи индиректним методама, што су, у овом случају, улазне и излазне информације које се односе на говор.

Шта је то што деца усвајају? Најпре, то је систем комуникације, са својим утврђеним правилима, али и посебним јединицама – речима. Међутим, деца не уче само те речи и правила – она, такође, уче и да комуницирају, што доводи до закључка да је оно што деца заправо усвајају веома комплексан систем, са нијансама у значењу, како у погледу правила, тако и у погледу речи у комуникацији.

Једна од теорија може бити и та да деца поседују неку врсту супермоћи, али стварност је много практичнија. Један од разлога зашто деца усвоје тако комплексан систем у тако кратком временском периоду јесте и тај што га она усвајају управо онда када им је језик најпотребнији. Детету је важно да ступи у интеракцију са својом околином јер од ње у потпуности зависи, те је стога приморано да комуницира како би пренело поруку. Ако је истина да само најспособнији преживљавају, није ни чудно што деца почињу да говоре рано – потребно им је да науче да говоре како би преживела.

2. Биолошке основе усвајања језика

Још један аргумент у прилог лакоћи с којом деца усвајају језик тиче се биологије и биолошких основа усвајања језика. Синапсе (спојеви између ћелија, одговорни за брзину информација) у периоду између деветог месеца и друге године живота достижу ниво развоја као код одраслих, а њихов број даље наставља да се повећава. То, опет, води ка брзој метаболичкој активности, која свој врхунац достиже у четвртој години (Пинкер). Како мозак најбрже ради до четврте године, има смисла то што деца свој матерњи језик усвајају с таквом лакоћом. Ово је, такође, и доказ у прилог оним лингвистима који заступају хипотезу критичног периода, а која тврди да деца језик могу усвојити једино у раном периоду свог живота (Wikipedia, s.v. **Language acquisition**).

Истраживачи су такође открили и области у мозгу које се односе на језик и неке његове аспекте. Пол Брока (Paul Broca) је, већ 1860. године, проучавао пацијенте који су претрпели мождану удар. Њихов говор био је знатно отежан, мада им је разумевање улазних информација остало недирнуто. Брокино откриће било је полазишни основ претпоставци да је до тога дошло услед оштећења одређеног дела мозга, који се налази у левој хемисфери, а сада је познат као *Брокина област* (Yule, 1985: 125). Ова област се, највећим делом, односи на говор и стварање граматички исправних реченица. Неко време након њега, немачки доктор Карл Верник (Carl Wernicke) проучавао је такође пацијенте са можданим ударом, али је дошао до другачијег открића. Пацијенти које је он проучавао испољавали су отежано разумевање, али су говорили релативно течно. Ова, тзв. *Верниковова област* подједнако је важна у разумевању језика (Yule, 1985: 126).

Сходно томе, људи поседују биолошку основу за језик као посебан ментални модул у мозгу, независан од осталих модула, као и од опште интелигенције. Једна утицајна хипотеза која подупире овај став је Гарднерова теорија о мулти-интелигенцијама, која језичку интелигенцију третира као једну од седам посебних вештина (Gardner, 1993: 8). Ова *језичка интелигенција*, или *језичка способност*, као независан модул у мозгу, универзална је за све припаднике људске врсте, што значи да сва нормална деца, када достигну одређену старост, говоре попут одраслих. Али ова способност не постиже се изненада, него развија се постепено.

3. ФАЗЕ У ПРОЦЕСУ УСВАЈАЊА ЈЕЗИКА

Усвајање језика започиње усвајањем система гласова једног језика. Током прве године живота деца се навикавају на звуке гласова својих родитеља. Првих неколико месеци производе крике или узвике, који представљају неку врсту одговора. Касније, негде око шестог месеца, почињу да брњају и производе различите звуке, од којих неки јесу, а неки нису део језика. Једно виђење јесте то да је ово период током ког деца заправо уче да разликују „праве“ од „погрешних“ звукова (Fromkin & Rodman, 1988: 370). Интонација њиховог брњања почиње да личи на интонацију реченица које чују од одраслих, што значи да су почели да разумеју речи (Yule, 1985:140). Прве речи почињу да изговарају с око годину дана. Студије показују да у овом периоду деца разумеју много више него што су у стању да изговоре (Pinker, 1999: 190). Она пажљиво испитују слике језика који усвајају, постепено се припремајући за комплексније структуре.

Око свог другог рођендана, деца улазе у такозвану фазу две речи – почињу да користе комбинације две речи. То има две импликације: прво, њихов вокабулар се, очигледно, проширио и, друго, комбинација две речи значи да је примитивна синтакса почела да се развија. Не постоји фаза од три речи - када деца усвоје примитивну синтаксу, њихов говор може садржати исказе од три, четири

или више речи. Рана карактеристика овог периода јесте да деца користе углавном значењске речи, док су функцијске речи као што су предлози или помоћни глаголи много мање присутни. Врло брзо на ред долазе морфологија и комплексније структуре (уп.: Fromkin & Rodman, 1988: 380).

Након другог рођендана, дечије граматичке способности доживљавају праву експлозију: деца почињу да користе функцијске речи и морфолошке маркере, релативне заменице и пасиве, а заокружују читав процес реченицама попут оних које стварају одрасли око четврте године живота (Pinker, 1999: 197). Није ни чудно што током тог процеса греше, јер закључују о правилима на основу (понекад) врло збрканих података – слушају и грешке у говору, фрагментарне реченице, прећене честим прекидима, а да им при том нико не каже „ово је граматички исправна, а ово је, опет, граматички неисправна реченица“. Но, ипак, некако успевају да усвоје језик и његову граматику. Само, питање је како успеју да остваре тај задатак.

4. ТЕОРИЈЕ О УСВАЈАЊУ ЈЕЗИКА

Према Дејвиду Кристалу, усвајање језика је процес развијања две вештине: способности да се спонтано произведе говор и способности да се разуме говор других људи (Crystal, 2003: 440). Али шта долази најпре, говор или разумевање? Неки мисле да дете прво мора нешто да разуме како би развило концепт о томе и произвело реч (Wikipedia, Piaget); други мисле супротно, да дете прво изговори речи, па потом повезује низ гласова са значењем.

Постоји и трећа могућност: ова два процеса одигравају се истовремено, нпр. када дете једноставно понавља оно што је чуло, без тога да обавезно мора при том и да разуме значење. У основи, ми језик усвајамо понављањем и имитирањем речи и реченица које чујемо у околини. Но, да ли је то одиста тако?! Бихевиористи би се усагласили с тим. Остали не би. Теорија која тврди да ми понављамо улазну информацију, а родитељи нас кажњавају за грешке које направимо, само је донекле тачна. Деца често изговарају оно што су чула, али често и оно што никада раније нису чула. Родитељи (и одрасли) не изговарају неграматичне реченице или друге облике који се сматрају неправилним. Но, и поред тога, децу можемо чути како изговарају такве облике. Родитељи праве грешке у свом говору, али детету нико не говори да ли су реченице њихових родитеља граматичне или не. Грешке које деца праве, осим што су симпатичне, представљају и извор који нам много говори о начину на који деца усвајају језик, као и о његој структури. Употреба неправилних облика као да су правилни има једноставно објашњење: деца користе аналогију и теже да превише генерализују правила само зато што трагају за неким обрасцем, који ће применити на огроман број података са којим се суочавају. Стога, током фазе претеране генерализације деца још увек нису усвојила изузетке, иако су им родитељи дали довољно правилних

информација (Pinker, 1999: 197). Према томе, бихевиористичка теорија о пуком понављању не објашњава природу усвајања језика.

Такође, ова теорија не успева да објасни један важан аспект усвајања језика – његово учвршћивање. То значи да, уколико дете изговори одређену граматичку структуру и добије похвалу, изговорена структура учврстиће се и биће чешће кориштена. Аналогно томе, дете ће изазвати негативну повратну реакцију уколико изговори нешто што у колоквијалном говору не звучи природно, те ће онда одустати од коришћења таквих облика. Али, то се у стварности не дешава. Оно што је за дете одиста важно јесте то да пренесе поруку и да ту поруку друга страна разуме. И то је оно што се у стварности дешава. Родитељи, нажалост, не говоре детету да је погрешило сваки пут када начини грешку, отежавајући тако процес усвајања језика још више. Стога, ако родитељи не говоре деци шта је тачно а шта нетачно, ко или шта им то говори?

5. УНИВЕРЗАЛНА ГРАМАТИКА

Како ни понављање ни учвршћивање не пружају доволно сувисло објашњење, изгледа да нешто у дечјем мозгу, нека урођена структура, говори деци шта је граматично, а шта није. Примећено је да дета као да се рађају припремљена за усвајање језика, као да постоји нека врста урођене алатке која омогућава процес усвајања језика.

Теорију урођених структура први је предложио Ноам Чомски. Сходно овој теорији, деца поседују *урођену сируктију*, генетски детерминисану језичку способност, која им помаже да науче комплексан систем језика у тако кратком времену и без експлицитних инструкција. Нико детету не даје лекције из граматике, морфологије, синтаксе или вокабулара док их дете усваја. Према томе, мора бити да су људи биолошки предодређени да науче језик своје врсте.

Урођено знање састоји се из низа принципа или правила, која су ограничена бројем, а налазе се у свим језицима. Од језика зависи који ће од ових принципа бити на површинској структури језика и који ће дете применити (Chomsky, 1968: 113). Утврђивање тих принципа не зависи ни од чега другог, него од информација које дете добија из своје околине. Деца лингвистичке податке добијају из говора одраслих, одатле изводе хипотезе о реченичној структури, апстрактујући правила (Pinker, 1999: 197). Она ове хипотезе користе како би стварала своју сопствену граматику и формирала своје реченице, које никада раније нису чула. То доказује да су лингвистичке структуре урођене јер, иако дета одређене реченице врло ретко чују, ипак су у стању да схвате њихову граматичку структуру. При провери својих хипотеза, деца изводе претеране генерализације, правећи огроман број грешака у свом говору. При том, не постоји никаква доследност у изговарању било исправних било неграматичних реченица (Pinker, 1999: 193) – једног дана она користе неправилан облик, нешто касније исти тај облик користе граматички

исправно, да би се затим се опет пребацила на неисправан облик пре него што коначно овладају структуром језика.

Теорија Чомског била је револуционарна и снажно је уздрмала бихевиористичко становиште, на основу ког деца усвајају језик манипулативним понављањем облика које чују. Појам лингвистичких универзалија постао је неопходан како би се објаснила чињеница да деца усвајају језик великим брзином, независно од опште интелигенције, као и других талената и способности. Убрзо, дошло се до тога да усвајање језика није понављање. Оно не зависи ни од интелигенције. Очito је то да мора постојати нека урођена особина, која омогућава било ком детету да усвоји језик своје примарне социјалне средине. Но, ова теорија као да потцењује значај околине на процес развоја језика. Становиште поборника теорије Чомског јесте да говор одраслих није довољан да дете конструише хипотезе о граматици. Овај недостатак стимулуса, према њиховој теорији, одражава лош квалитет говора одраслих (услед честих непотпуних реченица и превише сложених структура) који деца чују ([Wikipedia](#), s.v. **Language acquisition**).

Искуство је један од кључних појмова у развоју језика који, опет, Чомски и његови следбеници не признају довољно. Стога, важно је повезати усвајање језика с интелектуалним развојем детета ([Wikipedia](#), s. v. **Jean Piaget**). Током одрастања, деца развијају не само језичке способности, већ и остале когнитивне способности. Пијаже сматра, сходно томе, да деца прво морају развити одређен концепт, како би правилно разумела и користила одређену структуру.

Како је деци језик неопходан као начин изражавања, али и као потреба за комуникацијом с околином, онда је, у том контексту, потпуно умесна пословица да се гвожђе кује док је вруће. Другим речима, што пре деца схвате језик, тим боље. Сматра се да постоји одређени „критични период“ за овладавање језиком ([Wikipedia](#), s.v. **Language acquisition**), што значи да постоји период када је мозак најспремнији за обраду информација, односно језичког програма који добија. Према овој теорији, уколико дете не научи језик током овог периода (најкасније до пубертета), оно више никада неће моћи да усвоји језик као изворни говорник. Постоји и неколико ненаучних случајева деце која нису добијала језички инпут (најпознатија међу њима је Цини), а која, иако су их психологи и лекари покушавали научити говору, никада нису отишла даље од комбиновања једва неколико лексема.

6. ЗАКЉУЧАК

Посматрати истовремено урођене структуре наспрот утицају околине био би својеврсни покушај обједињавања контроверзи у вези с усвајањем језика. Сви људи имају способност говора, а процес усвајања језика је сличан код деце из различитог окружења. Стога, изгледа да заиста мора да постоји неки урођени механизам, који представља подлогу за ову способност учења језика без икаквих формалних инструкција. Ипак, принципи те и такве универзалне граматике не

могу да делују без спољашње стимулације. Та стимулација није директна – нико детету експлицитно не предочава правила одређеног језика, али, без фактора околине, било би немогуће знати шта усвојити и на који начин би језик требало прилагодити тако да одговара нормама циљног језика. Осим тога што уче како да формирају граматички исправне реченице, деца такође усвајају и комуникативну компетенцију, нијансе одговарајућег (социјално обележеног) варијетета језика док комуницирају с окolinом. Прилично је захтеван задатак овладати тиме (баш као што је подједнако захтевно открити како деца то раде). Но, деци, ипак, то успева.

Ниједна теорија не открива у потпуности магију усвајања језика. Језик представља комплексан и заплетен систем, а деца не одрастају развијајући само језик, већ истовремено развијајући и своје когнитивне, моторичке, сензорне и перцептивне вештине. Фрустрирајуће је што, упркос мултидисциплинарном приступу овом питању, и даље не постоји коначан одговор. Очигледно, сви по-менути фактори (урођена језичка способност, имитација и окolina) имају свог удела у усвајању језика. Можда ће проналажење међузависности ова три фактора открити једну од највећих мистерија људског ума.

ЛИТЕРАТУРА:

- Aitchinson, J. (2003). *Words in the Mind*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Chomsky, N. (1968). *Language and Mind*. New York: Brace and World.
- Crystal, D. (2003). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fromkin, V. & Rodman, R. (1988). *An Introduction to Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston, INC.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences. The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Jean Piaget from www.wikipedia.org/wiki/Piaget,_Jean
- Language acquisition from www.wikipedia.com/wiki/Language_acquisition
- Pinker, S. (1999). *Words and Rules*. New York: Perennial, Harper Collins Publishers.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Yule, G. (1985). *The Study of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Примљено: 20. 01. 2011.

Одобрено за штампу: 20. 04. 2011.

Summary: The process of language acquiring is certainly an interesting one, having in mind the easiness with which children acquire their mother tongue, without any explicit instructions or tuition. This is what has made scientists dedicate themselves towards this phenomenon, but al-

though numerous theories have been postulated, language acquisition still remains not thoroughly explained. There is a biological basis for language development, as specific areas within the human brain responsible for language have been isolated. Language is acquired gradually, beginning with the adoption of the sound system and ending with complex syntactic structures. And it all happens by the age of four, when children have completely mastered their mother tongue. The paper presents some of the most influential theories that explain the process, but none of them seems to explains it fully. Behaviourism neglects a significant segment of Skinner's theory which postulates reinforcement as the most important element in the process of language acquisition. Skinner, then, neglects the fact that children do not receive positive or negative reinforcement every time they utter something. Currently most influential is Noam Chomsky's theory on language universals that are inborn and become activated when a child hears a language; on the other hand, it neglects the influence of a child's environment. Clearly, all the stated factors affect language development and their interdependence might be crucial in solving this issue.

Key words: language acquisition, mother tongue, behaviourism, Skinner, Noam Chomsky, language universals, innate structures

УПУТСТВО САРАДНИЦИМА

Часопис *Норма* објављује оригиналне научне, прегледне и стручне чланке који тематизују проблематику образовања и васпитања и нису претходно објављени. *Норма* излази два пута годишње.

Радови у часопису се објављују на српском и енглеском језику. Радови на српском се објављују ћириличним или, по жељи аутора, латиничним писмом.

Сви радови пролазе поступак анонимног рецензирања од стране два рецензента.

Радови, укључујући списак референци и резиме, не би требало да буду дужи од 30.000 словних знакова, рачунајући и празна места. Редакција задржава право да објави и прилоге који премашују овај обим, уколико то захтева поступак научне елаборације садржаја.

Аутори своје радове треба да доставе електронском поштом, на адресу часописа: norma@pef.uns.ac.rs у формату MS Word (.doc). Текстови треба да буду писани фонтом Times New Roman, величина 12 pt, проред 1,5, са маргинама од 2 см са сваке стране.

На насловној страници рада потребно је навести следеће податке: име и презиме аутора, институција, место и подаци за контакт (поштанска и електронска адреса и број телефона), наслов (и евентуално поднаслов рада). Резиме (обично до 1.500 словних знакова) на српском и енглеском језику и кључне речи (4 до 6), на српском и енглеском језику, прилажу се на посебној страници. Списак референци се даје на крају рада. У тексту треба избегавати фусноте, а неопходне напомене дати у облику енднота.

Табеле, цртежи и дијаграми дају се као засебни документи, а у самом тексту се јасно означава место на којем ови прилози треба да се налазе. Табеле се прилажу у MS Excel формату (.xls), а цртежи и дијаграми у графичком .tif формату, резолуције 300 dpi.

Аутори треба да се придржавају следећих упутстава за цитирање:

Навођење у тексту. Презимена страних аутора се у тексту наводе фонетски, а у загради се наводи оригинални начин писања. Референце се означавају тако што се у загради наведе име аутора и година издања текста који се наводи; на пример:

Самоусмереност је више од преузимања иницијативе, јер је и наше понашање резултат наше одлуке, а не нашег стања (Boyatzis, 2001).

Уколико текст има два аутора, наводе се презимена оба аутора; на пример:

Претпоставља се да је већина стратегија била предмет поучавања због наставникових личних уверења о њиховој делотворности, а не због емпиријског истраживања које би потврдило њихове предности (Anderson & Armbruster, 1984).

Уколико текст има три или више аутора, наводи се презиме првог аутора, праћено скраћеницом „et al.“; на пример:

Осим тога, појам „доживотног образовања“ се приписује Џону Ђуију, али се овај концепт почиње шире користити тек након што га је преузео и популаризовао UNESCO (Düegg et al., 2002).

У случајевима када се дословно наводи извор, потребно је уз референцу навести и број странице; на пример:

Са дидактичког становишта посматрано, самообразовању припада истакнуто место „у основним правцима кретања и изазваних промена које узимамо као најважнија обележја савремене наставе“ (Кркљуш, 1998: 270).

Списак референци. На крају рада даје се списак референци. Овај списак треба да обухвати све референце наведене у тексту. У списак не треба додавати референце које нису наведене у тексту. Референце се наводе абецедним редом. Презимена страних аутора наводе се у оригиналту.

Референца у књизи треба да садржи презиме и иницијале аутора, годину издања наведену у загради, наслов књиге написан у курсиву, место издања и издавача; на пример:

Зујев, Д. Д. (1988). *Школски уџбеник*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Поглавље у књизи наводи се на следећи начин:

Кркљуш, С. (1998). Дидактички приступи самообразовању. у Ђукић М. (ур.), *Дидактички гисторија* (стр. 267-275). Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.

Чланак у часопису наводи се уз презимена и иницијале аутора, годину издања дату у загради, наслов члanka, наслов часописа исписан курсивом, волумен и опсег страница; на пример:

Zittoun, T. (2004). Symbolic competencies for developmental transitions: The case of the choice of first names. *Culture & Psychology*, 10, 131-161.

Чланак објављен на интернету наводи се уз презимена и иницијале аутора, годину издања, наслов члanca, датум када је адреса посвећена и URL адресу члanca; на пример:

Massachusetts Court System. (2004). Supreme Judicial Court uniform rules on dispute resolution. Retrieved May 25, 2005 from www.mass.gov/courts/admin/legal/redbook8.html

Уколико се један аутор наводи више пута, наводи се по години издања од најстаријег ка најновијем раду. Уколико се наводи више издања истог аутора из исте године, уз годину се додају словне ознаке „a, b, c...“, на пример (2001a, 2001b).

За специјалне случајеве или недоумице око правилног начина цитирања, ауторе упућујемо на актуелно издање приручника за објављивање Америчке психолошке асоцијације (The Publication Manual of the American Psychological Association).

**ПУБЛИКАЦИЈЕ У ИЗДАЊУ
ПЕДАГОШКОГ ФАКУЛТЕТА У СОМБОРУ**

1.	Калиграфија (Т. Ераковић)	100,00
2.	Књижевност за децу (Ј. Косановић).....	600,00
3.	Култура говора са реториком (Ј. Косановић).....	300,00
4.	Методика спортских активности (Н. Родић).....	250,00
5.	Методика познавања природе (Б. Грдинић).....	250,00
6.	Методика рада са ученицима који имају сметње у развоју (Т. Ераковић).....	100,00
7.	Општа методика наставе математике (Н. Петровић, Ј. Пинтер).....	250,00
8.	Општа социологија на мађарском (А. Сам)	250,00
9.	Практикум из методике рада са ученицима који имају сметње у развоју (Т. Ераковић).....	100,00
10.	Руководство к славенском красноречију (А. Мразовић) (у сарадњи са Матицом српском).....	250,00
11.	Школска хигијена (С. Бербер).....	350,00
12.	Основи специјалне педагогије (Т. Ераковић).....	500,00
13.	Методика српског језика и књижевности (Т. Цветковић)	380,00
14.	Алманах 2001	300,00
15.	Алманах – тврди повез	350,00
16.	Бедекер – Учитељски факултет у Сомбору.....	100,00
17.	Диференцијација и индивидуализација наставе (зборник 2).....	250,00
18.	Монографија I – Особине ученика и модели диференциране наставе	100,00
19.	Монографија II – Особине ученика и модели диференциране наставе	100,00
20.	Монографија III – Особине ученика и модели диференциране наставе	100,00
21.	Монографија IV – Особине ученика и модели диференциране наставе	100,00
22.	Норма 1/95	50,00
23.	Норма 2-3/95	50,00
24.	Норма 1-2/96	50,00
25.	Норма 3/96	50,00
26.	Норма 1-2/97	50,00
27.	Норма 3/97	50,00
28.	Норма 2-3/98	50,00
29.	Норма 1-2/99	100,00
30.	Норма 3/99	100,00
31.	Норма 1-2/2000	100,00
32.	Норма 3/2000	200,00
33.	Норма 1-2/2001	300,00
34.	Норма 3/2001	200,00
35.	Норма 1-2/2002	300,00
36.	Норма 3/2002	200,00
37.	Норма 1/2003	300,00
38.	Норма 2-3/2003	300,00
39.	Норма 1-2/2004	300,00
40.	Норма 1/2006	260,00
41.	Норма 2-3/2006	260,00
42.	Норма 1/2007	270,00
43.	Норма 2-3/2007	350,00
44.	Норма 1-2/2008	400,00

45.	Норма 3/2008	400,00
46.	Норма 1/2009	420,00
47.	Норма 2/2009	
48.	Основи природних наука I (Ј. Малешевић).....	400,00
49.	Екологија (С. Бербер)	500,00
50.	Сомборска певанка (М. Мишков).....	250,00
51.	Општа педагогија (М. Баковљев)	250,00
52.	Урош Несторовић – живот и дело	300,00
53.	Увод у социологију (М. Ненадић).....	500,00
54.	Информатички зборник 2004.....	500,00
55.	Информатички зборник 2005/1.....	500,00
56.	Информатички зборник 2005/2.....	500,00
57.	Дидактика (М. Баковљев).....	400,00
58.	Руски језик (Н. Јермоленко).....	400,00
59.	Методика почетне наставе музике (С. Кнежевић–Б. Ђорђевић).....	500,00
60.	Кинезиологија (М. Берар)	600,00
61.	Кибернетика (Ђ. Надрљански)	500,00
62.	Ученици и бајке (Н. Тодоров).....	300,00
63.	Интерпретација бајке (Н. Тодоров).....	300,00
64.	Математика (А. Пetoјевић).....	400,00
65.	Од ученика до учења (Т. Тубић).....	300,00
66.	Антологија српске поезије за децу (Т. Петровић)	300,00
67.	Продужени и целодневни боравак у савременој ОШ (зборник)	500,00
68.	Школска хигијена (С. Бербер)	500,00
69.	Стеван В. Поповић у српској култури (М. Кнежевић).....	300,00
70.	Збирке за децу Стевана В. Поповића (М. Кнежевић).....	210,00
71.	Методика наставе математике (Ј. Пинтер, Н. Петровић).....	400,00
72.	Школска педагоџија (Р. Родић, П. Јанковић)	600,00
73.	Основи природних наука I (Ј. Малешевић).....	500,00
74.	Методологија научно-истраживачког рада и статистичке методе у истраживању (Ж. Адамовић, Ђ. Надрљански, М. Томашевић).....	650,00
75.	Водич за студенте 2008/09	100,00
76.	Дигитални медији – образовни софтвер (Ђ. Надрљански)	790,00
77.	Увод у мултимедијалне системе (Ј. Савићић)	590,00
78.	Сценска уметност (Т. Петровић)	200,00
79.	Историја српске књижевности за децу (Т. Петровић).....	760,00
80.	Друштво знања – зборник	250,00
81.	Како предавати природу и друштво (С. Цвјетићанин, Н. Бранковић).....	650,00
82.	Методика наставе познавања природе 1 (С. Цвјетићанин).....	680,00
83.	Методика наставе познавања природе 2 (С. Цвјетићанин).....	630,00
84.	Немачки језик за студенте Педагошког факултета (Љ. Суботић).....	630,00
85.	Једноставни физички огледи у разредној настави (Д. Обадовић, М. Бошњак)	770,00

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

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37(05)

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

Два броја годишње.
ISSN 0353-7129

COBISS.SR-ID 103739399